



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

João Henrique Vieira Garcia

Concepções de professoras de Educação Infantil
sobre avaliação na pré-escola

São José do Rio Preto

2020

João Henrique Vieira Garcia

Concepções de professoras de Educação Infantil
sobre avaliação na pré-escola

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono

São José do Rio Preto
2020

G216c Garcia, João Henrique Vieira
Concepções de professoras de Educação Infantil sobre
avaliação na pré-escola / João Henrique Vieira Garcia. -- São
José do Rio Preto, 2020
130 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São
José do Rio Preto
Orientadora: Maévi Anabel Nono

1. Educação Infantil. 2. Pré-escola. 3. Avaliação. 4.
Concepções docentes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

João Henrique Vieira Garcia

Concepções de professoras de Educação Infantil
sobre avaliação na pré-escola

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira
UESB – Vitória da Conquista

Profa. Dra. Ana Maria Klein
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
30 de junho de 2020

Dedico este trabalho a Deus primeiramente e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização, principalmente a minha esposa, aos meus pais, aos meus sogros, aos meus familiares, aos meus amigos e à minha orientadora. Muito obrigado!

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por me ajudar a cumprir esse importante trabalho e principalmente por me dar a oportunidade de cursar a Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

Aos meus amados pais, João Garcia e Olivia, que a todo o momento estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando nesta fase.

À minha esposa Ana Carolina que, nos momentos de elaboração deste trabalho, com paciência, compreensão, trocas de experiências e o mais profundo sentimento de comprometimento, caminhou junto comigo, enfrentando e vencendo as barreiras e as dificuldades que porventura apareceram.

À minha orientadora Profa. Dra. Maévi Anabel Nono pelo apoio, incentivo e dedicação que desde quando participava como aluno especial demonstrou confiar em meu pré-projeto e na minha capacidade de realizá-lo e que resultou na conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas próximos, que sempre estiveram me apoiando e me incentivando durante todo o percurso de elaboração e conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho que sempre me incentivaram a seguir em frente em meus projetos e, em particular, a realizar o processo de seleção para a Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos e, após ingressar como aluno regular, a concluir meu trabalho, como valorização do meu empenho e dedicação.

Aos meus sogros, que prontamente estavam ali presentes e, de maneira carinhosa e humilde, me incentivaram a realizar este trabalho, como forma de recompensa pelo meu esforço.

Aos membros da banca examinadora deste trabalho, Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (câmpus de Vitória da Conquista), e a Profa. Dra. Ana Maria Klein da Universidade Estadual Paulista – UNESP (câmpus de São José do Rio Preto), por aceitarem o convite, meus agradecimentos.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

(CORALINA, 1983, p. 136)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral descrever e analisar concepções de professoras de Educação Infantil sobre avaliação na pré-escola. Como objetivos específicos, pretendeu-se a) descrever e analisar as concepções das professoras sobre a função da avaliação na pré-escola, b) identificar os instrumentos e formas de registro da avaliação na pré-escola utilizados pelas professoras, c) identificar a documentação específica para as famílias conhecerem a avaliação feita na pré-escola utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, d) descrever e analisar os conhecimentos apontados pelas professoras como necessários para avaliar na pré-escola, e) elencar as contribuições e limitações dos cursos de formação inicial e continuada apontadas pelas professoras para suas práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo (GIL, 2008; ANDRÉ, 2013), realizada no período 2017-2020. Foram utilizados questionários como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram 34 professoras de quatro escolas municipais de Educação Infantil, com atendimento de crianças de pré-escola com 4 e 5 anos, de um município localizado na região noroeste do estado de São Paulo. Os dados coletados foram analisados a partir de focos de análise estabelecidos com base nos objetivos específicos da pesquisa. Os principais resultados obtidos sugerem que os sujeitos utilizam diversos instrumentos de avaliação e de registro do desenvolvimento das crianças, apresentam a avaliação para as famílias das crianças de diferentes formas e em diferentes momentos, apontam a necessidade de que os professores de pré-escola possuam conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças e a documentação sobre avaliação na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Avaliação. Concepções docentes.

ABSTRACT

This research aimed to describe and analyze the conceptions of Early Childhood Education teachers about assessment in preschool. As specific objectives, it was intended to a) describe and analyze the teachers' conceptions about the evaluation function in the preschool, b) identify the instruments and forms of recording the evaluation in the preschool used by the teachers, c) identify the documentation specific for families to know the assessment made in pre-school used by the research subjects, d) describe and analyze the knowledge pointed out by teachers as necessary to assess in pre-school, e) list the contributions and limitations of initial training courses and continued pointed out by the teachers for their assessment practices in the 4-5 years stage. This is a qualitative research (GIL, 2008; ANDRÉ, 2013), carried out in the period 2017-2020. Questionnaires were used as data collection instruments. The research subjects were 34 teachers from four municipal schools of Early Childhood Education, serving pre-school children aged 4 and 5 years, from a municipality located in the northwest region of the state of São Paulo. The collected data were analyzed based on analysis focuses established based on the specific objectives of the research. The main results obtained suggest that the subjects use different instruments for assessing and recording the children's development, presenting the assessment for the children's families in different ways and at different times, pointing out the need for pre-school teachers to have knowledge on children's development and documentation on assessment in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Preschool. Evaluation. Teaching conceptions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Informações sobre os Planos Escolares disponibilizados de acordo com o cronograma.....	50
Figura 2 – Avaliação contínua segundo Bassedas <i>et al.</i> (1999, p. 175)	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em busca realizada com o descritor “avaliacao educacao infantil”	18
Quadro 2 – Quadro comparativo de legislações e documentos vigentes sobre Avaliação na Educação Infantil Nacional e no município de São José do Rio Preto	47
Quadro 3 – Princípios educativos conforme a Matriz Curricular para a Educação Infantil de São José do Rio Preto	48
Quadro 4 – Concepções dos sujeitos sobre função da avaliação na pré-escola	82
Quadro 5 – Concepções dos sujeitos sobre instrumentos e formas de registro na avaliação da aprendizagem.....	87
Quadro 6 – Momentos de divulgação e informes para as famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.....	93
Quadro 7 – Concepções sobre conhecimentos necessários para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 4-5 anos na pré-escola	98
Quadro 8 – Contribuições e limitações na concepção docente quanto aos cursos de formação inicial e continuada quanto às práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura das Unidades Escolares	73
Tabela 2 – Quantidade de TCLEs e questionários entregues e devolvidos.....	74
Tabela 3 – Características das docentes em pesquisa na EM1 (Região Leste)	75
Tabela 4 – Características das docentes em pesquisa na EM2 (Região Oeste)	75
Tabela 5 – Características das docentes em pesquisa na EM3 (Região Sul).....	76
Tabela 6 – Características das docentes em pesquisa na EM4 (Região Norte)	77
Tabela 7 – Concepções dos sujeitos sobre função da avaliação na pré-escola	85
Tabela 8 – Concepções dos sujeitos sobre instrumentos e formas de registro na avaliação da aprendizagem.....	90
Tabela 9 – Momentos de divulgação e informes para as famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.....	96
Tabela 10 – Concepções sobre conhecimentos necessários para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 4-5 anos na pré-escola	101
Tabela 11 – Contribuições e limitações na concepção docente quanto aos cursos de formação inicial e continuada quanto às práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM1 – Escola Municipal 1

EM2 – Escola Municipal 2

EM3 – Escola Municipal 3

EM4 – Escola Municipal 4

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAF – Faculdade Frutal

GT – Grupo de Trabalho

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IA – Infância e Adolescência

IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

PEB I – Professor de Educação Básica I

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PR – Paraná

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE – Unidade Escolar

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILAGO – União das Faculdades dos Grandes Lagos

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: SEU CONTEXTO HISTÓRICO E SUA LEGALIDADE..	25
3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
4 PERCURSO METODOLÓGICO	67
4.1 Natureza da pesquisa e instrumento de coleta de dados.....	67
4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	73
4.3 Forma de análise dos dados	78
5 RESULTADOS OBTIDOS.....	79
5.1 Concepções das professoras sobre avaliação na Educação Infantil evidenciadas nos questionários.....	79
5.1.1 Função da avaliação na pré-escola.....	80
5.1.2 Instrumentos e formas de registro da avaliação na pré-escola.....	86
5.1.3 Divulgação da avaliação para as famílias	92
5.1.4 Conhecimentos necessários para avaliar na pré-escola.....	98
5.1.5 Contribuições e limitações nas aprendizagens sobre avaliação na Educação Infantil com crianças de 4-5 anos vividas no curso de Pedagogia e em cursos de formação continuada....	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	122
ANEXO B: MANIFESTO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	125
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO.....	126
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	127
APÊNDICE C: AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA UNIDADE ESCOLAR	129
APÊNDICE D: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	130

1 INTRODUÇÃO

Sou natural de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo, nascido no dia 26 de julho de 1987, filho de João Garcia Filho, marceneiro, e de Olívia Francisca Vieira Garcia, costureira.

Ingressei na Educação Infantil, com 6 anos, na turma do “pré”, como era denominado na época, a qual despertou em mim o desejo de querer ser professor. Minha mãe, uma mulher maravilhosa e tão especial, apoiava-me constantemente quando eu falava que queria ser professor, que gostaria de ensinar outras crianças, do mesmo modo que estavam fazendo comigo. Ela sempre esteve ali, toda orgulhosa de me ver dar aula com tanto carinho e organização, com tanta preocupação com as minhas crianças imaginárias.

Meu pai trabalhava muito fora de casa, chegava cansado, mas sempre esteve ao meu lado, me apoiando. Contudo, ele ressaltava que a carreira de professor era difícil porque nem todos respeitavam e, principalmente, porque era mal remunerada.

O tempo foi passando, conclui o 9º ano (antiga 8ª série) e, posteriormente, a 3ª série do Ensino Médio, momento esse em que realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que me permitiu conquistar, no ano de 2007, uma vaga no curso de Pedagogia na Faculdade Frutal (FAF), na cidade de Frutal (MG), pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Durante esses três anos e meio de curso – de 2007 até julho de 2010 –, tive contato com disciplinas que ampliaram o meu conhecimento e me abriram a mente para que eu pudesse entender o processo de formação e desenvolvimento de uma criança até a vida adulta, isto é, a importância da formação de um professor na vida de uma criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de um jovem no Ensino Médio, e de adultos que não tiveram acesso à escola na idade certa e frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Destaco sempre as disciplinas voltadas à Educação Infantil e aos Estágios Supervisionados, que nos davam subsídios para entender que a teoria e a prática podem caminhar juntas, que nos faziam enxergar que bastava entender o indivíduo como um ser capaz de aprender e que todos têm seu tempo e merecem atenção e dedicação desde o planejamento das atividades, respeitando-se cada um, e, com a execução dessas atividades, respeitando-se a individualidade da criança.

Durante meus estágios, tive contato com crianças de 4 e 5 anos na pré-escola da Educação Infantil, o que fez aumentar a minha vontade de seguir a carreira docente. As crianças, embora pequenas, tinham uma vontade de aprender, sempre curiosas e atentas a tudo, despertando o meu gosto e a minha opção por lecionar na Educação Infantil.

Após a conclusão do curso de Graduação em Pedagogia no ano de 2010, demorei um pouco para atuar na área. No entanto, a partir de 2011, trabalhei como Professor Assistente de Educação Infantil, Pedagogo, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Professor de Educação Básica I. Nesse mesmo período, fiz alguns cursos de pós-graduação (*lato sensu*): “Psicopedagogia Institucional e Clínica”, pela União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO); “Tecnologias no Contexto Educacional – A informática na Educação”, pela Universidade São Marcos; “Fundamentos da Educação, Educação Inclusiva” e “Gestão Escolar”, ambos oferecidos pela Faculdade Campos Elíseos.

Com o oferecimento do Mestrado Acadêmico na Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, decidi tentar o processo de seleção, escolhendo a linha de pesquisa Infância e Adolescência, a qual se mostrava voltada para a minha área.

Minha atuação na Educação Infantil me fez pensar na importância da formação da criança, sendo o docente uma peça fundamental nesse aprendizado: desde o apreço pela criança, passando pela formação docente, organização do seu planejamento até a atuação com as crianças pequenas e, principalmente, o seu repensar constante diante das atividades propostas, executadas e avaliadas.

Nesse contexto, devido à minha experiência ser, majoritariamente, na Educação Infantil e ao meu gosto por essa área, decidi trabalhar com o tema Avaliação na Educação Infantil, principalmente com crianças de 4 a 5 anos de idade e, assim, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Unesp – câmpus de São José do Rio Preto na linha de pesquisa Infância e Adolescência.

No primeiro ano, como aluno regular, fiz duas disciplinas que contribuíram para que, juntamente com a minha orientadora, chegássemos ao tema “Concepções de professoras de Educação Infantil sobre avaliação na pré-escola”, tendo como objetivo geral descrever e analisar concepções de professoras de Educação Infantil sobre avaliação na pré-escola.

O assunto que decidimos investigar é novo e pouco explorado no universo acadêmico, com poucas produções a respeito. Buscamos ressaltar, assim, que a importância desta pesquisa se deve ao momento da Educação Infantil, o qual tem tido destaque com as legislações e os documentos publicados na atualidade, com um olhar dirigido especificamente para a Educação Infantil, despertando o nosso interesse por investigar e contribuir para o cenário acadêmico com questões que dizem respeito: às concepções de docentes perante a avaliação na pré-escola e o que pensam sobre ela; às formas de registro dessa avaliação; aos momentos de troca entre as famílias dessas crianças; ao que os docentes veem como necessário para avaliar a aprendizagem; e ao desenvolvimento dos pequenos e à formação inicial e continuada em relação ao aprendizado da capacidade de avaliar na pré-escola.

Para situar nossa pesquisa no contexto mais amplo de pesquisas sobre avaliação na Educação Infantil, realizamos uma busca de dissertações e teses brasileiras publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de analisarmos as produções já existentes de alguns autores renomados, como Bassedas *et al.* (1999), Barbosa (2008), Colasanto (2007), Hoffmann (1992; 2000), Kramer (1982; 2006), Kulmann Jr. (2000) e Oliveira (2010; 2015).

No Catálogo da CAPES, utilizamos o termo de busca “avaliacao educacao infantil”, sem período definido, resultando em um total de 15 trabalhos encontrados. No Quadro 1, podemos observar pesquisas encontradas no período de 2007 a 2018 no que diz respeito à avaliação na Educação Infantil. Nessa mesma observação, temos pesquisas em diferentes estados: São Paulo (cinco pesquisas), Rio de Janeiro (três pesquisas), Rio Grande do Sul (duas pesquisas), Ceará (duas pesquisas), Minas Gerais (uma pesquisa), Santa Catarina (uma pesquisa) e Paraná (uma pesquisa).

Entre as pesquisas encontradas, seis delas se referem à Avaliação na Educação Infantil em Redes Municipais específicas, dentro de municípios conhecidos e em diferentes estados: Juiz de Fora (MG), Curitiba (PR), Fortaleza (CE), Rio de Janeiro (RJ), Erechim (RS), e uma pesquisa que reflete sobre as relações dos processos avaliativos entre as cidades de Rio de Janeiro (RJ) e Porto, em Portugal. As pesquisas relatam uma análise do processo de avaliação em cada cidade descrita acima, desde as concepções e práticas avaliativas, as políticas

públicas, chegando na formação, passando também pelo nível acadêmico dos pesquisadores: Mestrado ou Mestrado Profissional (12 pesquisadores) e Doutorado (três pesquisadores).

Quadro 1 – Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em busca realizada com o descritor “avaliacao educacao infantil”

	ANO	AUTOR(A)	NÍVEL ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
1	2007	Cristina Aparecida Colasanto	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil
2	2008	Jussara Martins Silveira Ramires	Doutorado em Educação	Universidade de São Paulo	A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico
3	2014	Flávio Lúcio Lamas	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Universidade Federal de Juiz de Fora	Avaliação na Educação Infantil: Análise do Uso do Relatório Descritivo Individual na Rede Municipal de Juiz de Fora
4	2014	Nazoeme Alves Oliveira Pera	Mestrado em Educação	Universidade do Vale do Itajaí	O que a família tem a dizer sobre o parecer descritivo/avaliação do seu filho na Educação Infantil?
5	2014	Renata da Silva Souza	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	ASQ-3 e Cadernos pedagógicos: influências na Educação Infantil do município do Rio de Janeiro
6	2015	Daniele Lenharo Appolinário	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Provinha Brasil: Repercussões nas Práticas Curriculares da Educação Infantil

7	2015	Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Ceará	Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: Concepções das Professoras e Desafios Formativos
8	2015	Déborah Helenise Lemes de Paula	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Paraná	Práticas Avaliativas no Trabalho Educativo do Movimento: Um Estudo na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná
9	2015	Silvia Gabrielle Braz Coimbra	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar: entre o Rio de Janeiro e a cidade do Porto, reflexões
10	2016	Luciana Kellen de Souza Gomes	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Ceará	O Dito e o Vivido: Concepções e Práticas Avaliativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza
11	2016	Vanessa Maria Redígolo Castilho	Mestrado em Educação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Câmpus de Presidente Prudente)	Avaliação: Concepções Teóricas e Práticas no Cotidiano da Educação Infantil e suas Implicações
12	2017	Marina Pereira de Castro e Souza	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Políticas e Práticas de Avaliação na Creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro
13	2017	Natália Francine Costa Cançado	Mestrado em Educação	Universidade de São Paulo	Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão
14	2018	Daiane Monique Pagani	Mestrado Profissional em Educação	Universidade Federal do Pampa	Vivências de ateliê: pensando as práticas de acompanhamento,

		Lopes			registro e avaliação na educação infantil
15	2018	Vania Oliveira Dal Bosco	Mestrado Profissional em Educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Avaliação na Educação Infantil: Estudos de caso em Escolas Públicas Erechinenses

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Em cinco desses trabalhos, vemos que o processo histórico da Avaliação na Educação Infantil consta em documentos legais e faz parte do processo de ensino e aprendizagem da criança, assim como nos mostra Souza (2017, p. 29): “A avaliação é um processo que deve acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, valorizando suas produções, com um olhar prospectivo”. Algumas dessas publicações também citam o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012), produzido por um Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo MEC no ano de 2011, segundo a Portaria nº 1.147. Cançado (2017), no que concerne aos subsídios, diz que “[...] subsidiar a construção de uma sistemática de avaliação que permita julgar a realidade educacional, sem que a sua diversidade seja desconsiderada, bem como que esta sistemática possa apoiar as políticas do programa” (p. 28).

Esses subsídios nos mostram algumas vertentes sobre a Avaliação na Educação Infantil e a Avaliação da Educação Infantil, como é citado nas pesquisas de Paula (2015), Castilho (2016), Souza (2017) e Cançado (2017):

A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação *da* educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (BRASIL, 2012, p. 12).

Nesse contexto, levamos em consideração o documento elaborado pelo GT em que defendem, de acordo com Souza (2017), o diálogo entre as esferas federal e municipal e ainda acrescenta que essas são incumbidos da Educação Básica:

Outra diretriz importante é que a avaliação na Educação Infantil não deve ter como referência o desenho de avaliação existente para os Ensinos Fundamental e Médio, iniciativas em larga escala que têm como indicador o desempenho cognitivo dos alunos. Destacam que a avaliação deve ser abrangente, produzindo informações que possam balizar decisões e ações em diferentes instâncias governamentais, desde órgãos de administração pública até unidades escolares. (SOUZA, 2017, p. 46).

É pensando assim que vemos, nas pesquisas de Carvalho (2015), Paula (2015), Gomes (2016), Castilho (2016) e Souza (2017), a contribuição de importantes registros avaliativos para a utilização do diário como guia de acompanhamento do desenvolvimento da criança: “O **diário** se configura como um procedimento de registro e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento infantil” (PAULA, 2015, p. 43, grifo da autora). Também conhecido como registro, a partir dele “é possível obter informações importantes para a melhoria do planejamento e se apropriar do desenvolvimento da criança.” (CASTILHO, 2016, p. 80).

Podemos ver que é unânime, entre os autores mencionados, a utilização desse instrumento como uma forma de organizar informações sobre a criança, em que o professor observa, anota e descreve o desenvolvimento da atividade proposta e da criança, organizando os fatos e revendo seu planejamento e seus objetivos.

O sistema de avaliação denominado portfólio é citado nas publicações de Paula (2015), Gomes (2016) e Souza (2017):

[...] o portfólio, assim como outros instrumentos de documentação (caderno de observação do professor, fotos, vídeos, registros de falas, de pesquisas e constatações), permite aos professores tornar visível e concreto o trabalho da criança, legitimando e valorizando essas produções infantis. Deve permitir entender as hipóteses e as teorias das crianças para problematizar as suas aprendizagens e articulá-las de forma a manter o ciclo educativo em permanente reflexão. (GOMES, 2016, p. 51).

Paula (2015) relata que o portfólio, em muitos casos, é utilizado como um meio de praticar a classificação da criança, no entanto, vem mostrar que o portfólio é “[...] um procedimento que valida a voz da criança no processo de construção da aprendizagem colocando-a num papel ativo e colaborativo frente às suas aprendizagens” (PAULA, 2015, p. 46). Nessa perspectiva, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Nagase (2018, p. 112) relata que “[...] a avaliação das

crianças não objetiva promovê-las ao Ensino Fundamental, mas acompanhar seu desenvolvimento e reconhecer suas especificidades.” Ou seja, a avaliação não deve ser vista como promoção da criança para o nível de ensino subsequente, o Ensino Fundamental.

Barbosa (2008) denomina “documentação pedagógica” os registros feitos pelo professor em busca de acompanhar o seu trabalho e o desenvolvimento das crianças. Relata também a importância desse documento em construir o processo histórico da criança pequena, o seu percurso:

A expressão *documentação pedagógica* tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. Ao documentar pedagogicamente o dia-a-dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais. (BARBOSA, 2008, p. 94).

Além desses instrumentos, utilizados a fim de contribuir para a avaliação na Educação Infantil, observamos que, entre as pesquisas selecionadas, temos, em quatro produções, o registro como um relatório individual de cada criança, ou seja, o relatório descritivo, documento ao qual a família também tem acesso, dando a transparência ao trabalho desenvolvido e à evolução da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (GOMES, 2016).

Na perspectiva do levantamento de pesquisas recentes realizado na CAPES, concluímos que os documentos utilizados dão ênfase a uma avaliação na Educação Infantil que valorize a criança, que promova a aprendizagem dos pequenos, que volte o olhar docente à sua prática. Além disso, a ênfase está no olhar da gestão e na análise dos saberes docentes a partir da maneira como utilizam a avaliação das crianças pequenas, contribuindo para a formação do professor e dando subsídios para uma avaliação que foque nas especificidades de cada criança. Enfim, trata-se de uma avaliação que não é vista como formativa, pronta e acabada, ou até mesmo classificatória, mas que considere a Educação Infantil como uma importante etapa da Educação Básica, desenvolvida de forma participativa, com qualidade, estruturada e que contribua para o processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

Assim, no contexto das produções já existentes sobre avaliação na Educação Infantil e partindo da questão de pesquisa “Quais são as concepções de professoras

de Educação Infantil sobre avaliação na pré-escola?” e do objetivo geral de descrever e analisar concepções de professoras de Educação Infantil sobre avaliação na pré-escola, elaboramos os objetivos específicos desta pesquisa, quais sejam: 1) descrever e analisar as concepções das professoras sobre a função da avaliação na pré-escola; 2) identificar instrumentos e formas de registro da avaliação na pré-escola utilizadas pelas professoras; 3) identificar a documentação específica para as famílias conhecerem a avaliação feita na pré-escola utilizadas pelos sujeitos da pesquisa; 4) descrever e analisar os conhecimentos apontados pelas professoras como necessários para avaliar na pré-escola; e 5) elencar as contribuições e limitações dos cursos de formação inicial e continuada apontadas pelas professoras para suas práticas de avaliação na etapa de 4–5 anos.

Esta dissertação está organizada em quatro seções: iniciamos com a seção 2, “Educação Infantil: seu contexto histórico e sua legalidade”, na qual relatamos o percurso histórico da infância e da adolescência no exterior e no Brasil, tendo como fonte de contribuição autores que ressaltam o tema, desde as chamadas rodas dos expostos até a garantia de direitos oriundos das legislações vigentes na atualidade.

Na sequência, na seção 3, “A Avaliação na Educação Infantil”, abordamos a Educação Infantil, tratada como a primeira etapa da Educação Básica, e a Avaliação, como um meio de construção do conhecimento da criança e do seu desenvolvimento, além de oferecer ao docente subsídios para rever a sua prática e melhorá-la. Aqui também destacamos que a autora Hoffmann (1992; 2000) tem um papel primordial com sua obra.

Na seção 4, temos o “Percurso metodológico”, momento em que damos ênfase ao percurso metodológico desta pesquisa, destacando a abordagem adotada, a caracterização dos sujeitos, a utilização dos instrumentos selecionados e utilizados na coleta de dados, e a forma como se deu a realização da análise dos dados obtidos.

Com a seção 5, “Resultados obtidos – concepções das professoras sobre avaliação na pré-escola”, apresentamos e discutimos os resultados obtidos com a pesquisa.

Nas considerações finais, expomos o que analisamos no decorrer desta dissertação, traçando uma linha do andamento do trabalho, desde o contexto histórico da Educação Infantil, dando continuidade com o tema da avaliação na Educação Infantil com a contribuição de diversos autores, legislações educacionais,

publicações de dissertações e teses que abordaram o tema da avaliação, o nosso percurso metodológico e a análise dos dados coletados por meio dos questionários respondidos por professoras de escolas públicas municipais de Educação Infantil que prestam atendimento a crianças da pré-escola com idade de 4 e 5 anos.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGALIDADE

Falar sobre infância e Educação Infantil requer conhecer um pouco da história de ambos no Brasil, principalmente após o reconhecimento das crianças como seres que pensam, agem e fazem parte da sociedade.

Nesse contexto histórico, no século XVIII, mais precisamente em 1730, vemos a criação das primeiras rodas dos expostos no Brasil, nas Santas Casas de Misericórdia, mais especificamente em Salvador (BA) e no Rio de Janeiro (RJ). Como nos diz Oliveira (2010), tratava-se de um local preparado para receber crianças indesejadas, que eram abandonadas nessas rodas – um lugar em forma de tambor giratório embutido na parede, no qual a criança era colocada e, quando se girava para o outro lado, ninguém poderia ver quem estava deixando a criança ali. Muitas crianças foram deixadas nesses dispositivos para serem cuidadas por pessoas de instituições de caridade.

Por volta de 1767, na França, houve o surgimento da “Escola do Tricô”, a primeira creche, fundada pelo pastor Oberlin, tendo como objetivo um lugar para as crianças brincarem enquanto a professora fazia tricô. Geralmente, ficavam ali as crianças filhas de pais trabalhadores que não tinham onde deixá-las e com isso essas crianças ficavam junto com a professora no seu entorno enquanto ela fazia seu tricô.

Preocupado com seus trabalhadores e as reais condições em que eles se encontravam, o senhor Robert Owen cria, no ano de 1816, na Escócia, a “Escola Infantil”, dando uma ressalva na idade mínima de 10 anos para as crianças trabalharem. Nesse aspecto, há uma divisão do recém-fundado Instituto para a Formação do Caráter em três níveis: o primeiro, para crianças de 3 a 6 anos, seguido do segundo, com crianças de 6 a 10 anos, e, por fim, o atendimento daqueles de 10 a 20 anos.

Vale destacar também que, na década de 1920, nos Estados Unidos, há a criação de diversas Escolas Infantis. Ressaltamos também que, nesse mesmo século XX, vemos que a criança passa a ocupar um importante espaço para os adultos:

A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um

período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Alguns autores olhavam a criança com outros olhos, vendo-as como centro do ensino. Entre esses autores, destacamos Rousseau, Robert Owen e Froebel (*apud* OLIVEIRA, 2010).

Rousseau “[...] defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber.” (OLIVEIRA, 2010, p. 65). Nesse aspecto, entendemos a visão de Rousseau como uma educação que proporcionasse à criança uma liberdade para viver com “experiências”, em contato com a “realidade” (OLIVEIRA, 2010).

Robert Owen cria na cidade de New Lanark, no ano de 1816, uma instituição de ensino para as crianças oriundas de operários excluindo “castigos” e “prêmios”, e privilegiando uma educação voltada ao cuidado.

Com a criação do “Jardim de Infância” na Alemanha, em 1837, por Froebel, vemos que há um início, por parte dele, da preocupação com o conhecimento e também com os objetivos a serem ofertados no jardim de infância, em outras palavras, atividades planejadas que oferecessem oportunidades para as crianças se expressarem, por exemplo, com coreografias, músicas, modelagem e outras.

Essas atividades descritas acima são mediadas pelo docente junto à criança, buscando a sua formação e forma de se expressar.

No Brasil, no entanto, o Jardim de Infância se deu em 1875, com Campos, na cidade de São Paulo, dando o pontapé inicial para outras unidades institucionais pelo Brasil.

É válido observar que os momentos anteriores ao Jardim de Infância criado por Froebel eram de preocupação com o bem-estar das crianças, sua saúde, sua segurança, na busca real de contribuir com as crianças pobres. Era uma preocupação assistencial em querer cuidar das crianças enquanto os pais estivessem ausentes, ou até mesmo nos casos em que os próprios pais não conseguiam cuidar de suas crianças, e estas acabavam sendo cuidadas pelas creches.

Um ponto-chave no início do século XX foi que, após a organização do Primeiro Congresso de Proteção à Infância, a criança passa a pertencer ao Estado.

Ou seja, há, nesse período, o surgimento da “Casa dei Bambini” – casa das crianças –, criada na Itália por Maria Montessori, que pensava nas crianças como seres que deveriam ser valorizados cognitivamente e que eram capazes até mesmo de influenciar o seu próprio desenvolvimento.

Nesse período inicial do século XX, também houve a criação do “Infantário”, por Margaret Macmillan e também sua irmã Rachel na Inglaterra, na busca de contribuir com propostas que olhassem para as condições insalubres daquela época em que as crianças estavam vivendo. A preocupação das irmãs era a de ajudar as crianças que viviam em tais condições precárias.

Nesse período nasce, então, a creche no Brasil. Com a urbanização em ritmo de crescimento e o aumento da mão de obra do trabalho humano, há necessidade da inserção da mulher no mercado de trabalho, mulher esta que também era mãe.

Até 1900, existiu a “Casa dos Expostos” – criada por Romão de Mattos Duarte –, na qual crianças não desejadas eram ali deixadas, por diversos fatores.

De 1900 a 1930, as condições de trabalho dos operários eram cada vez mais precárias e difíceis de serem aturadas, fazendo com que os trabalhadores, buscando melhores condições, iniciassem protestos e manifestos.

A partir desses atos, os empresários, temendo maiores reivindicações, decidiram oferecer creches e escolas maternas para os filhos dos operários, como forma de ajudar a cuidar e também de atender essas crianças com maiores condições sanitárias.

Em alguns grupos que existiam nessa época, um se destacava: um grupo de mulheres independentes que se organizavam em associações filantrópicas e/ou religiosas para criarem creches. Esse grupo orientava as mulheres sobre a importância de ser uma boa dona de casa e saber cuidar adequadamente dos seus filhos, considerando que o cuidado materno é o melhor para a criança, relatando também que a creche era um ambiente que não favorecia adequadamente o cuidado com a criança, era um substitutivo da mãe de forma inadequada. Esse pensamento fazia com que as mães refletissem sobre o tema e, principalmente, que se sentissem tocadas e culpadas pela “incompetência” de não cuidar das crianças.

Um desses grupos criou o Instituto de Proteção à Infância no Brasil, com sede no Rio de Janeiro (RJ), o qual criou um concurso denominado “Concurso de Robustez”, que escolhia o bebê mais saudável, e, se a mãe comprovasse seu estado de pobreza, teria como premiação um valor em dinheiro.

Com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância realizado no Rio de Janeiro, em 1922, o pensamento e as ações foram voltados ao atendimento das crianças de escolas infantis – maternais e jardins de infância.

Nesse primeiro Congresso, o Estado iniciou sua preocupação com as crianças, fazendo com que a creche tivesse alguns objetivos de grande importância, entre os quais destacamos o combate à pobreza e à mortalidade infantil; em busca de atender as crianças que eram filhas das trabalhadoras, ressaltando sempre o papel da mulher como mãe e dona do lar; além de levar em questão o pensamento ideológico de família.

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada. (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

Aparecem pontos de grande ressalva na educação brasileira, frutos de estudos cujo olhar se voltam ao sistema educacional, a uma educação pensada.

Moysés Kuhlmann Jr. (2000) relata que haveria uma aproximação no que diz respeito à nomenclatura da época de acordo com a faixa etária das crianças pequenas, assim ficando o seu atendimento em instituições de acordo com a turma:

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (KUHLMANN JR, 2000, p. 9).

Mário de Andrade, em 1935, assume o Departamento de Cultura como diretor e inicia uma oferta de atividades para crianças com idade diferentes – cerca de 3 a 6 anos e também com crianças de 7 a 12 – com a estruturação de parques infantis, que deveriam ser utilizados fora do horário em que as crianças estivessem na escola.

Ofertas de atividades como essa foram realizadas devido à pressão realizada por burguesia e até mesmo por trabalhadores junto ao poder público para que este atendesse as necessidades voltadas à infância das crianças.

Nesse aspecto, na cidade de São Paulo, em meados de 1930, as instituições de crianças de 0 a 6 anos tinham por objetivo o atendimento assistencial e o cuidado com a saúde dessas crianças. Esse atendimento sempre visava às crianças pobres:

O governo Vargas (1930-1945), ao mesmo tempo que resguardava os interesses patrimoniais, reconheceu alguns direitos políticos dos trabalhadores por meio de legislações específicas, como a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, de 1943, que conta com algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada. (OLIVEIRA, 2010, p. 100).

Nos anos de 1930, temos um regime de ditadura, conhecido como a Era Vargas. No entanto, temos um destaque muito relevante no que diz respeito à legislação criada, que obrigava as empresas/estabelecimentos com mais de 30 mulheres trabalhando a manterem uma creche no local de trabalho ou um “convênio” com outras creches, a fim de atender os filhos dessas trabalhadoras. Contudo, na realidade, a legislação não foi cumprida por boa parte das empresas. Nesse período, era visível que as ações e as iniciativas governamentais estavam ligadas à saúde e à assistência social.

No atendimento de crianças, as rotinas eram voltadas à saúde. Nesse contexto, temos o termo “higienismo” (por volta de 1940 e 1950), correspondente a médicos que procuravam diminuir os altos índices de mortalidade infantil, mostrando o papel da mãe na amamentação, na educação das crianças e no cuidado com elas.

Nesse contexto, nascem algumas unidades assistenciais, como, por exemplo, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras, tendo como foco a proteção da criança e até mesmo a tutela de crianças com idade de 0 a 6 anos.

Há também, em 1940, a implantação dos jardins de infância em Porto Alegre (RS) e em Teresina (PI):

Em Porto Alegre, na década de 1940 há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças. Histórias da educação infantil brasileira Revista Brasileira de Educação 9 de 4 a 6 anos, em meio turno. Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim-de-infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro. (KUHLMANN JR, 2000, p. 8).

Por volta dos anos 1960, damos destaque à Educação Compensatória, que era vista como um momento em que as crianças menos favorecidas deveriam passar por um processo de ensino e aprendizagem que compensasse suas deficiências culturais ou até mesmo biológicas em relação às crianças de classe média, para sanar questões relacionadas à educação e, principalmente, inseri-la no “padrão” de criança de classe média (considerada o único modelo existente).

No ano de 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, no governo João Goulart, que apresentava, em seu artigo 23, a educação na infância: “A educação primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância” (BRASIL, 1961). Essa lei, baseada na Constituição de 1934, faz, no sistema educacional brasileiro, sua definição e regulamentação.

Movimentos sociais revelam-se nos anos de 1970 com o intuito de mostrar a creche como um direito da criança. A Educação Infantil passa a ser vista como um ato de educar e cuidar. Há um olhar para a criança como um sujeito que sente, que se expressa, e que necessita de oportunidades de se ver protegida, cuidada e valorizada em diferentes aspectos, sejam eles físicos, psicológicos e educacionais.

Com isso, ocorre a integração entre o cuidado e a educação, entendidos como indissociáveis, deixando a área da Assistência Social.

Nesse aspecto, em 1980, houve uma pressão popular muito grande para aumentar a oferta de vagas em creches na cidade de São Paulo, tendo como reivindicação o Estado como responsável pelo atendimento. Mulheres que viviam na periferia iniciaram esse movimento, tomando força com a participação posterior de operários e até mesmo de grupos feministas da classe média.

Com tais manifestações, surgiram efeitos e com eles o reconhecimento da instituição como pertencente à questão educacional, fruto de muitas pesquisas, cujo objetivo era entender e compreender a função da creche e da pré-escola, a visão de que não importa a origem da criança, e sim que ela tem direito ao acesso. Em 1988, a Constituição Federal, uma importante conquista, determina, em seu artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...] (BRASIL, 1988)

Tornando assim uma valorização da criança, isto é, estabelecendo a

efetivação dos princípios e dos objetivos no que corresponde à garantia do direito à educação e, principalmente, uma conquista perante tanta luta pelos direitos das crianças, valendo a sua formação e a convivência em sociedade.

Transcorridos dois anos, temos a promulgação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa lei afirma os direitos constitucionais da criança no que diz respeito à Educação Infantil.

A opinião e a expressão das crianças garantidas a partir de então pela lei valorizam sua própria identidade e autonomia enquanto indivíduos que atuam socialmente. Considerar a criança nesta perspectiva é possibilitar-lhe o papel de protagonista. (FERREIRA; SARAT, 2013, p.16).

São valorizações como o brincar, o respeito, a liberdade, a autonomia entre outros, favorecendo a criança como um indivíduo que necessita ser respeitado e ter seus direitos garantidos.

No ano de 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), que visa estabelecer metas, ampliação de vagas, melhoria da qualidade de atendimento e formação do profissional que atua na Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2010, p. 38):

O grande desafio, hoje, da educação infantil é superar a maneira dual com que as duas instituições têm sido tratadas: a creche, em geral, gerida pelos organismos que cuidam da assistência social, e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais. Nesse sentido, a construção de propostas pedagógicas para creches e pré-escolas levanta a questão da especificidade de sua ação educativa nesse nível de ensino para promover o desenvolvimento das crianças das diferentes classes sociais.

Nesse contexto, constatamos que a organização e o entendimento da escola como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para a criança por parte do adulto não visa a substituir a mãe e nem mesmo a família, mas, sim, trabalhar com objetivos ou metas em que a criança seja vista com um ser que aprende e se desenvolve, que cresce e que faz parte da sociedade, que precisa de autonomia e de diferentes atividades, de acordo com a sua necessidade.

Diante disso, surgem novos documentos que facilitam essa compreensão e auxiliam na ampliação da visão sobre a Educação Infantil.

Com o surgimento desses novos documentos, vemos a implementação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, publicada em 20 de dezembro de 1996, tendo como princípios, em seu artigo 3º:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Esses princípios contribuem para esclarecer o progresso pelo qual a Educação seguiu, configurando sua organização. Há também a definição de creche para o atendimento a crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola para a unidade que atende crianças de 4 a 5 anos.

Segundo Oliveira (2010, p. 117), a LDB ainda

[...] propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conhecimento de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantem graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional. Essa lei ainda dispõe de princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais. (BRASIL, 1996).

Essa LDB é uma vitória de todas as crianças, que, desde pequenos, necessitam de atendimento e acompanhamento, no sentido de ter seus direitos garantidos, colocando-as no centro de preocupação e de valorização.

Vemos a importância da implementação dessa LDB para a Educação Infantil, em contribuir para a organização da Educação e de tudo aquilo que é pensado para ela, desde a criação da Unidade Escolar (UE), seu funcionamento, sua gestão e a utilização dos recursos que ali estão.

Diante de novas legislações, que valorizam a Educação Infantil como parte fundamental para o desenvolvimento da criança, o poder público necessitou transformar as creches e pré-escolas em espaços de educação, locais de

aprendizagem e desenvolvimento, com profissionais qualificados para atuarem com essas faixas etárias, proporcionando formação a esses professores para que entendam a criança como um sujeito de direitos, valorizando suas fases e necessidades.

Os novos compromissos legais levaram os sistemas públicos de educação, no que diz respeito às creches, a transformar espaços de assistência - ou até mesmo depósitos de crianças - em espaços educacionais, com a presença de professoras e professores formados, no mínimo, em nível médio. Em relação às pré-escolas, os municípios comprometeram-se a proporcionar meios para que professoras e professores avançassem em sua formação e, no que se refere às crianças, de desenvolver projetos contextualizados e significativos. (NASCIMENTO, 2012, p. 62).

Em 1997 e 1998, apresentam-se os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs – (BRASIL, 1997) e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” – RCNEI – (BRASIL, 1998). Os primeiros são voltados ao Ensino Fundamental, tendo como objetivo garantir, para as crianças e jovens, o direito de ter os conhecimentos necessários para viver e exercer cidadania. Já o segundo vem contribuir para a qualidade do desenvolvimento da criança com idade entre 0 e 6 anos, mostrando “metas de qualidade”, momentos de conhecimento do mundo que cerca esse indivíduo, apoio aos profissionais que trabalham com essa faixa etária, de modo a respeitar a individualidade, o conhecimento e a diversidade de cada um.

No documento RCNEI de 1998, deparamos-nos com o seu nascimento voltado exclusivamente para a Educação Infantil. No entanto, diversas questões foram surgindo com a sua implantação, como destaca Cerisara (2002):

Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia. (CERISARA, 2002, p. 335).

Os RCNEI foram organizados e publicados em três volumes: *Introdução* (vol. 1), *Formação Pessoal e Social* (vol. 2) e *Conhecimento de Mundo* (vol.3).

Num breve relato, o volume 1, *Introdução*, apresenta cada um dos volumes e seus respectivos temas, dando relevância a propostas educativas que estejam voltadas a necessidades das crianças pequenas:

Um documento *Introdução*, que 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, p. 7, grifos no original).

No volume 2, *Formação Pessoal e Social*, temos o encontro da construção da socialização das crianças por meio da identidade e autonomia, em que ambas estão relacionadas. Vale apontar que o professor tem o papel de favorecer momentos para que as crianças se conheçam, se entendam, se valorizem, favorecendo a confiança e valorizando as experiências que as crianças possuem.

Consta no volume 3, *Conhecimento de Mundo*, um encontro com eixos que contribuem nas variadas linguagens, eixos esses que também contribuem no sentido de estabelecer relações com a faixa etária da criança:

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que 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. (BRASIL, 1998, p. 7).

Cerisara (2002) entende que os RCNEI foram elaborados de maneira prematura, não sendo um documento obrigatório ou mandatário, deixando os sistemas de ensino optarem por ele ou não:

Dentro desse contexto o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatário. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo. (CERISARA, 2002, p. 339).

Simone (2014) alerta que o RCNEI apresenta um excedente número de conteúdos a serem trabalhados, mesmo com os objetivos traçados:

Embora os objetivos presentes no documento apontem para uma educação menos sistemática e mais voltada para oportunizar experiências e vivências à criança pequena, essa ideia se confunde com uma listagem complexa e extensa de conteúdos que devem ser trabalhados. Nesse contexto, a concepção de uma educação infantil centrada na criança se dilui no excesso de conteúdos e de orientações que remetem a um ensino fragmentado e com ênfase na pré-escolarização, cujo interesse parece se direcionar para o desempenho da criança, como nos outros níveis de educação. (SIMONE, 2014, p. 28).

É verídico que a criança necessita ser o centro da formação, tendo suas experiências e vivências valorizadas como fontes que auxiliam no seu desenvolvimento. Nesse sentido, o alto número de conteúdos, como nos Simone

(2014), faz com que esse direito da criança se restrinja quanto às interações necessárias para a Educação Infantil, como o brincar, as rodas de conversa, a leitura e afins, conteúdos necessários e fundamentais no desenvolvimento dos pequenos.

Saisi (2003 *apud* NONO, 2010) acrescenta à discussão ao tratar da não obrigatoriedade dos RCNEI, apontando também que este documento, integrado aos PCNs, foi uma resposta do MEC à necessidade da Educação Infantil de contemplar as reformas pelas quais a educação estava passando:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, elaborado e difundido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1998, em consonância com a LDB, acompanha o processo de regulamentação da Educação Infantil, mas não se constitui em instrumento legal obrigatório a ser seguido pelos educadores dessa faixa etária. Consiste em um “guia de reflexão” cujo objetivo é contribuir para a elaboração dos projetos educacionais propostos pelas instituições de Educação Infantil. O Referencial, composto de três volumes, consiste em uma resposta que o MEC procura dar às necessidades de orientação apontadas por estudos realizados [...]. Assim, o Referencial parte da perspectiva de ser incorporado ao projeto educacional da instituição caso ele traduza a vontade dos educadores envolvidos e atenda às necessidades específicas de cada equipamento. (SAISI, 2003 *apud* NONO, 2010).

No ano de 1999, temos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº1/1999), feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como objetivo “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Essas diretrizes ressaltam que a criança é um indivíduo que pensa, possui direitos, interage em suas brincadeiras, assim como coloca o educar e o cuidar novamente caminhando juntos.

É nesse momento das Diretrizes que nos deparamos novamente com o olhar para a criança, para o seu desenvolvimento e aprendizagem, em que a não separação do cuidar e do educar faz com que a criança, por meio do professor como mediador, consiga interagir com seus pares.

Com o olhar atento, o docente propiciará, assim como definem as Diretrizes, momentos em que a criança conhecerá o mundo que a cerca, trazendo a sua realidade para dentro de sala, favorecendo as brincadeiras em momentos de diversão e aprendizado e reconhecendo a criança em todos os seus aspectos, crescendo e entendendo a sociedade que está ao seu redor e sabendo, de maneira crítica, entender e compreender o seu papel.

Cerisara (2002) vê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como um norteador no desenvolvimento da criança, buscando a participação dos pequenos e de todos os que estão ao seu entorno:

Assim as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apresentam os objetivos gerais (sem ir ao detalhe de cada ação como o RCNEI), permitindo incentivar e orientar projetos educacionais-pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos. (CERISARA, 2002, p. 339).

No ano de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme Lei nº 10,172, de 9 de janeiro de 2001, com duração para os dez anos seguintes, ou seja, em vigência até 2011. Nessa lei, consta a Educação Infantil:

Por determinação da LDB, as creches atenderão crianças de zero a três anos, ficando a faixa de 4 a 6 para a pré-escola, e deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação. Essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descurado ou mal orientado. Esse é um dos temas importantes para o PNE. (BRASIL, 2001, p. 8).

Resultam também nesse período e nessa mesma legislação a valorização e a formação do profissional que ali atua, dando ênfase à importância que o docente tem no desenvolvimento das crianças, estabelecendo que a formação acadêmica favorece a melhoria da prática e amplia a visão docente na sua atuação com crianças pequenas:

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (BRASIL, 2001, p. 11).

Entre os objetivos e metas definidos no PNE, damos destaque ao número um, que, gradativamente, ampliará o atendimento às crianças pequenas e que ao final do prazo de validade do documento deverá atingir a meta esperada:

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. (BRASIL, 2001, p. 12).

No ano de 2005, passa a vigorar o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), um programa a distância que busca contribuir na habilitação para os docentes que atuam na Educação Infantil, aprimorando a prática profissional e pessoal do professor para o trabalho com crianças de idade 0 e 6 anos.

[...] o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com vistas a habilitar, em magistério para a educação infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, têm se dedicado ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio. [...] reconheço no esforço deste Programa um passo importante para formação com avanço na escolaridade desses professores. (KRAMER, 2006, p. 807).

A LDB (BRASIL, 1996), nos anos de 2005 e 2006, passa por algumas mudanças, principalmente em relação ao Ensino Fundamental, as quais dão importantes passos na vida das crianças. No ano de 2005, temos a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, cujo objetivo foi o de garantir obrigatoriedade da matrícula da criança com 6 anos de idade no Ensino Fundamental: “Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.” (BRASIL, 2005). Nesse fundamento, temos alteração também no Art. 32º: “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2005).

Em 2006 surge um importante passo na educação brasileira, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em que o Ensino Fundamental passa a ter 9 anos de duração, e com isso crianças com idade de 6 anos deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental, assim como consta na alteração feita na LDB nº 9394/96: “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2006a). O prazo para a implantação do Ensino Fundamental com 9 anos de duração nos sistemas de ensino municipal, estadual e no Distrito Federal era até 2010.

Assim, com a Lei nº 11.274 de 2006, a criança com 6 anos, antes matriculada na Educação Infantil sem a obrigatoriedade, passa a ser matriculada no Ensino Fundamental com obrigatoriedade. Sobre isso, Kramer (2006), com dúvidas a

respeito do que seria melhor para a criança com 6 anos de idade – se deveria estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental –, afirma que:

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p. 810).

Com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), tendo a importância de evidenciar desde os princípios e orientações para com os sistemas de ensino, nela definida em seu artigo 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009).

Segundo as DCNEIs, a matrícula de crianças com 4 e 5 anos de idade deve ocorrer obrigatoriamente na Educação Infantil, assim como consta no artigo 5º, parágrafo 2º – “§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.” (BRASIL, 2009, p. 1).

De maneira geral, também encontramos nas DCNEIs um atendimento sociopolítico e pedagógico no trabalho com as crianças – juntamente com a participação da família – e uma valorização da criança não importando a classe social a que pertence. Nessa resolução, também nos deparamos com as orientações pedagógicas de crianças indígenas, agricultores, entre outros, reconhecendo e valorizando seus costumes, assim como consta no artigo 8º,

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 3).

No ano de 2010, há uma Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010 que define as “Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”, resolução essa que deixa claro que, “Art. 2º Para o ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2010, p. 3).

Há no contexto de alteração da LDB (BRASIL, 1996), a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, cujas alterações¹ na Seção II destacamos aqui, no que diz respeito à Educação Infantil:

~~Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.~~

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

~~II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.~~

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.~~

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2013).

Entre essas alterações, compreendemos que as escolas de Educação Infantil terão que organizar o controle de frequência das crianças da pré-escola, antes não obrigatório, porém agora com frequência da criança até 60% do total de horas; assim como ocorre no Ensino Fundamental e Médio a carga horária de 800 horas em 200

¹ Marcação (tachado) mantida conforme consta no documento original.

dias letivos, ambos correspondentes ao mínimo; os turnos para as crianças ficam estabelecidos em 4 horas no mínimo para o período parcial e de 7 horas para o período integral. O restante, no tocante à avaliação e à expedição de documento, consta nessa mesma lei descrita anteriormente e que descrevemos na seção seguinte.

Com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, há a aprovação do atual PNE, também com validade de 10 anos. Ressaltamos que esse plano é fruto das forças sociais juntamente com a educação, visando a construção de políticas voltadas para essa última.

Nesse PNE, em destaque para a Educação Infantil, temos:

Com caráter decenal, o plano possui grande importância na definição dos rumos das políticas educacionais, podendo contribuir no processo de efetivação da educação como política de Estado e na superação de marcas históricas da provisoriedade das políticas emergenciais que caracterizaram - e caracterizam - as proposições para a educação das crianças menores de seis anos no Brasil. (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 506).

Entre as metas e as estratégias dentro do contexto da Educação Infantil, destacamos a 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. (BRASIL, 2014).

Nessa meta descrita acima, vemos um olhar quantitativo, de ampliação do atendimento, em que todas as crianças de 4 a 5 anos estejam frequentando a escola até o ano de 2016. Conforme afirma Barbosa *et al.* (2014, p. 509), a “[...] ampliação do acesso é condição indispensável para a conquista da qualidade na educação infantil e para a garantia do direito subjetivo à educação”, porém ressaltamos que para se cumprir essa meta temos algumas estratégias, cujo fim é fazer com que a Educação Infantil venha a se concretizar ainda mais na valorização da criança, voltando-se o olhar para esse pequeno que brinca, interage, participa, adquire conhecimento, aprende e se desenvolve, isto é, um olhar para a qualidade da educação oferecida para as crianças pequenas:

O novo PNE traz oito novas estratégias em relação ao PL nº 8.035, de 2010. Constatamos que, além da meta 1 e suas respectivas estratégias (17) específicas, outras metas e estratégias apresentam proposições pertinentes à educação infantil, como, por exemplo, as metas: 2 (universalização do ensino fundamental de nove anos); 4 (educação especial); 6 (educação em tempo integral); 7 (qualidade da educação básica, em todas as etapas e

modalidades); 15 e 16 (política nacional de formação dos profissionais da educação); 17 e 18 (valorização dos profissionais do magistério da educação básica); 19 (gestão democrática); e 20 (ampliação do investimento público em educação). (BARBOSA *et al.*, 2014, p. 509).

Outro documento fundamental que tem relevância para a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que, de acordo com seu texto, diz se tratar de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo no original). Ou seja, refere-se ao ponto-orientador da educação brasileira, norteando as propostas para a elaboração do currículo tanto no ensino público quanto privado.

Em meados de julho de 2015, iniciou-se uma discussão acerca da contemplação de prioridades para que fosse possível principiar a confecção desse importante documento, e, de fato, essa iniciação se deu a partir de um chamamento dos profissionais da educação para que, com suas práticas e ideias, fossem colocadas em pauta. Mais tarde, nesse mesmo ano, e depois, em março de 2016, foi realizada uma audiência pública para aprovação do texto-base da BNCC, a qual engloba todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Porém, nesse texto o ponto-chave a ser observado será a Educação Infantil.

Um dos pontos na versão desse documento para a audiência pública voltada para a Educação Infantil demonstra que a construção do conhecimento da criança se dá por meio de interação entre os pares, entre criança e adulto e com as práticas que a elas forem oferecidas. Esses pontos favorecem o ingresso da criança no mundo da tecnologia e das diferentes linguagens e o conhecimento do mundo que a cerca, contribuindo no espírito de respeito, solidariedade etc.

Dada a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, referente a BNCC, encontramos importantes pontos que nos levaram a refletir sobre uma nova organização de uma aprendizagem essencial, voltando o olhar para 10 competências:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo no original).

Consta nessa Base que as competências abrangem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Designadas como “Competências gerais da Educação Básica”, deparamo-nos com dez pontos em que encontramos, na Competência 1, uma aprendizagem por meio do contato e do entendimento com a realidade, um pensar positivo perante a atuação na sociedade, valorizando a realidade em que vive; na Competência 2, há uma investigação dos problemas a serem superados, por meio de hipóteses, causas, reflexões e soluções nas diversas áreas; temos, na Competência 3, a participação e a valorização no que diz respeito às diversas produções artístico-culturais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 9).

Nas competências 4, 5 e 6, observamos momentos em que a comunicação se dá por meio de diferentes linguagens, compartilhando de contextos e informações que facilitem a assimilação recíproca, resolvendo problemas que envolvam a si mesmos ou o coletivo, compreendendo e fazendo escolhas no mundo que cerca a criança, no trabalho, na cidadania, observando o projeto de vida:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 9).

Temos nas outras competências 7, 8, 9 e 10, os direitos humanos como uma visão ampla de ideias e pontos de vistas, valorizando a consciência socioambiental, por meio da ética e do consumo consciente e responsável, além de reconhecer o

outro e lidar com este, levando em consideração as emoções de si e do outro, valorizando a diversidade, o respeito sem qualquer discriminação ou preconceito, tomando decisões que tomem por princípios condizentes com a democracia e solidariedade para com todos.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9).

Dentro do contexto das DCNEIs, temos como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, ambos contribuem no desenvolvimento, na socialização e na aprendizagem da criança pequena. Observamos na BNCC alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento que contribuem para uma criança ativa, sendo os “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Baseado nisso, a organização da BNCC na Educação Infantil está estruturada nos campos de experiências, mais especificamente cinco: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – é nesse viés de campos de experiências que são traçados os objetivos da aprendizagem da criança e do seu desenvolvimento.

Na BNCC, temos, dentro do contexto da Educação Infantil, que a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos estão elencados com “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, sendo esses de acordo com a faixa etária de cada criança:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 44, grifo no original).

A BNCC mostra que, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, um importante momento na elaboração de métodos para que a criança possa, nessa transição, dar continuidade ao seu processo educativo e para que os instrumentos de registros de informações das crianças feitas por professores contribuam no entendimento do desenvolvimento de cada criança na etapa subsequente.

Nesse caminho, a BNCC apresenta a preocupação de que, nessa continuidade do processo educativo da criança, deva haver uma exploração daquilo que a criança sabe e do que ela consegue realizar. Para contribuir com esse pensamento, a BNCC trata da “síntese das aprendizagens” dentro dos campos de experiências:

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 53, grifos no original).

Alguns críticos da BNCC defendem que o documento necessita abranger a necessidade local na qual está sendo inserida:

Os posicionamentos sobre a ideia de uma base curricular variaram dentro de um *continuum* desde completamente favorável a completamente contra. Os argumentos favoráveis, em geral, defendiam a noção de um mesmo ensino “mínimo acessível a todos” enquanto argumentos contra, entendiam a proposta como “homogeneização e imposição de identidades”. (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 159).

Nesse prisma, percebemos que se perde o foco de um currículo voltado ao aluno, passando-se a olhar para uma educação eficaz segundo a ótica governamental, como mostrar a toda sociedade que a BNCC vem para unir, tratar a todos com igualdade, respeitando as diferenças.

Contrariando também esse documento, trazemos Nogueira e Dias (2018), que enfatizam a importância de discussão do documento para que fossem ouvidas sugestões e até mesmo apontamentos favorecendo a sua qualidade, olhando para o educando e também para as competências, trabalhando um momento importante, como o de avaliação por parte do professor:

Vale dizer, a respeito do processo de elaboração da BNCC, que as últimas versões do texto não foram amplamente discutidas com a sociedade e houve e há resistência a essa proposta. Em nome de um discurso da flexibilidade, fortemente presente no projeto de reforma do ensino médio e também na BNCC, pela abordagem por competências, estaria assim, num outro polo, colocando a rigidez ao educador, que deveria seguir manuais e aplicar técnicas e avaliar conjuntos de competências. E assim questionamos sobre o modo como se darão essas avaliações. Que padrão é esse que se quer validar como diretriz para a educação, para os processos de ensino no Brasil? (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 29).

A resposta não é tão simples, mas, quando nos deparamos com o pensamento de que o educando e todos aqueles inseridos na educação são o centro, os sentidos passam a valer a pena, são mais compreensíveis e dão ênfase a uma educação com mais qualidade e mais eficiente, mesmo que diante de tantas realidades e desafios existentes.

Nogueira e Dias (2018) em seu trabalho fazem recortes sobre o tema “competências” – que já definimos anteriormente dentro do documento da BNCC – e analisam que o “modelo das competências” volta o olhar para uma avaliação com critérios determinados quanto às capacidades dos alunos.

O que estamos colocando em questão é esse discurso do modelo das competências, de uma abordagem por competências, que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as “competências adquiridas” pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 45).

Nesse viés, as autoras concluem, ampliando os horizontes quanto àquilo que analisaram na BNCC, que há uma intenção de uniformizar a educação brasileira, entretanto, separando quando há problemas em assuntos educacionais ou técnicos do quadro social, econômico, político e cultural. Elas ressaltam ainda uma flexibilização do currículo, podendo ocorrer até mesmo perante a função do educador, assim como elas exemplificam na reforma do Ensino Médio.

Com isso, estamos diante de um efeito de homogeneização na educação brasileira, com uma base nacional comum curricular, que permitirá padronizar e alinhar metodologias, materiais didáticos, formação de professores, etc., o que poderá permitir a implantação da avaliação de desempenho do profissional da educação e transformar as escolas (pública e privada) em cursos preparatórios para melhorar o desempenho dos alunos e das instituições escolares nas avaliações externas, sejam elas quais forem: Prova Brasil, SAEB, ENEM e o PISA. Trata-se, para nós, de uma formação discursiva neoliberal, em que a dita crise na educação nacional é apresentada como relacionada a problemas técnicos e desligada dos contextos econômicos, sociais, culturais e políticos. O fracasso escolar, nesta via, é sempre explicado como uma questão “tecnicista” e isto é aliado a um reducionismo no desenvolvimento da aprendizagem simplificado/instrumentalizado no ensino das ‘competências’ e ‘habilidades’,

o qual se pretende que seja institucionalizado por meio de política pública que, por sua vez, é sobre determinada pelo *mercado-lógico*. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 45).

Franco e Munford (2018) somam forças para posicionarem-se quanto ao apresentado pela BNCC, assumindo ser necessário que haja esclarecimento por parte governamental no que tange à finalidade das competências expostas.

Por isso, nos alinhamos a outros autores e entidades que se posicionam contra a terceira versão da base. A Associação Brasileira de Currículo, em carta encaminhada ao CNE, problematiza a própria noção de “base” presente versão atual: uma base seria aquilo sobre o qual se constrói algo, porém, o que temos com a BNCC são definições de onde se quer chegar (competências). A nosso ver, esta problematização é fundamental para delinear os quais são os nossos papéis neste processo. (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 167).

Nesse contexto histórico que traçamos, vemos que a Educação Infantil é uma fase bastante singular quando observamos toda a trajetória de ensino. Nos últimos anos, muito vem se discutindo sobre a sua importância no processo do desenvolvimento humano. Seguindo esse caminho, novas vertentes foram se abrindo e o olhar dos estudiosos e de profissionais da educação se voltaram para essa etapa educacional – o que antes era visto apenas como cuidado, hoje recebeu a devida importância com respeito ao processo educacional ali vivenciado.

No que se refere à legislação sobre avaliação na Educação Infantil, em normativas nacionais, como na LDB (BRASIL, 1996), nas DCNEIs (BRASIL, 2009), nos RCNEIs (BRASIL, 1998) e em outras normativas, ela é tida como um acompanhamento do desenvolvimento da criança, por meio de registros que visem a um olhar reflexivo do professor quanto à sua prática. A fim de utilizar esses registros, relatórios são elaborados como forma de documento para expressar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sem que isso implique necessariamente a promoção da criança para o Ensino Fundamental.

Trata-se de relatórios elaborados pelo docente que resultam de observações, anotações, fotos, gravações (vídeos ou falas), desenhos, diálogo entre as crianças ou entre as crianças com o professor. Tais momentos contribuem e norteiam para a elaboração de fundamental documentação.

Assim, nas análises realizadas nesta pesquisa, de modo a apresentar as legislações sobre a avaliação na Educação Infantil, em nível nacional e também no âmbito do município de São José do Rio Preto, figuram no Quadro 2 os documentos

vigentes que versam sobre a avaliação na Educação Infantil com crianças pequenas.

Na organização do Quadro 2, dividimos os documentos em duas colunas – Legislação Nacional e Legislação Municipal – de modo a apresentar as legislações que o município também segue como orientação para elaboração dos trabalhos e Legislação Municipal desenvolvidos em sua Rede de Ensino, com especial destaque para as legislações em que consta o tema de nossa pesquisa relacionada à Avaliação na Educação Infantil com crianças da pré-escola (4 e 5 anos).

Quadro 2 – Quadro comparativo de legislações e documentos vigentes sobre Avaliação na Educação Infantil Nacional e no município de São José do Rio Preto

Legislação e documentação Nacional	Legislação e documentação Municipal
Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).	São José do Rio Preto. Secretaria Municipal de Educação. Matriz Curricular para a Educação Infantil, 2010.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.	São José do Rio Preto. Resolução SME nº 03/2014 Estabelece diretrizes para a organização da Educação Infantil, na etapa de Pré-Escola, na Rede Municipal de Ensino.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – Base Nacional Comum Curricular.	São José do Rio Preto. Resolução SME nº 06/2019. Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino.
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	
Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como consta no Quadro 2, o município escolhido utiliza legislações nacionais, todavia, dentro da perspectiva da pesquisa da avaliação na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos, há três documentos elaborados e publicados pelo município em que aparece o termo “avaliação na Educação Infantil” como orientação.

Na Matriz Curricular para a Educação Infantil (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010), elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São José do Rio Preto, temos a indicação de alguns princípios (cf. Quadro 3) que se diferenciam dos instrumentos de avaliação utilizados no Ensino Fundamental. Desse modo, conforme o documento que se baseia na observação da criança, na sua escuta e nos registros necessários, poderá o docente observar a sua prática buscando refletir o seu trabalho, planejando intervenções mais eficientes:

Avaliar na Educação Infantil exige instrumentos diferenciados daqueles utilizados no Ensino Fundamental. Nesse sentido, aqueles que melhor se adequam a essa tarefa são **a observação, a escuta e o registro**. O professor sensível que observa as reações e o desenvolvimento de suas crianças desenvolve modalidades de documentação do registro que nortearão seu trabalho, ou seja, não registrar para que alguém leia, mas registrar para nortear seu trabalho, para levantar possibilidades e necessidades de intervenção. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p. 20, grifos no original).

Fica claro, nesse mesmo documento descrito anteriormente, que a avaliação na Educação Infantil deve ser vista e pensada como um processo, um novo olhar no desenvolvimento das crianças:

Na Educação Infantil, a avaliação não é centrada no indivíduo, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos por meio da testagem, da medida, da classificação. Ela é focada no processo e não apenas no resultado final. Ela é um ponto de partida e não ponto de chegada. É necessário que o professor utilize de reflexões sistemáticas, por meio de ferramentas específicas e avalie o seu trabalho, o trabalho da instituição, a participação e o envolvimento dos pais, a execução dos projetos. Desta maneira, a avaliação deixa de ser apenas instrumento para medir as crianças, passa a ser análise de todo um processo. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p. 20).

Conforme citamos acima, vemos os princípios com o intuito de avaliar a criança pequena, além de incluir, segundo o documento “Matriz Curricular para a Educação Infantil” (2010), momentos em que se deve “[o]bservar, registrar e considerar no planejamento de suas intervenções” alguns pontos ou questões que estão de acordo com cada princípio definido.

Quadro 3 – Princípios educativos conforme a Matriz Curricular para a Educação Infantil de São José do Rio Preto

Princípios
1) DIVERSIDADE E SINGULARIDADE
2) SUSTENTABILIDADE, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

3) LUDICIDADE E BRINCADEIRA
4) ESTÉTICA COMO EXPERIÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA
5) INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAR E CUIDAR

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Entre os princípios, encontramos no primeiro, “Diversidade e Singularidade”, um registro avaliativo em relação às interações das crianças, sejam essas interações com o professor ou com outra criança da mesma turma ou de turma diferente, aos interesses das crianças, seus sentimentos, conhecimentos, suas manifestações; na sequência, vemos “Sustentabilidade, Democracia e Participação”, que está relacionado com as escolhas das crianças, com a manifestação de suas opiniões, seus questionamentos, a resolução de conflitos e suas atitudes perante o ambiente em que vivem; temos em “Ludicidade e Brincadeira”, a forma como a criança brinca, a realização de suas atividades, sua expressão quanto às atividades lúdicas e sua interação com os conhecimentos mais elaborados; no princípio da “Estética como Experiência Individual e Coletiva”, deparamo-nos com as ações das crianças em seu cotidiano, seus comentários em relação à atitude dos colegas, à exploração e à experimentação de diversos materiais, aos seus sentimentos em meio à exposição de seus trabalhos e às sensações envolvendo os cinco sentidos; finalizando com a “Indissociabilidade entre Educar e Cuidar”, em que o desenvolvimento da criança deve ser registrado segundo a reação da criança diante das conquistas, dos cuidados com o seu corpo e de seus colegas, do vínculo com o adulto, sejam eles para informar quando há um perigo ou necessidade, valorizando suas conquistas, ou até mesmo demonstrando suas satisfações.

Na continuação dos documentos referentes ao nosso tema no município em questão, há a Resolução SME nº 03/2014 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2014), que estabelece diretrizes para a organização da Educação Infantil, na etapa de Pré-Escola, na Rede Municipal de Ensino. Tal documento descreve em seus artigos 4º, 5º e 6º o processo de avaliação na Educação Infantil:

Artigo 4º - A avaliação do aluno será realizada mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento e aprendizagem, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Artigo 5º - O desenvolvimento e a aprendizagem do aluno serão registrados em ficha descritiva e qualitativa, sendo:

I- avaliação inicial, diagnóstica, a ser realizada até o final da 1ª (primeira) quinzena do mês de março;

II- avaliação semestral, a ser realizada no final do 1º e do 2º semestres.

Parágrafo Único: Ao final de cada semestre será elaborado o relatório geral do desenvolvimento dos alunos de cada classe.

Artigo 6º - Na transferência do aluno durante ou ao final do ano letivo, será expedida documentação que ateste a frequência e os processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2014, p. 1).

Esses artigos estão em consonância com os documentos publicados nacionalmente, como: LDB, Diretrizes Curriculares, RCNEIs, que olham a avaliação na Educação Infantil como forma de detalhar o desenvolvimento da criança.

Na Resolução SME nº 06/2019 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019) encontramos, nos itens números 22 e 24 (Figura 1), as descrições das rotinas que dizem respeito à avaliação na Educação Infantil. Na quarta coluna, encontramos o “Nível/Etapa/Modalidade” em que a Educação Infantil aparece. Vemos também, na quinta coluna da figura, informações referentes ao artigo 9º assim como se descreve:

Figura 1 – Informações sobre os Planos Escolares disponibilizados de acordo com o cronograma

Nº	Rotinas	Período	Nível / Etapa / Modalidade	Data da Entrega	Departamento
22	Relatório de Avaliação do Aluno	3 relatórios no ano	EI	Ver artigo 9º desta Resolução	Digitação no Sistema Online da SME
23	Ficha de Avaliação- Descritiva (Inicial em Março e Semestral em Julho e Dezembro)	3 relatórios no ano	1º Ano do Ensino Fundamental	Resolução SME 14/2009 – art. 12, §1º	Digitação no Sistema Online da SME
24	Relatório Geral por Turma	Semestral	EI	Até 5 dias corridos após o final do semestre	Digitação no Sistema Online da SME

Fonte: Imagem retirada do documento que estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino, conforme Resolução SME nº 06/2019 de São José do Rio Preto (p. 3).

Quanto ao item 22, vemos, no artigo 9º, as orientações referentes aos relatórios avaliativos:

Artigo 9º – Os professores das classes de Educação Infantil elaborarão relatórios sobre o desenvolvimento de cada aluno, sendo o inicial (diagnóstico) até o final da segunda quinzena do mês de março e os demais até o final de cada semestre junto com o relatório geral por turma, conforme artigo 6º desta resolução.

§1º - No caso de transferência, durante o ano e antes da avaliação semestral, no relatório deverá constar o percurso do desenvolvimento do aluno e sua frequência até o momento da referida solicitação e encaminhado à escola de destino.

§2º - O caput deste artigo e o §1º deverão respeitar os incisos IV e V do artigo 31 da Lei 9394/96, alterada pela Lei federal 12.796/13:

“IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR)” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 20019, p. 4).

Constatamos na Figura 1, juntamente com o artigo 9º dessa resolução, que o relatório produzido pelo docente visa a registrar o início da criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem na escola, passando pela elaboração de mais duas avaliações que apresentam o percurso da criança no seu desenvolvimento, finalizando com o momento em que se conclui o ano letivo. O objetivo desse registro é mostrar a todos que tiverem interesse ou aos responsáveis o processo de ensino e aprendizagem da criança, desde o início até o seu desenvolvimento e o momento atual em que se encontra.

Na seção seguinte, discorreremos sobre o que é a avaliação na Educação Infantil, qual a sua função, a contribuição de alguns autores sobre o processo de avaliação, o contexto avaliativo no contexto legal – resoluções, legislações e documentos – que norteiam o papel da avaliação, e também apontamos os instrumentos avaliativos utilizados e suas contribuições na organização das informações, no planejamento docente e sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças pequenas da Educação Infantil.

3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica, cujo objetivo é proporcionar à criança de 0 a 5 anos o desenvolvimento integral em todos os aspectos (físico, afetivo, intelectual, linguístico e social), levando em conta que todo esse trabalho deve complementar a ação da família e da comunidade, que devem colaborar diretamente com o desenvolvimento do indivíduo. Estudos mostram diferentes visões a respeito da educação e o processo de avaliação com crianças de pré-escola, principalmente quando se refere a um processo em que o docente também participa e se vê, em muitos casos, sem saber o que avaliar e como avaliar essa criança.

Hoffmann (1992, p. 28) declara a avaliação como um desafio: “O tema avaliação configura-se à medida em que se amplia a contradição entre o discurso e a prática dos educadores”. Trata-se de mostrar que a prática da avaliação não é classificação, não é retenção, mas parte do cotidiano:

Compreender e reconduzir a avaliação numa perspectiva construtivista e libertadora exige, no meu entender, uma ação consensual nas escolas e universidades no sentido de revisão do significado político das exigências burocrática dos sistemas municipais, estaduais e federal de educação. (HOFFMANN, 1992, p. 28).

Vale afirmar que, segundo a autora, é preciso haver, desde o princípio da formação, uma concepção do que é a avaliação e para que ela serve, buscando vê-la como um processo de formação do indivíduo, no contexto construtivista, contínuo e sem burocracia.

Entretanto não se deve pensar apenas na complexidade de “o que avaliar” porque esse fator pode acrescentar uma amplitude muito maior. O fato que deve ser considerado é também o “como avaliar” esse conjunto de possibilidades. Diante de tal situação contextual, notamos as limitações envolvidas no processo de avaliação na educação. Trata-se de alguns paradigmas que, em alguns momentos, impedem os professores de compreender um componente curricular partindo de perspectivas mais extensivas.

Nesse contexto, entendemos que a avaliação do rendimento escolar é vista como parte que integra o momento de ensino e aprendizagem. Essa avaliação, no que diz respeito ao aspecto qualitativo sobre o quantitativo, mostra ao professor que

ele deve perceber que o aluno foi capaz de construir seu conhecimento, cresceu e alcançou um avanço dentro de suas possibilidades e de acordo com o seu potencial.

Na visão de Oliveira-Formosinho (2019), o conhecimento se dá com maior eficácia quando realizado em conjunto:

[...] o conhecimento é visto como mais significativo e confiável quando é construído em conjunto e validado por aqueles que estão sendo investigados. Ademais, assume que o conhecimento pode ser situado e ainda assim ser autêntico, genuíno, significativo e transferível. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 66).

Nesse conhecimento construído, há que se valorizar, por meio da avaliação, os saberes construídos pelas crianças, assim como um conhecimento significativo, o qual se aproxima da realidade da criança e na qual ela consegue ver sentido. Nesse aspecto, o docente observa a interação das crianças e registra o que foi expressado por elas.

Uma importante contribuição sobre a função da avaliação vemos em Bassedas *et al.* (1999):

Nessa etapa, a finalidade básica da avaliação é que sirva para intervir, *para tomar decisões educativas*, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula. (1999, p. 173, grifo dos autores).

No trabalho, ainda afirma-se que, ao propor novas situações e trocar ideias com outros que possuem contato com a criança, contribui-se para melhorar o desenvolvimento da criança:

O mais importante não é emitir um juízo, definir uma situação, mas *propor hipóteses*, contrastá-las com outras pessoas adultas que se relacionam com a criança, comprová-las e modificá-las quando se considerar que não correspondem à evolução da criança. (BASSEDAS *et al.*, 1999, p. 173, grifo dos autores).

Há docentes que separam a avaliação da educação, como se não houvesse relação. Nesse aspecto, temos o relato de Hoffmann (1992, p. 16): “Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada”, ou seja, existe uma visão, por parte do educador, de que a criança aprende, realiza suas atividades, no entanto, ele utiliza de conceitos para avaliar o aluno, classificando-o.

A autora também destaca a necessidade de trabalhar a percepção dessa divisão entre avaliação e educação; a atribuição de conceitos como meio de classificar o aluno deve ser revista e mais bem compreendida:

É necessária a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados porque ela veio se transformando numa perigosa prática educativa. (HOFFMANN, 1992, p. 16).

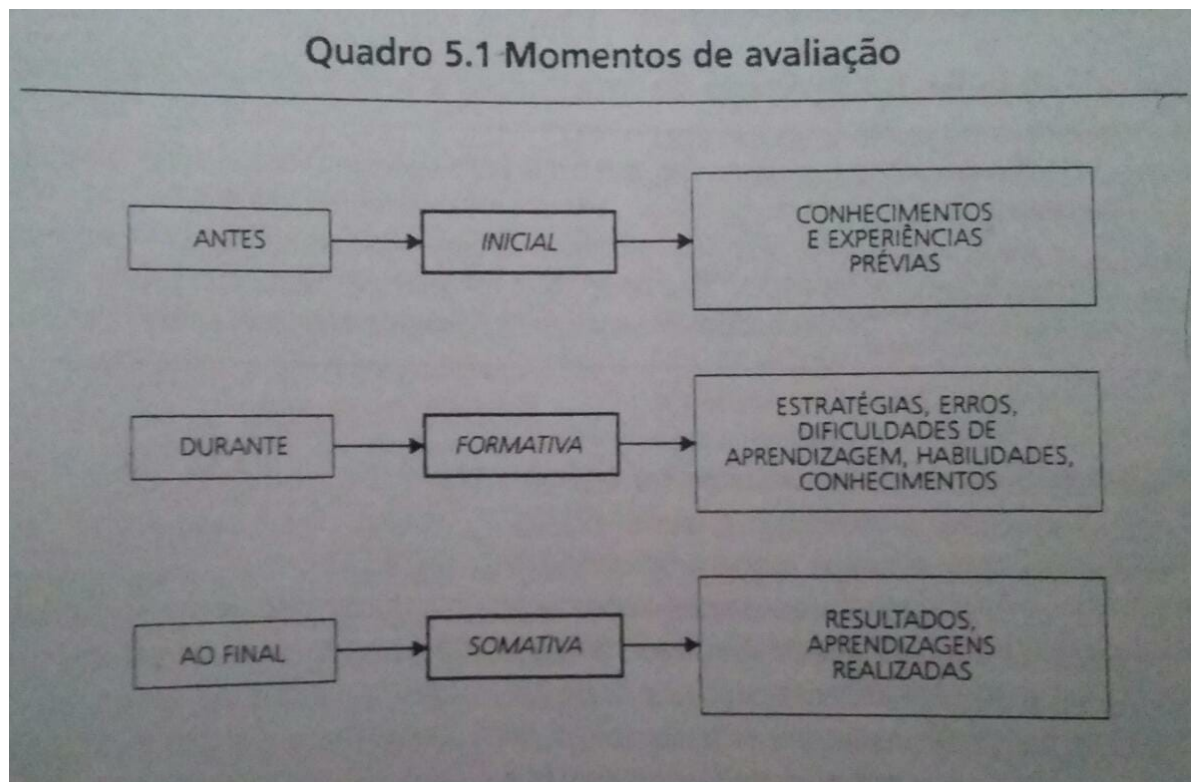
Partindo dessa premissa, Oliveira *et al.* (2015) nos mostram a importância do planejamento, da criatividade, da avaliação, da qualificação e das condições de trabalho para que a educação das crianças aconteça com qualidade e eficiência.

Na concepção de uma avaliação que favoreça o trabalho do professor e o desenvolvimento da criança, vemos em Bassedas *et al.* (1999), no livro *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*, que uma avaliação em momentos distintos é valiosa, por exemplo: “[...] a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação somativa” (p. 174).

A fim de compreender os momentos de avaliação descritos por Bassedas *et al.* (Figura 2), explicitaremos cada um mais adiante.

Conforme a Figura 2, a avaliação se dá de maneira constante em diferentes momentos, ela é feita pelo docente por meio das atividades desenvolvidas e do seu planejamento no que tange à organização de situações de aprendizagem.

Figura 2 – Avaliação contínua segundo Bassedas *et al.* (1999, p. 175)



Fonte: Bassedas *et al.* (1999, p. 175).

Dentro da avaliação inicial, há uma observação que se refere às atividades propostas quanto ao que as crianças sabem naquele momento, ao que a turma sabe e também quanto ao que os pequenos dominam sobre o que se quer ensinar. Deve haver um envolvimento das crianças em relação àquilo que eles terão pela frente, motivá-las a querer aprender mais sobre o assunto:

A avaliação inicial compreende, desse modo, diversas funções: utiliza-se para externar informações sobre o que os meninos e as meninas de uma mesma turma sabe ou que não sabem; é útil para planejar, programar e apresentar melhor a atividade ou a unidade a ser trabalhada, além de proporcionar às crianças a darem sentido ao que se faz na escola e envolverem-se mais ativamente nas atividades da aula. (BASSEDAS *et al.*, 1999, p. 175).

Para que essa avaliação inicial aconteça, é necessário planejar estratégias, visando uma observação das crianças, dos questionamentos ou perguntas que as crianças farão, das dificuldades apresentadas e da exploração dos pequenos em relação ao que foi proposto para eles:

Em todos os casos, devem ser planejadas situações adequadas ao tipo de conteúdo e nas quais poderemos observar, perguntar, escutar, propor, deixar falar, deixar fazer e ir detectando as suas competências e as suas dificuldades. (BASSEDAS *et al.*, 1999, p. 176).

A avaliação formativa é aquela em que o professor, ao observar as crianças nas atividades, utiliza-se das informações coletadas para modificar a sua prática e intervir na elaboração das atividades: “[...] a finalidade é organizar uma prática educativa adaptada e estimuladora das possibilidades de cada criança” (BASSEDAS *et al.*, 1999, p. 177), é voltar o olhar docente para as necessidades de cada criança.

Vemos em Bassedas *et al.* (1999) que a avaliação somativa é aquela realizada por fim, isto é, após o ensino e aprendizagem das crianças. Trata-se de atividades realizadas e destinadas ao objetivo proposto e que serão avaliadas, “[...] com a finalidade de externar informações sobre o que as crianças aprenderam em relação aos conteúdos que foram trabalhados” (BASSEDAS *et al.*, 1999, p. 177). Nesse sentido, temos a avaliação somativa como valorização da criança por meio do conhecimento por ela concebido.

É nesse contexto que concluímos que o planejamento do professor, conhecendo e reconhecendo a sua turma e cada uma das crianças, será mais contextualizado, e a interatividade será maior. Com isso, o docente também

consegue informar os responsáveis pelas crianças com mais propriedade e segurança.

Dentro do processo avaliativo devemos levar em consideração que o ato de avaliar

[...] a educação infantil implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho realizado na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano familiar. Implica analisar, com base em escalas de valores, as mudanças evidenciadas. Exige o redimensionamento do contexto educacional – repensar o preparo dos profissionais, suas condições de trabalho, os recursos disponíveis, as diretrizes defendidas, os indicadores usados –, para promovê-lo ainda mais como ferramenta para o desenvolvimento infantil. Envolve conhecer os diversos contextos de desenvolvimento de cada criança, sendo um retrato aberto, que pontua uma história coletivamente vivida, aponta possibilidades de ação educativa, avalia as práticas existentes. Trata-se de um campo de investigação, não de julgamento, que contribui decisivamente para a busca de uma proposta pedagógica bem delineada. (OLIVEIRA, 2010, p. 261).

O acompanhamento dos docentes em seu trabalho, o repensar das atividades aplicadas, o desenvolvimento infantil (e todo o seu contexto) e a aprendizagem das crianças são fundamentais para uma contribuição exitosa na vida de uma criança e na evolução do trabalho docente. No entanto, um importante meio de favorecer todo esse acompanhamento e o apoio de toda a comunidade escolar ou a comunidade externa uma organização por meio da Proposta Pedagógica.

É na Proposta Pedagógica que a escola tem sua identidade, estabelecendo sua organização no que diz respeito ao caminho a ser seguido, o papel que desempenhará perante a comunidade, além de organizar o espaço, o tempo e, com isso, contribuir na elaboração do currículo.

Dentro do tema Proposta Pedagógica vemos que as DCNEIs (2009), as crianças são centrais ao planejamento, tornando-as ativas e capazes de se expressarem e interagirem:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

Essa Proposta Pedagógica deve ser elaborada por todos os envolvidos da UE e por pais ou responsáveis pela criança, configurando, assim, um grupo que pense e envolva toda a comunidade de modo a elaborar o caminho para contribuir com a construção do conhecimento, favorecendo a aprendizagem:

O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação (*inter-ação*) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios. (OLIVEIRA, 2010, p. 183).

A autora caracteriza o Currículo como uma forma de organizar o trabalho de forma que respeite a criança e a sua aprendizagem, ou seja, uma ligação entre os saberes das crianças, o plano traçado e a interação dos pequenos, procurando sempre o desenvolvimento integral deles.

Isso requer, então, que o docente organize tudo aquilo que será oferecido para a criança, fazendo da sua prática um momento de planejamento, organização, estruturação e aprendizado. Em outras palavras, a criança aprende vivenciando com aquilo que foi proposto para ela, por exemplo: as atividades, as regras, os materiais oferecidos, nas relações de trocas entre os pares ou com o próprio professor.

Dentro das DCNEIs, consta o Currículo no artigo 3º como uma articulação das experiências com as práticas de modo a favorecer o desenvolvimento das crianças pequenas:

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).

O professor, ao acompanhar o desenvolvimento dos pequenos, promove um ambiente acolhedor, favorecendo suas aprendizagens, permitindo-lhes que se desenvolvam física, social e mentalmente. Vale então considerar que os registros, fotos, anotações do professor favorecem uma avaliação consciente e responsável. Por certo é válida a participação da família nesse processo de formação da criança, para que juntos, escola e família, tenham um olhar reflexivo para essa criança, entendendo suas necessidades e desejos, valorizando suas conquistas, auxiliando em suas dificuldades, buscando o seu desenvolvimento pleno:

O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela. O seu desenvolvimento depende fortemente de um ambiente favorecedor, da disponibilidade dos adultos em conversar, brincar com ela, prestar-lhe, de fato, atenção. Dessa forma, os registros, as anotações sobre o seu desenvolvimento precisam ser complementadas e compartilhadas por todas as pessoas que se

responsabilizam pela criança. Há necessidade, portanto, de criar espaço para que essas pessoas conversem sobre aspectos do seu desenvolvimento. Professores, administradores, atendentes, funcionários, técnicos, pais e familiares devem estar disponíveis para refletir sobre os interesses, as necessidades, as conquistas das crianças, no sentido de auxiliá-la em suas tentativas. (HOFFMANN, 1992, p. 107).

Registros como os descritos anteriormente visam a contribuir para aprimorar a prática em atuar com essas crianças, “uma oportunidade”, segundo Hoffmann (1992), de a escola trabalhar em parceria com a família, numa permuta de saberes no que diz respeito à criança em questão.

Oliveira *et al.* (2015) relatam a importância da observação do educador e do registro que esse faz sobre a turma em que atua e as crianças:

Uma observação bem feita também permite a um pesquisador ou outro profissional, como o coordenador pedagógico, apreender alguns elementos na atuação do professor em relação a sua turma de crianças e refletir sobre as razões e preocupações que a estariam mediando. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 296).

Essa observação é aquela que o docente utiliza como seu instrumento de trabalho e de avaliação, relatando o desenvolvimento da criança e as atitudes dessas em relação às atividades e às interações ocorridas, facilitando a compreensão e até o registro, para, posteriormente, coletar esses dados, analisar e avaliar a criança continuamente.

Oliveira *et al.* (2015) relatam os registros de observação, sendo a reflexão do professor quanto ao seu trabalho denominada “Problematização”:

A PROBLEMATIZAÇÃO: todos os registros, dos mais simples e objetivos aos mais complexos, devem contribuir de alguma forma para alimentar o pensamento reflexivo do professor. Para tanto, precisam estar a serviço de um propósito claro, pois se forem usados burocraticamente pouco contribuirão para o desenvolvimento pessoal ou profissional. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 306).

Colhendo essas informações, o docente também consegue se integrar ao contexto pedagógico e prático das crianças na realização das atividades, contudo, em alguns momentos, pode haver a necessidade de rever suas anotações/registros, repensando sua observação para, posteriormente, analisar o que foi observado e, assim, conseguir avaliar essas pequenas crianças.

Oliveira (2010), em seu livro *Educação Infantil: fundamentos e métodos* relata que o Professor de Educação Infantil é um mediador, ou seja:

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor de educação infantil faz a mediação entre ela

e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola. (OLIVEIRA, 2010, p. 208).

Oliveira-Formosinho (2019), em sua obra *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*, apresenta a observação docente como um auxílio com o propósito de olhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança como um meio de planejar meios e possibilidades que ampliem a capacidade das crianças. Além disso, a autora afirma que as observações podem ser formais ou informais:

As observações podem ser formais (planejadas e estruturadas) ou informais (espontâneas e narrativas). Os profissionais precisam dos dois tipos de observação para garantir que se possa traçar um perfil completo da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Os profissionais planejam possibilidades de aprendizagem em nível individual e coletivo, com base na informação obtida por meio de suas observações das crianças. Isso possibilita que as experiências de aprendizagem planejadas estejam de acordo com o nível de desafio necessário para ampliar as capacidades das crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 76).

É nesse contexto que o docente deve observar todo o seu entorno e fomentar meios para que a criança se sinta bem e para que a compreensão dela seja de fácil reconhecimento e percepção, principalmente nos momentos de avaliação diária e contínua. Além disso, quando necessário, ele deve rever a sua prática, buscando perceber o que deve ser mudado ou modificado:

A avaliação do desenvolvimento infantil deve atuar como recurso para auxiliar o progresso das crianças. Graças às informações que o processo avaliatório lhe oferecer, o professor poderá sentir-se seguro a respeito da forma como as situações de aprendizagem foram organizadas ou perceber a necessidade de modificá-las. (OLIVEIRA, 2010, p. 259).

A autora relata ainda que a avaliação das atividades com os pequenos deve buscar uma reflexão da sua prática docente, das atitudes das crianças, dos resultados esperados e alcançados, oferecendo às crianças momentos mais eficazes que contribuam para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Esse momento descrito acima também é reconhecido por Bassedas *et al.* (1999), demonstrando que tudo se relaciona com o planejamento, a observação e a revisão da prática como um meio de favorecer a aprendizagem dos pequenos:

A avaliação serve para valorizar o que acontece quando colocamos em prática o programa que planejamos previamente e para verificarmos se é preciso modificar ou não determinadas situações. Nesse caso, a avaliação

está sendo utilizada para recolher informações que ajudam a melhorar as propostas que fizemos em aula. (BASSEDAS *et al.*, 1999, p.173).

Nesse aspecto, a revisão do processo escolar e de ensino e aprendizagem deve ser contínua, levando em consideração desde o momento do planejamento até a execução das atividades: rever os momentos em que atividades xerocadas não condizem com a realidade ou contexto, tarefas ou atividades extraclasse não têm significado para a criança, ou até mesmo a questão de aplicar as atividades todas juntas e para todas as crianças no mesmo instante.

Hoffmann (1992) nos mostra que a educação e a avaliação caminham juntas, em um processo contínuo, no qual, por exemplo, o docente faz seu planejamento e o executa, de maneira que essa sequência lhe permite avaliar seu planejamento, seu trabalho, o que foi ou não eficaz na aprendizagem da criança e em seu desenvolvimento: “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 1992, p. 17).

Com essa avaliação, em que o docente foca naquilo ele pode fazer pela criança e no que a criança pode fazer, ele conseguirá perceber que esse questionamento em relação a seu trabalho contribui positiva e significativamente, deixando de lado a dicotomia e os pareceres prontos e acabados da avaliação classificatória.

Passando a ter essa visão, o educador olhará a avaliação como um meio de favorecer a evolução da criança, um olhar mais específico da necessidade dos pequenos: “Assim, a avaliação deve servir basicamente para *intervir, modificar e melhorar* a nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos alunos” (BASSEDAS *et al.*, 1999, p. 174, grifo dos autores), fazer com que haja um alcance dos objetivos propostos em busca de uma qualidade no tocante às atividades propostas e desenvolvidas com as crianças.

Hoffmann (1992) deixa clara que a avaliação é um meio de contribuir para a construção do conhecimento da criança: A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. (HOFFMANN, 1992, p. 20).

Diante disso, o docente que valoriza e confia em sua educação tem seu trabalho voltado ao aluno, à sua aprendizagem, dando a este autonomia e liberdade:

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. (HOFFMANN, 1992, p. 20).

A autora ainda afirma que a liberdade para a criança na avaliação vai além da sala de aula, pois a avaliação contribui para a formação da criança para viver em sociedade, como

[...] seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). (HOFFMANN, 1992, p. 20).

Diante desse contexto de vivência da criança em sociedade e sua formação para o convívio com o outro, a avaliação aponta que o erro faz parte da aprendizagem; assim, Hoffmann (1992) assim trata o erro: “Serão eles que permitirão ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades” (HOFFMANN, 1992, p. 20). E ainda:

É urgente encaminhar a avaliação, a partir da efetiva relação professor e aluno, em benefício à educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola. (HOFFMANN, 1992, p. 42).

A avaliação do aluno pelo professor deve se voltar a uma forma de olhar a educação e o conhecimento da criança como algo que está sendo trabalhado continuamente, que a criança tenha a possibilidade de olhar a sua volta e todo o seu contexto como uma oportunidade de mudança. Com a avaliação diária e contínua, haverá uma contribuição construtiva na formação da criança, mostrando-lhe uma liberdade de se expressar e de se comunicar, sem aquele medo da avaliação como forma de punição.

Com o planejamento e a avaliação das atividades desenvolvidas, o docente consegue observar tudo o que foi bom, o que deve ser mudado e o que deve ser mantido, além de verificar que o erro ou a dificuldade apresentada pela criança seja vista como um desafio para o professor em rever seu trabalho, seus objetivos propostos. Diante disso, o docente necessita instigar seus alunos a quererem aprender mais e a superarem todos os desafios. “Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas” (HOFFMANN, 1992, p. 20):

A avaliação deve significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente. O que importa é dinamizar essa relação ao invés de aproximá-la da precisão das máquinas. (HOFFMANN, 1992, p. 62).

Ainda nessa perspectiva do erro, vemos uma oportunidade de discutir e verificar o que cada um pensa sobre o erro, debatendo a possibilidade do que pode ser feito ou mudado para evitar ou amenizar o erro,

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro “*construtivo*”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses. (HOFFMANN, 1992, p. 67, grifo da autora).

É nesse momento que trabalhamos a avaliação desde a Educação Infantil como uma reflexão do que a criança fez, está fazendo ou até mesmo do que está prestes a fazer, isto é, trocar informações (HOFFMANN, 1992), mostrando para as crianças pequenas que o erro ou o que não deu certo pode contribuir para que ela tente novamente ou que haja reflexão de mudança em relação ao ocorrido, e, assim, ela possa dedicar seus pensamentos a rever sua ideia, superando o erro e conquistando uma nova possibilidade para tal mudança:

Entendo que a ação avaliativa deve assegurar, na pré-escola, um clima sem tensões e limitações. O que será possível caso o educador se distanciar definitivamente do modelo de avaliação do ensino regular e perseguir, de fato, uma perspectiva de acompanhamento, confiante nas possibilidades de as crianças se desenvolverem e vivenciarem as situações de forma própria e diferenciada da do adulto. O que não significa confundir atendimento aos interesses das crianças com permissividade ou improvisação de atividades pelo professor. Confiar nas crianças e valorizar o seu agir significa contribuir para a ampliação de suas descobertas e não apenas estar ao lado delas permitindo toda e qualquer ação. (HOFFMANN, 1992, p. 105).

Barbosa nos diz que os relatórios observados e anotados pelo docente também contribuem para o pensar sobre a própria prática, sendo assim definidos:

Por outro lado, a documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto-reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas. (BARBOSA, 2008, p. 95).

Dentro do contexto da avaliação na Educação Infantil, essa mesma autora apresenta duas visões dessa avaliação por meio de instrumentos utilizados em diferentes décadas no Brasil:

A primeira, mais objetivista, foi muito utilizada nas décadas de 1960 e 1970 e baseava-se em objetivos comportamentais, os quais apontavam pautas do desenvolvimento humano configuradas pela psicologia do desenvolvimento, tendo como parâmetros uma criança idealizada e tida como capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e evidenciar competências. Obviamente, essa criança “modelo” pertencia, no mínimo, às camadas médias da sociedade. (BARBOSA, 2008, p. 98).

Passado o momento de uma avaliação da criança fragmentada e voltada quantitativamente, surge outra avaliação na Educação Infantil, esta agora já com um início de uma maior descrição da criança. No entanto, as observações eram registradas em alguns períodos ou momentos:

Nos anos de 1980, com a democratização do país, com os questionamentos sobre o poder e a exclusão social, com a introdução de abordagens mais qualitativas de coleta de dados nas pesquisas e com a ampliação das perspectivas de desenvolvimento (psicologia genética e sócio-histórica), criou-se uma nova forma de abordar a avaliação na educação infantil. Esta se tornou mais descritiva, menos comparativa, mais singular. Assim a avaliação com um caráter mais subjetivista foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou relatórios avaliativos. (BARBOSA, 2008, p. 98).

A autora também aponta uma importante mudança no cenário educacional, principalmente no contexto da Educação Infantil no que tange à avaliação. Ela apresenta que a LDB nº 9394/96 vem propor uma avaliação de acompanhamento assim como apresenta no artigo 31 incisos “I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” e “V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”, ambos incisos alterados por meio da Lei nº 12.796, publicada em 4 de abril de 2013, fazendo com que esse momento se volte ao pensar nas crianças pequenas, em sua avaliação, buscando com ela, uma nova legalidade segundo a LDB de 1996:

Esse posicionamento legal abriu espaço para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na educação das crianças pequenas. Estava lançado, então, um desafio: elaborar uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica, baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente. (BARBOSA, 2008, p. 100).

Nessa nova avaliação na Educação Infantil, a criança passa a ser vista com valorização, seu contexto de aprendizagem, seu conhecimento, seu entorno, seu pessoal, sua interação no que se refere às propostas e aos seus pares. A avaliação

de crianças pequenas deve ser vista como um momento de entender e compreender a criança em questão:

Precisamos entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar continuamente classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas. Ao lado disso, temos a possibilidade de observar que cada sujeito tem um percurso pessoal e que o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo o percurso construído no processo de aprendizagem. Afinal, a documentação sempre nos diz algo sobre como construímos a criança e nós mesmos como pedagogos. Por esse motivo, ela estará aberta à discussão e à mudança. (BARBOSA, 2008, p. 103).

Para isso, é necessário que o professor utilize diversos meios para coletar informações sobre as crianças, na busca de facilitar essa avaliação tão importante e significativa. Para isso temos diversos meios já descritos anteriormente que contribuem para uma melhor análise e avaliação.

Nessa visão, entre tantos instrumentos, vamos destacar alguns na visão de Barbosa (2008), em que nos deparamos com anotações diárias, troca de diálogos entre crianças e seus pares e entre o professor:

O diário de aula: instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para a sua reflexão [...] *Debates ou conversas:* é o registro escrito ou gravado de conversas, idéias e debates entre o grupo de crianças e deste com a professora, podendo constituir-se em elemento avaliador e qualificador do trabalho desenvolvido em classe, já que nesse processo também aparecem as habilidades sociais e a capacidade comunicativa das crianças. Realizar no grupo a releitura coletiva do trabalho efetuado serve para refletir sobre os percursos e construir novos caminhos. (BARBOSA, 2008, p. 107–108).

Nessa troca de experiências e saberes com a criança, o professor consegue perceber o que está sendo visto pela criança, o que ela pensa e sua maneira de se expressar.

Há momentos em que as autoras nos apresentam instrumentos avaliativos em que as crianças aparecem com uma maior expressão. Correspondem a momentos em que há um diálogo entre o professor com seus pequenos, buscando entender o momento que a criança produziu seus trabalhos, no que ela pensou para fazê-los: “Auto-avaliação: nas entrevistas, podemos ter momentos de análise dos trabalhos com as crianças, propiciando a auto-avaliação e a seleção dos trabalhos que parecem mais significativos para elas” (BARBOSA, 2008, p. 110).

Outra fonte de observação são os registros fotográficos ou de gravações, sejam por áudio ou vídeo, instrumentos muito utilizados para captar momentos

espontâneos ou até mesmo intencionais em que o professor possa rever e entender por que a criança reagiu de dada forma naquele momento ou marcar momentos em que essas imagens auxiliariam no relatório avaliativo das crianças:

Fotografias e gravações em vídeo e em som: o registro fotográfico ou sonoro é imprescindível para o trabalho com as crianças pequenas, pois é um registro visual que inspira a reflexão sobre o acontecido, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatos. (BARBOSA, 2008, p. 110).

Outro instrumento apresentado por Barbosa, de grande fundamentação, é a procura por embasamento teórico por parte do docente em querer aprender mais e entender a importância do instrumento de avaliação na Educação Infantil, desde o planejamento, a prática e organização das atividades, a observação e coleta dos dados, passando pela análise até a elaboração do relatório, que faz com que a avaliação se torne eficaz e transparente quanto ao entendimento do desenvolvimento da aprendizagem da criança, contribuindo para a formação docente e para a transparência da evolução da criança pequena junto aos pais ou responsáveis pela criança:

Teorias de desenvolvimento, aprendizagem e ensino: na organização dos instrumentos de trabalho do professor, as suas leituras e as teorias que postulam devem estar presentes para reafirmar o caráter intelectual da sua ação e para compartilhar com os pais ou com os educadores as referências teóricas contemporâneas. (BARBOSA, 2008, p. 111, grifo da autora).

Com efeito, observamos, entre esses instrumentos e outros abordados, que a avaliação na Educação Infantil só será significativa se o docente buscar meios de entender a sua prática, rever seus métodos e tornar a aprendizagem da criança um meio de valorizá-la, isto é, mostrar a criança pequena que ela é capaz, dar segurança durante as atividades desenvolvidas e que a construção do seu conhecimento é gradativo e que o professor está ali para auxiliá-la no que for necessário.

Valorizando a avaliação na Educação Infantil o docente consegue verificar na criança sua aprendizagem, seu conhecimento, seu percurso dentro do que é proposto, e, nesse processo, os instrumentos mais variados possíveis contribuem para a análise, fazendo com que tudo o que foi observado e registrado favoreça a revisão do planejamento, da prática e do uso de novos métodos/estratégias.

A seguir, no percurso metodológico, apresentamos a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados, os passos da nossa organização e execução da escolha

de como e onde realizamos as pesquisas. Nessa mesma seção descreveremos a caracterização dos sujeitos de pesquisa de acordo com cada escola e outras descrições por meio de algumas tabelas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, informamos que a natureza de nossa pesquisa é qualitativa e que a coleta de dados se deu por meio de questionários, respondidos e entregues por professoras de escolas de Educação Infantil com faixa etária de 4 e 5 anos. Feita a coleta de dados, caracterizaremos nossos sujeitos de pesquisa.

4.1 Natureza da pesquisa e instrumento de coleta de dados

Realizamos uma investigação de natureza qualitativa, de caráter descritivo (GIL, 2008; ANDRÉ, 2013), por meio da qual objetivamos descrever e analisar concepções de professoras de Educação Infantil sobre avaliação na pré-escola. Nesta seção, descrevemos os momentos e os passos seguidos durante toda a pesquisa dentro do que traçamos nos objetivos, buscando sempre contar com o apoio de obras dos referidos autores neste parágrafo, em busca de facilitar a compreensão e o percurso metodológico.

Como aponta André (2013, p. 96), é necessária “[...] a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita”. Levando isso em consideração, a pesquisa qualitativa parece propiciar e ser uma ligação direta do pesquisador com o contexto a ser investigado.

No decorrer da dissertação, descrevemos o percurso/passos da pesquisa conforme Gil (2008, p. 31): “No que parece haver consenso de parte da maioria dos autores, entretanto, é que todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório”, a saber: (i) a escolha da utilização do questionário, (ii) a caracterização das participantes, (iii) o processo de coleta e de análise de dados, (iv) os resultados obtidos e (v) a conclusão dessas análises. Nesse sentido, ainda segundo André (2013), as abordagens qualitativas estão fundamentadas

[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Efetivamente, para nosso trabalho, a aplicação do questionário está respaldada pelo Processo nº 96986518.2.0000.5466, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (cf. Anexo A).

Iniciamos nossa pesquisa com o levantamento de questões pertinentes ao tema sobre a avaliação na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos. Levado a cabo esse levantamento, assumimos como premissa geral o objetivo descrito no primeiro parágrafo deste percurso metodológico. De modo específico, objetivamos a) descrever e analisar as concepções das professoras sobre a função da avaliação na pré-escola, b) identificar os instrumentos e formas de registro da avaliação na pré-escola utilizados pelas professoras, c) identificar a documentação específica para as famílias conhecerem a avaliação feita na pré-escola utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, d) descrever e analisar os conhecimentos apontados pelas professoras como necessários para avaliar na pré-escola, e) elencar as contribuições e limitações dos cursos de formação inicial e continuada apontadas pelas professoras para suas práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos.

Optamos por desenvolver a pesquisa por meio da utilização de questionários, assim definidos por Gil (2008, p. 122):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

A escolha desses meios decorre do fato de que há coleta de dados e de informações na busca de analisá-los, transcrevê-los e explicá-los, assim como Gil (2008, p. 122) expõe: “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”, isto é, a pesquisada respondeu ao questionário com as questões referentes aos nossos objetivos e, ao analisá-lo, relacionamos com os documentos descritos no decorrer do trabalho, passando por uma elaboração que chegou até o que desejamos e esperamos na elaboração do questionário.

Nessa escolha pelos questionários, refletimos a obra de Gil (2008), levando em consideração a preparação desse instrumento com as escolhas das questões de pesquisa, caracterizadas por perguntas possíveis de serem analisadas e dentro dos nossos objetivos estabelecidos, além de serem claras, de fácil compreensão, sem

invadir a privacidade ou a intimidade da pesquisada. Ademais, cada pergunta apresenta uma temática diferente da próxima questão ou até mesmo da anterior.

Na elaboração do questionário, dividimo-lo em 13 questões (cf. Apêndice A), das quais as questões de 1 até 8 foram destinadas a descrever o perfil do sujeito que responde. Especificamente, iniciamos o levantamento do perfil pela idade, passando pelo início do trabalho com a Educação Infantil como professora, englobando o ano de formação em caso de magistério ou Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) ou até mesmo em Pedagogia, e se realizou cursos de pós-graduação, e em que área. Por fim, considerando o ano de investigação (2018), questionamos com quais turmas (1ª ou 2ª etapas) a professora atuou, qual sua jornada de trabalho e o regime ao qual pertence dentro do cargo que atua na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto.

Na segunda parte do questionário, composto pelas questões de 9 a 13, abordamos os objetivos específicos, descritos anteriormente, como foco primordial de nossa pesquisa. Trata-se de questões abertas com o intuito de deixar a participante mais à vontade para responder, escrever sua opinião, usando suas palavras para expressar o que entende de cada questão.

Nessa elaboração do questionário, também vale destacar o cuidado que tivemos em relação à sua apresentação: a formatação dos espaços para responder às questões, as orientações para o seu preenchimento, além do termo, conforme descrito a seguir, que acompanhou esse questionário em que explicamos tudo o que a pesquisada estava recebendo e a importância de responder tal instrumento, conforme descrito por Gil (2008).

O questionário utilizado, conforme descrito por Gil (2008), foi o de Lakatos e Marconi (2003, p. 203), em que os autores definem que o questionário deve vir “[...] acompanhado por instruções definidas e notas explicativas, para que o informante tome ciência do que se deseja dele”. Indo ao encontro do que orientam, cada questionário foi entregue acompanhado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (cf. Apêndice B), sempre em duas vias (uma para a participante e outra devolvida ao pesquisador).

Dentro da nossa metodologia de pesquisa, selecionamos quatro escolas de Educação Infantil que atendem crianças de 4 e 5 anos de idade. Metodologicamente, controlamos as escolas a partir do setorial do próprio município: as escolas pertencem, cada uma, a uma das regiões (norte, leste, oeste e sul).

Após essa pré-delimitação das escolas, colocamo-nos, enquanto responsáveis pela pesquisa, à disposição para conversar com cada gestora dessas Unidades Escolares pré-selecionadas, buscando saber se poderíamos desenvolver nossa pesquisa por meio de questionários com as docentes que ali atuam. Nessas breves conversas, esclarecemos nossos objetivos e a importância do trabalho dentro do contexto acadêmico. Todas as gestoras demonstraram grande interesse pelo tema e deram o aval para realizarmos a pesquisa e a aplicação do questionário.

Nosso próximo passo foi o de redigir um documento para a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto. Para o desenvolvimento da pesquisa e para a entrega dos questionários, elaboramos um pedido de autorização para a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (cf. Apêndice C), acompanhado também do manifesto da Secretária da Educação (cf. Anexo B) e outras quatro folhas pedindo a autorização da gestão de cada Unidade Escolar (cf. Apêndice D) para a entrega dos questionários e dos TCLEs.

Após a autorização de todos os órgãos superiores, iniciamos o processo de entrega dos questionários. Explicamos, então, para as pesquisadas o motivo do preenchimento desse termo, a fim de dirimir quaisquer dúvidas, deixando claro que somente questionários com o TCLE preenchido poderiam ser, efetivamente, utilizados. Organizacionalmente, esclarecemos que o termo é preenchido em duas vias, das quais uma vai para o pesquisador e outra vai para a pesquisada (que responde ao questionário), informando que haveria o sigilo na divulgação do nome da professora ou até mesmo da escola, que os dados coletados têm por objetivo contribuir para o desenvolvimento da pesquisa e que a secretária municipal da educação já havia autorizado.

Posteriormente, tratamos da importância de se responder ao questionário com segurança e principalmente com a opinião de cada uma das docentes, aquilo que elas sabem ou conhecem. Novamente, retomamos a questão do sigilo que envolve a pesquisa, que não haveria divulgação dos dados pessoais de cada participante e principalmente da escola.

Solicitei aos gestores que, se possível, entregassem o questionário para as professoras responderem no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os quais concordaram e comprometeram-se a entregá-lo. Assim que todos os interessados devolvessem, elas entrariam em contato para que pudéssemos recolhê-los. Apontamos, ainda, para a necessidade de prazo de até 30 dias para

responder ao questionário, porém, quanto antes elas respondessem, facilitaria a elaboração e a coleta dos dados para a continuidade da pesquisa.

As entregas dos questionários foram agendadas com as gestoras das UEs pessoalmente, em dias em que elas se colocaram à disposição para nos atenderem.

No dia 31 de outubro de 2018, foi iniciada a entrega dos TCLEs e dos questionários para a Coordenadora Pedagógica em substituição na EM1² (região Leste) no período da manhã. Prontamente, ela nos atendeu em sua sala, explicando que está ocupando aquela função até o final de 2018, devido à licença-maternidade da titular do cargo. Em seguida, ela nos pediu que explicássemos novamente sobre a pesquisa e o questionário, quando pudemos informá-la sobre os objetivos da pesquisa e a importância dos professores responderem com seriedade ao questionário. Aproveitamos o momento também para colocar em questão a importância do preenchimento dos TCLEs, para que pudéssemos utilizar os questionários na pesquisa, além do prazo de até 30 dias para responder. A Coordenadora relatou que utilizaria o HTPC para explicar os objetivos e deixaria um espaço para que as professoras pudessem responder, e caso alguma delas quisesse, ela também deixaria levar para a casa, e que, ao receber os questionários juntamente com os TCLEs, pediria para o agente administrativo entrar em contato.

Ainda no mesmo dia, no período da tarde, comparecemos à EM2 (região Oeste), onde fomos recebidos pela Coordenadora Pedagógica na secretaria da própria escola, local onde também fica localizada a sua sala. Apresentamos o questionário e também os TCLEs à Coordenadora. Tão logo, ela nos apontou que o tema não era tão trabalhado na Educação e que estava contente em saber que a UE dela faria parte desta pesquisa. Ela nos relatou que também utilizaria o HTPC para que as professoras respondessem aos questionários e preenchessem os TCLEs e que, assim que tivesse todos em mãos, entraria em contato e agendaríamos um momento para a devolução; respondendo de maneira positiva, reiteramos o prazo de até 30 dias para que o questionário fosse respondido.

Em 5 de novembro de 2018, conforme agendado, foram entregues para a Diretora de Escola da EM3 (região Sul) os TCLEs e os questionários, e foi explicado, conforme procedido nas outras escolas, sobre a importância do tema e os objetivos

² A partir desse momento, referimo-nos à Escola Municipal 1 (EM1), EM correspondendo à Escola Municipal, acompanhada do número 1, referindo-se à primeira escola e assim, sucessivamente, até a Escola Municipal 4 (EM4).

em questão, além dos termos estarem preenchidos e entregues juntos com aqueles que preencheram os questionários. A Diretora relatou que, como a UE é pequena, respondia também pela função de Coordenadora e que abriria um espaço na formação das professoras no momento de HTPC para que as professoras pudessem responder aos questionários e juntamente entregarem os termos. Ao final, pediu-nos que entrássemos em contato depois de duas semanas para saber sobre a devolução dos documentos; explicamos, diante disso, que as professoras tinham até 30 dias como prazo para entregar os questionários com as respostas.

Após agendamento, no dia 12 de novembro de 2018, entregamos os TCLEs e os questionários para a Diretora de Escola da EM4 (região Norte). Na ocasião, a Diretora relatou também estar cursando pós-graduação e mostrou-se interessada em saber mais sobre o tema da pesquisa em questão. Na oportunidade, explicamos os objetivos da pesquisa e o momento em que o questionário poderia ser entregue aos docentes. A Diretora disse que conversaria com a Coordenadora Pedagógica para utilizarem o HTPC da semana para que as professoras pudessem responder ao questionário, além é claro de preencherem também os termos, e que, na semana seguinte, ela entraria em contato agendando para que os buscássemos, ou, se caso fosse necessário, transmitiria as docentes o prazo de 30 dias para responder e entregar os termos e os questionários.

Não demorou muito e os questionários acompanhados dos TCLEs foram devolvidos dentro do prazo estabelecido e esperado, superando as expectativas, conforme descreveremos adiante na análise de dados. A EM1 agendou a devolução para o dia 14 de novembro de 2018; a EM2 fez a devolução dos questionários e dos termos no dia 12 de novembro de 2018; já a EM3 conseguiu recolher os questionários e marcou a entrega para o dia 26 de novembro de 2018; e, por fim, a EM4 devolveu os TCLEs e os questionários no dia agendado pela gestora da escola, 14 de novembro de 2018.

Assim como descrito nos parágrafos acima, entregamos os questionários e os TCLEs de acordo com a estrutura das UEs (Tabela 1), levando em consideração a UE escolhida por região, a quantidade de salas de 1ª e 2ª Etapas tanto no período parcial como integral, o número de docentes que ali atuam (quantidade também de questionários que entregamos acompanhados do TCLE) e os gestores responsáveis por essas unidades.

Tabela 1 – Estrutura das Unidades Escolares

Região	Leste	Oeste	Sul	Norte
Unidade Escolar	EM1	EM2	EM3	EM4
Total de Salas	7	4	10	9
Número de Turmas 1ª Etapa em período Integral	2	2	2	3
Número de Turmas 1ª Etapa em período Parcial	2	-	3	2
Número de Turmas 2ª Etapa em período Integral	1	2	2	2
Número de Turmas 2ª Etapa em período Parcial	2	-	3	2
Número Total de Turmas 1ª Etapa	4	2	5	5
Número Total de Turmas 2ª Etapa	3	2	5	4
Número Total de Docentes	10	8	14	14
Equipe Gestora	Coordenador(a) Pedagógico(a)	Coordenador(a) Pedagógico(a)	Diretor(a) de Escola	Diretor(a) de Escola e Coordenador(a) Pedagógico(a)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os questionários foram devolvidos, organizados, nomeados de acordo com cada UE, i.e., organizamos os documentos por meio de códigos buscando distinguir cada uma das escolas escolhidas e cada uma das docentes que responderam e devolveram os questionários acompanhados dos TCLEs.

A fim de compreendermos nossos sujeitos, caracterizaremos-los adiante, por meio de tabelas que apresentam as 34 docentes pesquisadas – número correspondente aos questionários devolvidos –, cujas informações estão assim dispostas: formação, início da atuação na Educação Infantil e turma de atuação em 2018.

4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

No âmbito de nossa pesquisa, entregamos um total de 45 TCLEs e 45 questionários, ambos distribuídos de acordo com a quantidade de docentes em cada UE, conforme descrito na Tabela 2. A taxa de devolução foi de 75,55%, o que corresponde a 34 questionários respondidos, acompanhados dos mesmos 75,55% de TCLEs.

Tabela 2 – Quantidade de TCLEs e questionários entregues e devolvidos

Escola	Quantidade de TCLE e questionários entregues	Quantidade de TCLE e questionários preenchidos e devolvidos
EM1	10	10
EM2	8	8
EM3	14	3
EM4	13	13
Total de questionários	45	34
Total em porcentagem	100%	75,55%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Diante das informações descritas acima, caracterizamos nossas pesquisadas de acordo com a devolução dos questionários. Desse modo, são formados os grupos por cada escola (EM1, EM2, EM3 e EM4). Assim como foi descrito nas Tabelas 3, 4, 5 e 6, observamos a idade de cada sujeito, o gênero – ressaltamos que todas as respondentes são do gênero feminino –, o ano em que começou a trabalhar como professora de Educação Infantil, o ano em que se formou no magistério ou CEFAM (caso tenha feito), o ano em que se formou em Pedagogia, se possui ou não pós-graduação, em qual turma no ano de 2018 está atuando como docente, a jornada de trabalho (horas semanais) e o regime de trabalho entre estatutário ou celetista.

Na Tabela 3, retratamos 10 professoras com idade superior a 26 anos e inferior a 50, tendo a maioria iniciado a atuação na Educação Infantil recentemente, especificamente entre os anos de 2005 e 2017. No que diz respeito ao magistério ou ao CEFAM, temos três docentes com formação, no entanto, todas as 10 docentes

Profa.	Idade	Início da atuação na educação infantil	Ano de formação no magistério ou CEFAM	Ano de formação em Pedagogia	Pós-graduação	Turma de atuação em 2018	Jornada de trabalho semanal	Estatutária ou celetista
P11	47	1992	1989	1997	Sim	2ª Etapa	35h	Estatutária
P12	55	1997	1996	2000	Sim	1ª Etapa	35h	Estatutária
P13	32	2012	-	2009	Sim	1ª Etapa	35h	Celetista
P14	40	2014	-	2012	Sim	1ª Etapa	40h	Estatutária
P15	38	2001	2000	2007	Sim	1ª Etapa	35h	Celetista
P16	35	2011	-	2005	Sim	2ª Etapa	40h	Estatutária
P17	38	2005	-	2004	Sim	2ª Etapa	40h	Estatutária
P18	34	2014	-	2012	Sim	1ª Etapa	40h	Estatutária

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na EM3, há a Tabela 5 “Características das docentes em pesquisa na EM3 (Região Sul)”, em que apresentam três professoras com idades de 50, 56 e 33 anos respectivamente, uma com formação em magistério ou CEFAM, as três com formação em Pedagogia, duas com pós-graduação completa e uma incompleta, uma professora atuando na 1ª Etapa, duas professoras com turmas de 2ª Etapa, 1 com jornada de 35 horas e duas com jornada de 40 horas, sendo uma celetista e duas estatutárias.

Tabela 5 – Características das docentes em pesquisa na EM3 (Região Sul)

EM3 (Região Sul)								
Profa.	Idade	Início da atuação na educação infantil	Ano de formação no magistério ou CEFAM	Ano de formação em Pedagogia	Possui pós-graduação	Turma de atuação em 2018	Jornada de trabalho semanal	Estatutária ou celetista
P19	50	2013	-	2008	Sim	1ª Etapa	40h	Estatutária
P20	56	2018	-	2015	-	2ª Etapa	35h	Celetista
P21	33	2003	2003	2007	Sim	2ª Etapa	40h	Estatutária

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Apresentamos, na Tabela 6 “Características das docentes em pesquisa na EM4 (Região Norte)”, 13 professoras com idades entre 26 e 54 anos, com início da atuação na Educação Infantil entre os anos de 2000 a 2017. Dessas professoras, três possuem formação no magistério ou no CEFAM e todas com formação em Pedagogia e em pós-graduação. Nesta EM4, cinco professoras atuam na 1ª Etapa e

oito na 2ª Etapa; sete delas com 35 horas e seis com 40 horas de jornada semanal, além de se verificarem, nessa escola, sete professoras estatutárias e seis celetistas.

Tabela 6 – Características das docentes em pesquisa na EM4 (Região Norte)

EM4 (Região Norte)								
Profa.	Idade	Início da atuação na educação infantil	Ano de formação no magistério ou CEFAM	Ano de formação em Pedagogia	Possui pós-graduação	Turma de atuação em 2018	Jornada de trabalho semanal	Estatutária ou celetista
P22	52	2016	-	2016	Sim	1ª Etapa	35h	Celetista
P23	39	2014	2003	2007	Sim	2ª Etapa	40h	Estatutária
P24	45	2000	-	1998	Sim	2ª Etapa	35h	Estatutária
P25	47	2012	-	1996 / 2012 ³	Sim	2ª Etapa	35h	Celetista
P26	44	2011	2009	2009	Sim	1ª Etapa	35h	Celetista
P27	35	2004	-	2004	Sim	2ª Etapa	40h	Estatutária
P28	38	2015	-	2010	Sim	1ª Etapa	40h	Estatutária
P29	26	2013	-	2013	Sim	2ª Etapa	35h	Celetista
P30	39	2011	-	2011	Sim	2ª Etapa	35h	Celetista
P31	30	2012	-	2011	Sim	2ª Etapa	40h	Estatutária
P32	29	2017	-	2016	Sim	2ª Etapa	35h	Celetista
P33	54	2015	-	2011	Sim	1ª Etapa	40h	Estatutária
P34	35	2005	2002	2009	Sim	1ª Etapa	40h	Estatutária

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nas tabelas acima, juntamente com os questionários preenchidos e analisados, observamos que duas professoras começaram a trabalhar como professora de Educação Infantil antes do ano 2000, nove professoras iniciaram entre os anos 2000 e 2010 e 23 professoras começaram a trabalhar na Educação Infantil entre os anos de 2011 e 2018. Entre essas docentes, 10 delas possuem formação no Magistério ou CEFAM, e todas as 34 docentes possuem graduação em Pedagogia obtida entre os anos de 1996 e 2016; 32 afirmaram ter pós-graduação. Atuam, na 1ª Etapa, 17 professoras e 17, na 2ª Etapa, com um total de 16 professoras cumprindo a carga horária semanal de 35 horas e 18 cumprindo a carga horária de 40 horas, concluindo com 21 docentes estatutárias e 13 celetistas.

³ Informação dada pela P25, referente a questão sobre Ano de Formação em Pedagogia.

Descritos os perfis dos sujeitos pesquisados, elaboramos subseções no capítulo sequencial em que aprofundamos as análises dos questionários recebidos tratando das concepções das professoras em relação à avaliação na pré-escola.

4.3 Forma de análise dos dados

Para analisar os dados obtidos a partir dos questionários respondidos pelos 34 sujeitos da pesquisa, partimos de focos de análise estabelecidos a partir dos objetivos específicos do estudo, os quais já haviam norteado a elaboração das questões entregues para as professoras. Tais focos se referem às concepções das professoras sobre: 1) função da avaliação na pré-escola; 2) instrumentos e formas de registro da avaliação na pré-escola; 3) divulgação da avaliação para as famílias; 4) conhecimentos necessários para avaliar na pré-escola; e 5) contribuições e limitações nas aprendizagens sobre avaliação na Educação Infantil com crianças de 4-5 anos vividas no curso de Pedagogia e em cursos de formação continuada.

As respostas foram lidas e organizadas em agrupamentos. Cada agrupamento é composto de respostas que possuem elementos comuns. Para cada foco de análise foram organizados quadros com esses agrupamentos e as respostas a eles relacionadas. Esses quadros estão apresentados na seção seguinte, na qual os dados são apresentados e analisados.

5 RESULTADOS OBTIDOS

5.1 Concepções das professoras sobre avaliação na Educação Infantil evidenciadas nos questionários

As concepções apresentadas nesta seção e nas subseções a seguir são fruto das análises dos questionários distribuídos aos sujeitos. Cury (1999), ao analisar o significado de “concepção” adotado por diferentes pesquisadores em seus estudos, observa que não há um consenso sobre ele. A autora afirma, diante disso, que o significado mais adequado sobre concepção a ser utilizado em pesquisas é aquele presente em dicionários.

Assim, concordando com a autora, assumimos, nesse estudo, um dos significados de “concepção” conforme o Dicionário Online de Português⁴: “Maneira pessoal de entender algo; expressão de uma opinião; conhecimento sobre algo; capacidade, ação de entender, de perceber alguma coisa”. No mesmo dicionário, aparecem os seguintes termos como sinônimos de “concepção”: “ideia”, “opinião”, “julgamento”, “ponto de vista”. Pesquisamos o mesmo vocábulo no Dicionário Aurélio, o qual apresenta como definição de “concepção”: “*sf.* Ato ou efeito de conceber, gerar, ou de formar idéias” (FERREIRA, 1993, p. 135).

A partir deste momento, nossas subseções estão divididas em cinco partes, que respondem a cada um dos objetivos específicos elaborados em formas de questões fazendo parte do nosso instrumento de pesquisa, o questionário. Nesse contexto, escolhemos escrever todas as respostas das docentes pesquisadas organizadas em quadros, divididos em duas colunas, a fim de prover uma melhor compreensão e visualização dos resultados: os agrupamentos de respostas e as respostas pertencentes a cada agrupamento, sequenciados em quadros, com a quantidade e a porcentagem de cada exemplo de resposta referente a cada agrupamento.

Sendo assim iniciamos com a subseção referente ao nosso primeiro objetivo específico, referente à questão sobre a concepção docente em relação à função da avaliação na pré-escola.

⁴ Disponível em <<https://www.dicio.com.br/concepcao/>> . Acesso em: 14 mai. 2020.

5.1.1 Função da avaliação na pré-escola

Na perspectiva da função da avaliação na pré-escola, Hoffmann (1992) e Bassedas *et al.* (1999) nos apresentam esta avaliação como um papel primordial de um professor, de modo que este volte seu olhar para as necessidades das crianças, ou seja, olhar o seu planejamento, rever a sua prática, contribuir para as ações pedagógicas, tomar decisões, intervir quando necessário e, até mesmo, olhar o que contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Dentre as pesquisas encontradas, apresentamos algumas que relatam a função de uma avaliação como elemento norteador de reflexão, assim como relatada por Carvalho (2015, p. 38), segundo a qual “A avaliação é, portanto, elemento norteador da práxis e importante instrumento de reflexão sobre o processo de aprender e ensinar”.

Gomes (2016) contribui esclarecendo que a avaliação na Educação Infantil deve ser planejada e pensada de modo a ser utilizada em benefício da criança – aprendizagem e desenvolvimento –, e na reflexão da prática docente:

A avaliação na Educação Infantil não pode ser uma atividade realizada de qualquer maneira, exige conhecer os aspectos implicados no processo, que envolvem desde as competências necessárias de quem avalia até a compreensão acerca do currículo da Educação Infantil (o que avaliar), da criança (quem avaliar) e dos instrumentos de registro (como avaliar), tendo em vista a melhoria do processo educativo. Em outras palavras, é preciso avaliar, mas é preciso fazer bem (GOMES, 2016, p. 43).

Coimbra (2015, p. 41) detalha a avaliação escolar como sendo, segundo os PCNs, a avaliação docente e a avaliação que atribui conceitos/notas: “Na primeira, o documento afirma que há a avaliação em função da aprendizagem e a segunda possui a função de cumprir seu papel social de promotora da formação de cidadãos”. Com o olhar ainda voltado para a avaliação pré-escolar, essa mesma autora a define como:

Todas as pontuações sobre a função da avaliação no contexto pré-escolar são relacionadas à importância de esta ser um subsídio pedagógico ao educador de maneira que este possa melhor contribuir para o desenvolvimento infantil. (COIMBRA, 2015, p. 46).

Bassedas *et al.* (1999) e Oliveira (2010) consideram a avaliação como auxiliadora no progresso das crianças, uma forma de tomar decisões em busca de olhar a evolução da criança, e o planejamento como uma fonte de intervenção, não como classificação, punição ou retenção.

Coimbra (2015), em sua pesquisa, apresenta alguns modelos de avaliação, dando importância à discussão sobre a avaliação como algo positivo na aprendizagem. Diferentemente de outras avaliações, a autora relata que uma avaliação que volte seu olhar para a criança e não a exclua é aquela que contribui para a melhoria da aprendizagem infantil, não a tomando como penalidade:

O que as difere, contudo, são os questionamentos que envolvem seus objetivos e seu uso final, de maneira que seja um instrumento de apoio na melhoria deste processo e não um instrumento de coerção e punição do discente. (COIMBRA, 2015, p. 30).

É para essa avaliação como contribuição na aprendizagem da criança que nossos olhares se voltam, é vendo uma avaliação construtiva em que a criança seja considerada como um indivíduo que é capaz de aprender e que necessita de oportunidades e acompanhamentos.

Lembramos que Bassedas *et al.* (1999) nos apresenta a avaliação como inicial, formativa e somativa, que pode ser dar de maneiras distintas, mas valiosas. É nesse aspecto que vemos, na avaliação inicial, o que o aluno e a turma sabem, o que as crianças vão aprender. Na formativa, aqui descrita como “primeiro semestre”, deparamo-nos com uma atividade voltada para a necessidade da criança, ou seja, o planejamento feito após a inicial, buscando contribuir de maneira eficaz na aprendizagem dos pequenos. Sendo assim, na avaliação somativa, referida pela P8 como “segundo semestre”, a avaliação está voltada ao conhecimento pela criança adquirido, isto é, a valorização do que ela conseguiu aprender.

Nos estudos de pesquisa de Gomes (2016), vemos também a utilização de métodos avaliativos, com o objetivo de favorecer o processo educativo. Dentre os instrumentos citados pela autora, destacamos também, conforme citado pelo P8, a avaliação diagnóstica. Conforme a referida pesquisadora, a avaliação diagnóstica é utilizada, ao se iniciar o ano escolar, para verificar os conhecimentos que a criança pequena traz e, por meio dessa avaliação, planejar estratégias em busca de contribuir para a aprendizagem da criança sem olhar de modo comparativo para com os pares que fazem parte da turma desta criança.

Coimbra (2015) apresenta a avaliação diagnóstica em sua pesquisa realizada no Rio de Janeiro, ressaltando que a maioria dos professores pesquisados relatam a avaliação externa “[...] como importante na busca em perceber o que cada aluno construiu como conhecimento”. Nesse contexto, ela conclui que:

[...] a avaliação diagnóstica possui o objetivo de diagnosticar, ou seja, descobrir, no início do processo de aprendizagem, o que cada aluno já possui como conhecimento, aptidões e competências para que se possa organizar o processo de ensino-aprendizagem a partir das múltiplas identidades do processo. (COIMBRA, 2015, p. 29).

É notório que a avaliação na pré-escola é utilizada por diversos professores como um norteador do caminho a ser traçado no trabalho com os pequenos. Com efeito, Carvalho (2015, p. 38), em sua pesquisa, afirma: “A avaliação é, portanto, elemento norteador da práxis e importante instrumento de reflexão sobre o processo de aprender e ensinar”.

Entre diversas concepções encontradas nas respostas dos sujeitos aos questionários, destacamos, no Quadro 4, aquelas relativas à função da avaliação na pré-escola, transcritas integralmente:

Quadro 4 – Concepções dos sujeitos sobre função da avaliação na pré-escola

Agrupamentos de respostas	Respostas
1 – Concepções de docentes que responderam que a avaliação tem a função de auxílio ou suporte ou até mesmo subsídio em relação à prática docente.	A avaliação tem como objetivo auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecer a auto estima do aluno e orientar as ações pedagógicas (P1). É um importante instrumento que apoie a prática pedagógica e possibilita o educador obter informações sobre o desenvolvimento do aluno, auxiliando-o na tomada de decisões sobre o seu trabalho (P4). Entendo a avaliação como o “ato de dar valor”. Na pré-escola ela serve como suporte no processo ensino/aprendizagem, na construção do conhecimento que não é finito, portanto ela é parte do processo que é contínuo (P24). Avaliação na Pré-escola segundo o meu ponto de vista baseia-se nos fundamentos os autores Luckesi e Jussara Hoffmann, a avaliação não somente para os alunos e sim nós professores, avaliação não para classificar e sim para subsidiar a aprendizagem (P25).
2 – Concepção de docentes que apresentaram a avaliação como um norte para guiar o planejamento e o	Para nortear nosso trabalho, podendo analisar como trabalhar com cada criança e suas necessidades (P2). A avaliação diagnóstica serve de norte para o professor, para saber o caminho a seguir com cada

trabalho em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.	aluno (cada aluno é singular) e com a sala também (P7). Para avaliar o desempenho das crianças, para nortear o meu trabalho, para me auto avaliar também e para adquirir maior segurança no trabalho com cada uma (P11). Nortear trabalho, a partir da avaliação sei como está cada aluno e como vou fazer a intervenção (P12). Para nortear meu trabalho (P14). Para nortear o meu trabalho no processo de ensino aprendizagem dos alunos (P15). A avaliação na pré-escola serve para nortear os rumos que estão conduzindo a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (P17). Para nortear o trabalho pedagógico do professor, observar e analisar o desenvolvimento da criança (P18). A avaliação na pré-escola serve para nortear as intervenções do professor, visando que o conhecimento chegue à criança de maneira natural, respeitando o tempo de cada um (P19). Para nortear o nosso trabalho e o nível de compreensão dos alunos nos diferentes momentos em que são aplicados (P33). Diagnóstica, contínua. Significa um “norte” para o professor não somente avaliar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mas também nortear em vários aspectos: sociais, cognitivo, inter-relacionais, pessoais (P34).
3 – Concepções de docentes em que o processo de avaliação contribui para avaliar e/ou refletir sobre a prática ou até mesmo contribuir para novas mudanças.	Para validar o planejamento do professor, focando em melhorias na sua atuação acompanhar o progressivo e desenvolvimento das crianças. Não tem caráter punitivo ou de atribuição de notas (P3). A avaliação na Educação Infantil é utilizada para observar o avanço que o aluno obteve, por isso passamos por três etapas Diagnóstica, primeiro semestre e segundo semestre onde podemos observar o progresso do aluno. Também utilizamos a avaliação para avaliar o nosso trabalho e como realizar avanços (P8). Para avaliar o processo de aprendizagem, observar a evolução da criança, bem como avaliar nossa prática (P16). Para contribuir para possíveis mudanças que sejam

	positivas para um melhor atendimento pedagógico e social as crianças (P20). A avaliação na Ed. Infantil serve para fornecer elementos para o professor repensar sobre sua prática (P21). A avaliação serve para refletir sobre o processo de aprendizagem, observar pontos positivos e negativos direcionando o trabalho a ser realizado (P23). Avaliar o trabalho do professor, para usarmos formas diferenciadas de planejamentos e estratégias em sala de aula (P27). Para que o professor possa mediar o sucesso e os fracassos da sua didática em sala, para poder se orientar e refletir sobre as melhoras na aprendizagem do seu aluno (P32).
4 – Concepções de docentes que definem a avaliação como forma de diagnóstico em relação ao aprendizado das crianças.	Para diagnosticar e direcionar o aprendizado dos alunos (P26). Para diagnosticar e direcionar o aprendizado dos alunos (P28). Diagnosticar e direcionar o aprendizado dos alunos (P29). Serve para diagnosticar e direcionar o aprendizado (P30).
5 – Concepções de docentes que utilizaram as expressões: “conhecer”, “identificar” e “analisar” como forma de ver a avaliação em relação aos conhecimentos que a criança já possui.	Para saber quais são os alunos e dessa forma trabalhar para que todos tenham um bom desempenho e se desenvolva (P5). A avaliação é necessária na educação infantil para o professor conhecer o seu aluno, o que ele já sabe e o que precisa aprender. Também é uma forma de avaliar o seu trabalho (P6). A avaliação serve para identificar os potenciais da criança, assim o professor poderá planejar adequadamente para que esta criança possa se desenvolver com maior qualidade (P9). Avaliação serve para analisar o que as crianças já sabem e o que ainda precisam saber (P10). Avaliação na pré-escola serve para conhecer o aluno, saber aquilo que ele já sabe, aquilo que aprendeu e aquilo que precisamos mudar para que esse aluno evolua (P13). Serve como parâmetro para identificar o nível de aprendizado, estágio de desenvolvimento, quanto a criança evoluiu durante o ano letivo (P22).

	A avaliação serve para o professor conhecer os conhecimentos dos alunos e avaliar o seu trabalho (P31).
--	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nesse acompanhamento sobre as concepções, elaboramos também a Tabela 7, que nos auxiliou no olhar geral quanto à quantidade (porcentagem) de respostas referentes a cada agrupamento de respostas.

Tabela 7 – Concepções dos sujeitos sobre função da avaliação na pré-escola

Agrupamentos de respostas	Quantidade de respostas referentes ao agrupamento	Porcentagem
1 – Concepções de docentes que responderam que a Avaliação tem a função de auxílio ou suporte ou até mesmo subsídio em relação a prática docente.	4	12%
2 – Concepção de docentes que apresentaram a avaliação como um norte para guiar o planejamento e o trabalho em relação a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.	11	32%
3 – Concepções de docentes em que o processo de avaliação contribui para avaliar e/ou refletir a prática ou até mesmo contribuir para novas mudanças.	8	23%
4 – Concepções de docentes que olham a avaliação como forma de diagnóstico em relação ao aprendizado das crianças.	4	12%
5 – Concepções de docentes que utilizaram as expressões: “conhecer”, “identificar” e “analisar” como forma de ver a avaliação em relação aos conhecimentos que a criança já possui.	7	21%
TOTAL		100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No Quadro 4, juntamente com a Tabela 7, vemos que as concepções docentes se voltam para a avaliação como sendo norteadora no planejamento, momento em que a docente de posse das informações coletadas, inicia seu planejamento, olhando cada criança em sua especificidade.

Nessa mesma análise, contemplamos também a visão de 23% (agrupamento 3) das docentes pesquisadas, em que se verifica um olhar sobre a avaliação que remete à concepção de que o professor pensa e reflete a sua prática, momento este em que contribui para analisar como será a atuação na elaboração de estratégias quanto ao ensino e à aprendizagem das crianças pequenas, em particular aqui das crianças da pré-escola de 4 e 5 anos, conduzindo mudanças e aperfeiçoamentos de sua prática.

Há de destacar também as docentes que valorizam os conhecimentos que as crianças já possuem, representando 21% (agrupamento 5) dessas pesquisadas, ou seja, utilizam os conhecimentos prévios como uma forma de avaliação.

Dialogando com esses pensamentos, apresentamos a seguir uma subseção em que relataremos os instrumentos e as formas de registros dessas avaliações na pré-escola, segundo os questionários respondidos pelas nossas pesquisadas.

5.1.2 Instrumentos e formas de registro da avaliação na pré-escola

Com relação à coleta de informações para acompanhar o trabalho pedagógico e voltar a uma avaliação construtiva, Gomes (2016) relata a importância que há no registro diário das atitudes e gestos das crianças no intuito de compreender a prática docente utilizada e o desenvolvimento individual de cada uma delas:

Uma primeira ação importante diz respeito à prática de realizar anotações frequentes e significativas sobre as manifestações de cada criança, elas são embasadoras do atendimento individual e da continuidade da ação educativa; essas anotações corporificam a ação mediadora do trabalho pedagógico. (GOMES, 2016, p. 90).

Entre várias formas de registros e observações como meios de colaboração para a avaliação na pré-escola, há, em Barbosa (2008), dois instrumentos: “diário de aula” e “debates e conversas”, em que o diálogo entre o professor e a criança e

entre as crianças são peças fundamentais na observação e no registro do professor, um momento de valorizar tudo o que a criança manifesta, expressa ou cria.

Esses instrumentos são expressos por Barbosa (2008), que, ao questionar os sujeitos de pesquisa, indaga sobre os instrumentos e sobre as formas de registro que o professor em questão utiliza para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com a qual atua. Entre as diversas respostas, destacamos que muitos utilizam instrumentos – anotações, registros fotográficos por áudios ou vídeos, diálogo com os pequenos nas brincadeiras e interações –, os quais descrevemos nesta pesquisa.

Com uma importante visualização, elaboramos, no Quadro 5, quatro agrupamentos em que as respostas correspondentes a cada um deles demonstraram que os docentes possuem diversas concepções quando se diz respeito aos instrumentos e às formas de registros de avaliar a aprendizagem das crianças pequenas com as quais atuam.

Quadro 5 – Concepções dos sujeitos sobre instrumentos e formas de registro na avaliação da aprendizagem

Agrupamentos de respostas	Respostas
1 – Concepções de docentes em que os instrumentos e as formas de registros utilizam-se por meio da observação, do registro escrito, de fotos, de vídeos, de áudios e de produções feitas pelas crianças.	Faço observações, converso com as crianças, além das anotações e relatórios, também analiso as atividades e produções realizadas pelos alunos (P3). Observação, registros, fotos, vídeos, áudios e produções nas múltiplas linguagens (P4). Eu avalio as crianças a todo momento através das brincadeiras, atividades em roda, desenho, interação com os outros da escola (P5). Utilizo muito a observação, a fala de cada criança, o desenho, a escrita do nome e os jogos, escrita de listas (as quais as crianças têm interesse) e até no projeto “Ler para pesquisar” (P7). Utilizo a observação crítica da criança em seus momentos de atividades e brincadeiras. Registro por meio de anotações para comparação entre como a criança estava e seu desenvolvimento (P9). Para avaliar os alunos utilizo-me de rodas de conversa, atividades escritas, desenhos e

	observações diária dos alunos (P10). Avalio constantemente através da observação durante a aula, através das rodas de conversas e das atividades manuais. Os registros são feitos em cadernos (relatórios particulares) (P11). Tudo é válido, desde uma conversa nas brincadeiras, comportamento, interação social, nas atividades propostas, tarefas do cotidiano, etc. A avaliação é feita no dia-a-dia (P12). Observando suas conquistas e avanços, anotando, comparando (P14). Por fotos, registros, observação, conversas informais e em roda (P15). Observação diária; Registros diários ou semanais (P21). Jogos, desenho, escrita do nome, observação no comportamento. Através de registros fotográficos, atividades lúdicas com interações e brincadeiras (P22). Avaliação é um processo, observações diárias e registros, atividades planejadas, relatórios pessoais (P26). Fotos, escritos, gincanas, músicas, observação (P33). Atividades cotidianas, bem como fotografias, relatos, observações cotidianas, desenhos... (P34).
2 – Concepções de docentes em que os instrumentos avaliativos são feitos por meio de registros reflexivos.	Avaliação Diagnóstica e semestral. Registro reflexivo, feito através do dia-a-dia da sala, através das atividades realizadas (P13). Observações, registros reflexivos, atividades feitas pelas crianças (P17). Através da observação, da interação e anotações reflexivas, fotos (P18). Observação diária, registros reflexivos, atividades realizadas (P23). Fotos, registros reflexivos e observações (P25). Observações diárias, registros reflexivos e também em caderno próprio (P28). Avaliação pedagógica, reflexivos, o dia a dia do aluno, anotações (P32).
3 – Concepções de docentes em que os	Avaliação diagnóstica, observação, relatórios,

instrumentos avaliativos são feitos por meio de relatórios individuais e/ou coletivos, portfólios, sondagens.	portfólios (P1). Através da observação das atividades, sondagens, registros do desenvolvimento dos alunos (P2). Observação, registro no caderno do professor, sondagem e produções das crianças (P6). Registro de avaliação semanal, gosto de trabalhar com fotos, sondagem e as próprias produções dos alunos (P8). A sondagem, observação do processo da criança e o registro de tudo observado, sendo feito relatórios individuais 3 vezes ao ano (P16). Observações diárias e registros tanto meus dessas observações quanto das crianças. Realizo no início do ano o diagnóstico e no decorrer do mesmo através de relatórios (P24). Em atividades planejadas individualmente e em outras coletivamente no dia-a-dia. Além disso, elaboramos relatórios individuais dos alunos (P27). É realizado uma sondagem no final do 1º e 2º semestre. Os alunos são avaliados no dia-a-dia durante as atividades e brincadeiras (P29). Através de observações diárias de atividades planejadas individualmente, coletivamente e relatórios individuais (P30). É realizado uma sondagem diagnóstica no final do 1º e 2º semestre. Os alunos são avaliados no dia-a-dia durante as atividades e brincadeiras (P31).
4 – Concepções de docentes em que os instrumentos avaliativos são feitos por meio de materiais que apresentem a tentativa/construção de escrita da criança.	Utilizamos registro da primeira tentativa de escrita do nome próprio, por exemplo, identificação de letras e numerais, registro de contagem termo a termo e grafia de números, desenhos livres, estruturação do esquema corporal, etc. (P19). Materiais que colaborem no desenvolvimento matemático estimulando-os a realizar cálculos para a resolução de situações problemas e prática da escrita e da leitura no reconhecimento das letras (P20).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Em termos numéricos, vemos, na Tabela 8, que 44% (agrupamento 1) das docentes pesquisadas apresentam a concepção de utilizarem como instrumentos de avaliação fotos, vídeos, registros por escrito e até produções das crianças, nos

levando a refletir sobre o que Barbosa (2008) afirma ao destacar que, em um diálogo com a criança, o professor pode observar e registrar muitas coisas, inclusive o que a criança fala, demonstra e partilha.

Tabela 8 – Concepções dos sujeitos sobre instrumentos e formas de registro na avaliação da aprendizagem

Agrupamentos de respostas	Quantidade de respostas referentes ao agrupamento	Porcentagem
1 – Concepções de docentes em que os instrumentos e as formas de registros utilizam-se por meio da observação, do registro escrito, de fotos, de vídeos, de áudios e de produções feitas pelas crianças.	15	44%
2 – Concepções de docentes em que os instrumentos avaliativos são feitos por meio de registros reflexivos.	7	21%
3 – Concepções de docentes em que os instrumentos avaliativos são feitos por meio de relatórios individuais e/ou coletivos, portfólios, sondagens.	10	29%
4 – Concepções de docentes em que os instrumentos avaliativos são feitos por meio de materiais que apresentem a tentativa/construção de escrita da criança.	2	6%
TOTAL		100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Outros 21% (referente ao agrupamento 2) representam docentes que por meio de relatórios tanto individuais como coletivos fazem suas avaliações, expressando também, na concepção de muitos, que esses instrumentos são utilizados duas ou três vezes no ano (diagnóstica) e outra no primeiro semestre, e por fim, um relatório no final do segundo semestre. A esses instrumentos Barbosa (2008) se refere como “documentação pedagógica”, tratados adiante.

Instrumentos avaliativos citados pelas pesquisadas estão acompanhados também de outras docentes como sujeitos de pesquisa em que citam uma avaliação com registros reflexivos (21%).

No sentido de valorizar o que a criança sabe, Ramires (2008) define aponta para a importância dos registros que o professor utilizou e, assim como relataram anteriormente nossos pesquisados, basta saber como utilizá-los e como esses instrumentos podem contribuir na avaliação da criança e na sua aprendizagem:

Para além dos registros produzidos pelos professores, como registros de observações, das falas das crianças, relatórios narrativos individuais de desenvolvimento, relatórios narrativos dos projetos desenvolvidos e do desenvolvimento dos grupos-classes, fotografias e filmes em vídeos sobre produções das crianças se constituem também em materiais que documentam suas experiências e favorecem a valorização de suas linguagens. (RAMIRES, 2008, p. 51).

Ainda no que se refere à utilização de instrumentos avaliativos, Ramires (2008), ressalta que, para serem utilizados alguns instrumentos, há um olhar docente de cuidado, disposição e organização para uso desses meios:

A utilização de recursos de registro como as câmeras fotográficas e de vídeo requer do educador planejamento, disponibilidade de tempo e o desenvolvimento de habilidades, de modo a tornar estes recursos instrumentos facilitadores do registro, contribuindo para uma documentação mais completa e abrangente dos processos que têm lugar na escola de educação infantil. (RAMIRES, 2008, p. 51).

Nessa mesma linha, Barbosa (2008) enfatiza o registro reflexivo e um importante instrumento denominado “documentação pedagógica”. Trata-se de uma aproximação da reflexão da criança que ali está e do trabalho docente que ali foi realizado, revendo e repensando aquilo que foi eficaz ou que necessita de reflexão e de mudança.

A avaliação na pré-escola, por meio de registros em “documentação pedagógica”, de Barbosa (2008), é estar diante de relatórios descritos por alguns professores como instrumentos e formas de registros, em que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão transparecendo.

Em consonância com nossa pesquisa, Souza (2017) defende a avaliação na Educação Infantil em conjunto com a utilização de instrumentos que acompanhem o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem, passando pela preparação do ambiente de aprendizagem, pelo registro por meio de observações contínuas e diárias e pela elaboração de documentos (“documentação pedagógica”) em que

constem o percurso de desenvolvimento da criança pequena. Esses dados coletados por meio de diversos instrumentos já destacados e relatados pelos pesquisados – incluindo o docente como integrante nesse processo. Segundo Souza,

[a] avaliação na Educação Infantil deve se voltar para as oportunidades de aprendizagem das crianças, num processo contínuo de observação e registro do cotidiano, com avanços e desafios, alegrias e frustrações, descobertas e invenções, incorporando as diferentes relações estabelecidas entre as crianças e entre adultos e crianças. Também devem ser incluídos elementos promotores do processo de aprendizagem, como a organização do espaço, dos materiais, dos brinquedos (sua diversidade e qualidade) e do tempo, a participação das crianças e famílias, entre outros. A documentação pedagógica pode ser realizada por diferentes instrumentos, colaborando para a construção de um projeto vivo, flexível, participativo, em constante movimento. O educador, sem ter medo de errar, deve arriscar e, sempre que necessário, começar de novo. Tal proposta de avaliação traz um sentido reflexivo para a prática docente, colocando o professor no lugar de aprendiz e pesquisador das especificidades infantis. (2017, p. 177).

Claramente, vemos a importância das observações, dos instrumentos utilizados como registros dessas observações e da formulação desses documentos, sejam eles diagnósticos ou realizados durante o decorrer do ano, como uma fonte de divulgação do desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, além de levar o docente a refletir sobre o seu trabalho, as suas estratégias.

Nesse viés, na próxima subseção, será abordado o momento em que as famílias tomam conhecimento desse desenvolvimento e da aprendizagem dos pequenos por meio dos relatórios elaborados.

5.1.3 Divulgação da avaliação para as famílias

Assim como descrito anteriormente e fundamentando nossa análise, observamos, nas DCNEIs (BRASIL, 2009) e em Hoffmann (1992), a necessidade de haver um momento de abertura para a participação da família na busca de refletir as necessidades da criança e/ou os interesses dela, valorizando os objetivos conquistados, e que, juntamente com a escola e os profissionais que ali atuam, auxiliem na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Gomes (2016) se refere, em sua pesquisa, a um importante momento de diálogo entre os docentes e as famílias das crianças que estão no ambiente escolar. Essa importância é observada nas respostas de nossos sujeitos logo a seguir, em

que relatam aproveitar as reuniões de pais/responsáveis para divulgar esses relatórios ou em atendimentos individuais pré-agendados. Segundo Gomes, outra

[...] ação relevante diz respeito ao diálogo frequente e sistemático entre os educadores que lidam com a criança e os pais ou responsáveis. O hábito de conversar sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança auxilia na sistematização e na avaliação que o professor realiza, além de aproximar os pais ou responsáveis do trabalho educativo efetivado pela escola. É tarefa do professor realizar sínteses organizadoras e reflexivas do trabalho docente por meio da elaboração de relatórios individuais das crianças, que podem ser trimestrais ou semestrais (2016, p. 90).

A participação da família e a divulgação do registro do desenvolvimento da criança fazem com que haja uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Como afirma Pera (2014), há uma necessidade de compartilhar com a família tudo o que foi conquistado pela criança:

O ato de observação e de registro do parecer descritivo deve ser conduzido com critérios claros e com instrumentos adequados. Os pais podem contribuir também nesse contexto e essa participação certamente tornará mais reflexivo todo o processo educacional. Os profissionais da Educação Infantil precisam aprender a compartilhar com os pais informações que sejam realmente relevantes -- não apenas o que parte do questionamento diário da família, mas partilhar os projetos realizados e os resultados alcançados. (PERA, 2014, p. 78).

No que tange às formas e aos momentos em que as docentes informam as famílias ou os responsáveis pela criança sobre a aprendizagem e desenvolvimento dela, confeccionamos o Quadro 6, em que se observa que as sujeitas pesquisadas utilizam-se de alguns momentos, como por exemplo: reunião de pais ou atendimentos individuais para mostrar os registros e as avaliações das crianças.

Quadro 6 – Momentos de divulgação e informes para as famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças

Agrupamentos de respostas	Respostas
1 – Momentos em que os docentes utilizam a reunião de pais e/ou atendimentos individuais para divulgação da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.	Através de reunião de pais coletivas e individuais (P1). No geral, durante a reunião de pais, e quando questionado pelos mesmos. E quando necessário marcando atendimento individual com os pais/responsáveis (P2). Reuniões de pais e mestre. Através dos registros de acompanhamento do desenvolvimento da criança.

	Em horário de atendimento (P4). Nas reuniões ou qualquer momento que julgar necessário (atendimento individual) (P5). Reunião de pais e no horário de atendimento (P6). Geralmente nas reuniões e nos atendimentos aos pais, que pode ser solicitado pela professora ou pela família do aluno (P7). Reunião de pais e horário de atendimento reservado toda semana para melhor atendê-los (P8). Nas reuniões de pais, atendimentos ou rapidamente à porta quando veem à escola buscar sua criança (P9). As famílias são informadas do desenvolvimento de seus filhos em reuniões escolares e atendimento aos pais (P10). Essas informações são passadas em reuniões ou em horários de atendimento particular, conforme se fizer necessário (P11). Pela avaliação diagnóstica e semestral e quando necessário, em atendimento individual à pais (P14). De maneira geral em reuniões e individualmente em horários específicos para atendimento aos pais (P19). Em reuniões individuais, bimestrais ou semestrais (P21). Em atendimento individual (P23). Nos atendimentos individualizados e nas reuniões (P24). Através de reuniões de atendimento a pais (P25). Reuniões de pais, atendimento individuais (P26). Durante reuniões de pais e em atendimentos individuais com a família (P27). Em reuniões marcadas, atendimentos individuais e conversas informais diárias (P28). Durante as reuniões de atendimento individual com as famílias e reuniões de pais (P29). Reuniões de pais e atendimentos individuais (P30). Durante as reuniões de atendimento individual com as famílias (P31). Sempre nas reuniões pedagógicas, e pela agenda do aluno, e sempre que procurado pelos pais, ou
--	---

	durante um atendimento pessoal (P32). Praticamente o ano todo de maneira informal e em casos específicos com atendimento individualizado aos pais (P33). Sempre que for necessário, em reuniões bimestrais ou em atendimentos individuais (P34).
2 – Momentos em que os docentes utilizam a reunião de pais e/ou atendimentos individuais, e utilizam-se desses momentos para apresentar os relatórios e/ou as atividades das crianças aos responsáveis.	Nas reuniões de pais ou quando os mesmos nos procuram para atendimento, em casos onde a criança tem dificuldade de aprendizagem agendamos atendimento com a família ou responsável, conversamos e mostramos as atividades do aluno (P3). Através das avaliações realizadas (Diagnóstica e semestral) e sempre que há necessidade (P13). Dependendo da necessidade do aluno é marcado uma reunião individual com os pais para mostrar-lhe as dificuldades e desenvolvimento do filho e em reunião de pais com a entrega de relatórios individual do aluno (P15). Geralmente, nas reuniões de pais entregamos os relatórios aos pais e quando necessário em atendimento específico a pais também (P16). Nas reuniões pedagógicas (são entregues ao longo do ano 3 relatórios sobre o desenvolvimento) e, caso ainda seja necessário, são marcados vários atendimentos individuais com os pais (P17). Em reuniões pedagógicas, através de três relatórios; em reuniões com os pais (individuais) (P18). Em reuniões onde acontece o contato direto com os pais, em atendimento aos pais especificamente, mostrando atividades onde se percebe a evolução gradativamente (P22).
3 – Momentos em que os docentes utilizam outras oportunidades para apresentarem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.	Sempre que surge oportunidade (P12). Quando a participação em grupo ou na realização das atividades em sala de aula o aluno demonstra pouco ou nenhum interesse por qualquer que seja o exercício proposto (P20).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Ao analisar as respostas aos questionários, percebemos, em diversas delas, que há uma visão respeitando a Resolução SME nº 002 de 28 de janeiro de 2019

(SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019), a qual regulamenta “o Horário de Trabalho Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto”, em que o artigo 2º dá cumprimento, segundo as 10 horas de trabalho, a distribuição de:

- I - 02 (duas) horas de HTPC na escola ou em outro local, quando convocado ou autorizado pela Secretaria Municipal de Educação;
- II - 05 (cinco) Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), assim distribuídas:
 - a) 02 (duas) horas para: leituras, planejamento de atividades didáticas, recuperação paralela e atendimento à comunidade, conforme projeto pedagógico da Escola;
 - b) 03 (três) horas de Preparo Pedagógico de Material (PPM) e orientação técnica para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
- III - 03 (três) horas em local de livre escolha pelo docente, conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e a proposta pedagógica da escola. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019)

Nessa resolução, vemos que as docentes pesquisadas utilizam as horas de “atendimento à comunidade” como forma de informar os responsáveis das crianças quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento delas.

Tabela 9 – Momentos de divulgação e informes para as famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças

Agrupamentos de respostas	Quantidade de respostas referentes ao agrupamento	Porcentagem
1 – Momentos em que os docentes utilizam a reunião de pais e/ou atendimentos individuais para divulgação da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.	25	73%
2 – Momentos em que os docentes utilizam a reunião de pais e/ou atendimentos individuais, e utilizam-se desses momentos para apresentar os relatórios e/ou as atividades das crianças aos responsáveis.	7	21%
3 – Momentos em que os docentes utilizam outras oportunidades para apresentarem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.	2	6%
TOTAL		100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Observando as respostas dos sujeitos na Tabela 9, constatamos que 94% (soma dos agrupamentos de respostas 1 e 2) das professoras seguem o que regulamentam as Resoluções SME nº 03/2014 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2014) no que se refere à elaboração das três fichas descritivas, sendo a primeira diagnóstica e duas semestrais, em que se relata o desenvolvimento das crianças, e a Resolução SME nº 002/2019 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2019) em que as docentes de Educação Infantil possuem duas horas a serem utilizadas para alguns momentos descritos anteriormente, mais especificamente para atender os pais ou responsáveis pelas crianças individualmente e assim podem divulgar as fichas de avaliação e refletir sobre elas, buscando apresentar o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos.

Os momentos destacados pelo agrupamento 3, representando 6%, não explicitaram especificamente os momentos de divulgação e informes em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças para as famílias, conforme solicitado no questionário.

Entre os trabalhos que tratam do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e do atendimento individual, Colasanto (2007) argumenta que as famílias devem ocupar o destino dos relatórios, ou seja, as famílias participam ouvindo o docente no relato sobre a criança, manifestam suas dúvidas em momentos em que há esse diálogo e também contribuem junto ao docente, caso seja necessário, sugerindo alguns pontos que poderiam constar no relatório e que facilitassem talvez uma melhor compreensão e divulgação das informações, isto é, um diálogo entre docente e família no contexto avaliativo das crianças:

O papel dos familiares no quadro participativo da interação é de destinatário direto: primeiramente, a professora explica todo o conteúdo que compõe o relatório (critérios a serem avaliados, objetivos, auto-avaliação das crianças, esquema da legenda e outros aspectos); depois, os familiares lêem o relatório e, finalmente, a professora faz atendimento individual com cada pessoa responsável pelo aluno. No atendimento individual, ela pede a eles opinião, sugestões sobre o relatório e esclarece suas dúvidas sobre a avaliação. (COLASANTO, 2007, p. 60).

No intuito de continuar levando a avaliação na Educação Infantil como um importante momento na vida da criança e na profissão docente em refletir a sua prática, elaboramos na próxima subseção os conhecimentos docentes necessários para fazer uma avaliação significativa na pré-escola.

5.1.4 Conhecimentos necessários para avaliar na pré-escola

Na temática da avaliação na pré-escola, há conhecimentos necessários que enriquecem o processo de avaliar crianças pequenas, correspondendo nesse trabalho a crianças de 4 e 5 anos.

Ramires (2008) cita que os portfólios devem estar com os objetivos bem claros e definidos, facilitando a compreensão em comum acordo com as legislações educacionais vigentes, a fim de elaborar estratégias que contribuam para a aprendizagem das crianças.

Por conseguinte, no Quadro 7, estão representadas as concepções das docentes em relação aos conhecimentos que dizem achar necessário possuírem para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas de 4 e 5 anos.

Quadro 7 – Concepções sobre conhecimentos necessários para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 4-5 anos na pré-escola

Agrupamentos de respostas	Respostas
1 – Concepções de docentes em que conhecer as fases e/ou etapas do desenvolvimento contribuem para saber avaliar a aprendizagem das crianças.	É necessário que o professor tenha conhecimento sobre o desenvolvimento infantil (P6). É fundamental que o professor conheça as fases do desenvolvimento do aluno e suas peculiaridades (P8). Para avaliar crianças 4-5 anos devemos ter conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil e compreender as crianças com quem trabalhamos (P10). O professor precisa ter claro seus objetivos e os conteúdos importantes para cada fase de desenvolvimento. Saber aonde quer chegar é fundamental para focar no resultado (P17). Saber sobre o processo de ensino-aprendizagem. Fases do desenvolvimento. Observar e considerar as particularidades de cada aluno (P21). Precisa entender as etapas do processo do desenvolvimento e a individualidade de cada aluno (P28).

	Precisa entender as etapas do processo de desenvolvimento e observar o desenvolvimento de forma crítica e também conhecer a família (P29). O professor precisa observar o desenvolvimento dos alunos, através de um olhar crítico e também conhecer sobre o desenvolvimento infantil (P31). Das etapas de desenvolvimento dos alunos, bem como seus contextos sociais, familiares, seus aspectos cognitivos (P34).
2 – Concepções de docentes em que conhecer os conhecimentos prévios contribuem no processo de avaliar a aprendizagem das crianças.	Precisa conhecer o histórico de vida da criança, seus conhecimentos prévios, suas aptidões e suas limitações (P11). A maturidade da criança e o quanto essa criança é estimulada, levar em consideração o que ela trás de casa (P12). O professor precisa saber aquilo que o aluno já sabe e a partir daí, construir o conhecimento com essas crianças, para assim, no final do processo, saber se houve ou não aprendizagem (P13). Precisa saber de suas capacidades, potencialidades. Saber de onde veio, o que trouxe, o que conseguiu e onde deseja chegar (P14). O professor precisa estar sempre atento ao desenvolvimento de cada criança a seu tempo, levar em consideração os conhecimentos prévios de cada criança, sua cultura e seu ritmo de aprendizagem. Bom como os conteúdos para trabalhar com cada faixa etária (P16). O conhecimento prévio do aluno levando em consideração as suas habilidades motoras, e a classificação da escrita do pré-silábico ao silábico com valor (P20). Conhecer o ponto de partida, ou seja, os conhecimentos prévios para compreender o quanto essa criança avançou em relação ao início (P22). Saber conhecer as dificuldades e facilidades do seu aluno para poder analisar avaliar o mesmo de forma justa (P32).
3 – Concepções de docentes em que é preciso considerar diversos aspectos da	Que cada criança tem sua especificidade, elas não vão aprender todas da mesma forma e nem ao mesmo tempo, que esse tempo da criança deve ser respeitado e que a todo tempo ela dá

criança, suas singularidades e suas especificidades para avaliar a aprendizagem das crianças.	indícios sobre suas necessidades de conhecimento, o professor precisa ser um observador e ouvinte atento (P3). Precisa ter um olhar atento para cada um, respeitar que cada um aprende no seu tempo e de proporcionar diferentes tipos de experiências (P7). O professor precisa saber bastante sobre a individualidade do seu aluno, suas especificidades e a melhor maneira de abordagem (P19). Ter um olhar cuidadoso, saber que as crianças são únicas, possui singularidades e que a aprendizagem depende do todo, aspectos psicológicos, físicos, social etc. (P23). É preciso saber observar e considerar os aspectos físicos, psicológicos e intelectuais de cada criança, considerando que cada criança tem suas singularidades (P25).
4 – Concepção de docente em que é preciso interação entre professor e aluno para realizar um planejamento respeitando a especificidade de cada criança.	Conhecer, conviver, participar com as crianças, podendo assim desenvolver um planejamento que possa atender a todos na sua especificidade (P5).
5 – Concepção de docente em que é preciso conhecer a criança, sua origem, sua família para avaliar a criança integralmente.	Cada criança tem uma bagagem de um contexto diferente, cabe ao professor conhecer seus alunos e avaliá-los levando em conta essas diferenças, tendo em mente que estão em processo (P24). Conhecer sua origem, sua família e avaliando de forma integral o aluno (P26). Conhecer seu aluno, sua família. Avaliando de uma forma integral o aluno (P27). Conhecendo suas origens e avaliando o aluno de forma integral no dia-a-dia (P30).
6 – Concepções de docentes em que dão ênfase em conhecer os documentos oficiais em busca de compreender o próprio trabalho e realizar o seu planejamento.	Dos direitos da criança na BNCC. A partir destes direitos, é feito o planejamento das atividades procurando valorizar o pleno desenvolvimento do educando (P4). As expectativas segundo os documentos oficiais, compreensão do seu próprio trabalho (P33).

7 – Concepções de docentes em que a avaliação é permanente e o olhar docente sempre voltado às necessidades das crianças, em diferentes situações, pensando também na realização do trabalho e desenvolvimento das crianças.	A avaliação será permanente e nunca no ato formal de teste (P1). O professor deve estar atento as necessidades de seu aluno, sempre observar seu comportamento, conduta, registrar e anotar o desenvolvimento dos mesmos (P2). Em especial um olhar atento, e depois saber fazer um bom planejamento e estar aberto para mudá-lo quando necessário (P9). É importante o professor saber quais as necessidades de cada faixa etária para que desenvolva um bom trabalho (P15). Deve-se observar a criança em diferentes situações de aprendizagem, como: ir ao banheiro, ao parque, durante a alimentação e atividades. Ela serve de autorreflexão/autoavaliação para dar continuidade ao trabalho (P18).
---	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Carvalho (2015), em relação aos conhecimentos dos professores no processo de aprendizagem das crianças pequenas, mostra o quão valiosa é a formação docente, em que este, quando é bem preparado, consegue ter um olhar atento para as necessidades da criança, valorizando o que a criança já sabe:

É importante, portanto, que o professor da Educação Infantil esteja atento às particularidades da infância e do modo de ser de cada criança. Não se pode esperar que crianças pequenas pensem e ajam como adultos nos seus processos de aprendizagem. Entende-se que o papel do professor está no favorecimento da autonomia e do desenvolvimento pleno de cada sujeito, tornando cada indivíduo desde a mesma tenra idade, ativo e atuante nos processos de ensino e aprendizagem. (CARVALHO, 2015, p. 114).

Nesse contexto, a partir do Quadro 7 e a Tabela 10, temos a imagem dos agrupamentos divididos em sete tópicos, em que as concepções docentes tiveram os resultados equilibrados quando se diz respeito ao conhecimento necessário para avaliar na pré-escola, assim como descrito após essa tabela.

Tabela 10 – Concepções sobre conhecimentos necessários para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 4-5 anos na pré-escola

Agrupamentos de respostas	Quantidade de respostas referentes ao agrupamento	Porcentagem
---------------------------	---	-------------

1 – Concepções de docentes em que conhecer as fases e/ou etapas do desenvolvimento contribuem para saber avaliar a aprendizagem das crianças.	9	26%
2 – Concepções de docentes em que conhecer os conhecimentos prévios contribuem no processo de avaliar a aprendizagem das crianças.	8	23%
3 – Concepções de docentes em que é preciso considerar diversos aspectos da criança, suas singularidades e suas especificidades para avaliar a aprendizagem das crianças.	5	15%
4 – Concepção de docente em que é preciso interação entre professor e aluno para realizar um planejamento respeitando a especificidade de cada criança.	1	3%
5 – Concepção de docente em que é preciso conhecer a criança, sua origem, sua família para avaliar a criança integralmente.	4	12%
6 – Concepções de docentes em que dão ênfase em conhecer os documentos oficiais em busca de compreender o próprio trabalho e realizar o seu planejamento.	2	6%
7 – Concepções de docentes em que a avaliação é permanente e o olhar docente sempre voltado às necessidades das crianças, em diferentes situações, pensando também na realização do trabalho e desenvolvimento das crianças.	5	15%
TOTAL		100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Somando os agrupamentos 1 e 2 (49%), temos que nossos sujeitos de pesquisa apresentam um olhar que busca a necessidade de conhecer as fases/etapas do desenvolvimento, os conhecimentos prévios da criança como

contribuição no processo avaliativo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

Quanto ao respeito à especificidade de cada criança e ao conhecimento da sua realidade, temos, nos agrupamentos 3 e 5 (27%), a concepção docente de que é necessário respeitar a individualidade de cada criança, na singularidade, no que ela traz como aprendizagem, na sua limitação. Relata-se ainda que deve haver o respeito ao tempo que cada criança tem, a preocupação e a atenção diante desses conhecimentos, conhecendo a criança em seus aspectos, podendo assim avaliá-las com maior exatidão e justiça.

Ramires (2008) ressalta que avaliar a criança pequena requer do educador um olhar atento ao desenvolvimento de cada indivíduo em diferentes aspectos e momentos. Para a pesquisadora reconhecer o nível de desenvolvimento de cada criança contribui para uma melhor reflexão, além, é claro, de enriquecer o planejamento com propostas que favoreçam uma melhor aprendizagem desta criança:

Ao educador da infância, portanto, cabe olhar para cada criança e para o grupo, buscando compreender suas falas e seus silêncios, suas ações e quietudes, suas reações e provocações, seus interesses e desejos, seus saberes, seu desenvolvimento enquanto processo a ser acompanhado. Para além de estar junto a elas, o educador necessita observá-las procurando entender seus processos cognitivos, sua interação social, sua afetividade, seu desenvolvimento físico e emocional, de modo a ressaltar e valorizar os processos e não apenas produtos finais. Deste modo, torna-se possível ao educador o planejamento e a proposição de experiências que favoreçam este desenvolvimento. (RAMIRES, 2008, p. 42).

Gomes (2016) detalha que o esboço feito pelo professor durante as atividades, acompanhando as crianças em seus momentos de interação são válidos e que, após coletados, devem ser organizados, propiciando uma avaliação significativa e também um relatório como documento a ser produzido, utilizando-se de diversos instrumentos:

A construção do arcabouço de dados é apenas um passo no processo de avaliação, depois dela os professores devem sistematizar esses registros, a fim de permitir uma reflexão permanente acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esses registros, que se convertem em documentação pedagógica a partir da intencionalidade que se deposita neles, podem assumir diferentes formatos: relatórios descritivos individuais e grupais, portfólios, fotos, filmagens, bem como as próprias produções das crianças (desenhos, pinturas, esculturas, maquetes, entre outras). (GOMES, 2016, p. 18).

Chamou-nos atenção o fato de que somente 6% das pesquisadas mostram a concepção de que é importante conhecer documentos oficiais que contribuem para a realização do planejamento, com o objetivo de realizar um trabalho que valorize o educando, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Conseguimos com essas respostas e com as análises das pesquisas recentes que há um olhar do professor em conhecer a sua criança respeitando seu tempo, seu desenvolvimento e suas particularidades.

Para que isso ocorra, no entanto, há uma necessidade fundamental de uma formação que vise a oferecer ao docente uma ampliação do olhar em relação à avaliação das crianças de pré-escola, seja por meio da formação inicial ou continuada, com o intuito de favorecer ao professor estratégias que valorizem o que a criança já sabe.

Sobre a formação inicial, temos que observar o que foi vivenciado pelos docentes pesquisados no curso de Pedagogia sobre a avaliação na Educação Infantil e com o que os cursos de formação continuada contribuíram nesse mesmo tema, ampliando o conhecimento ou deixando somente o que foi evidenciado na Pedagogia. Dessa forma, os dados se concentraram na subseção seguinte na formação docente sobre a avaliação na Educação Infantil vivenciadas na Pedagogia.

5.1.5 Contribuições e limitações nas aprendizagens sobre avaliação na Educação Infantil com crianças de 4-5 anos vividas no curso de Pedagogia e em cursos de formação continuada

No contexto de nossa pesquisa e por meio do questionário respondido pelos sujeitos de pesquisa a respeito das contribuições e limitações na aprendizagem sobre a avaliação na Educação Infantil com crianças de 4-5 anos no curso de Pedagogia e em cursos de formação continuada, observamos respostas que valorizam a avaliação como fonte de informação para reflexão docente, bem como se verificam alguns instrumentos utilizados para avaliar as crianças, o respeito individual de cada criança entre outras informações, juntamente com pesquisas recentes que expõem os cursos de graduação e de formação continuada como meio de contribuir na formação do professor.

Paula (2015) trata em sua pesquisa de diversas descrições de saberes, entre os quais destacamos os saberes em relação à formação profissional, sendo ela advinda de cursos superiores, que contribuem na formação docente inicialmente:

Os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), são conhecimentos das ciências da educação e da ideologia pedagógica. (PAULA, 2015, p. 35).

A fim de explicitar tais questões, temos, no Quadro 8, as declarações das docentes pesquisadas divididas em agrupamentos, conforme procedido nos quadros anteriores, em que constarão as respostas às perguntas já postas no início desta subseção. Logo na sequência, na Tabela 11, constará a quantidade de respostas referente a cada agrupamento para melhor descrição em sua totalidade.

Quadro 8 – Contribuições e limitações na concepção docente quanto aos cursos de formação inicial e continuada quanto às práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos

Agrupamentos de respostas	Respostas
1 – Declarações docentes em que a avaliação contribui para a reflexão docente, para o planejamento e para o respeito individual de cada criança.	Não existem receitas prontas, a observação atenta e as anotações são imprescindíveis para a avaliação na Educação Infantil, os registros podem ser feitos por fotos, vídeos, produção das crianças, etc. Essa avaliação deve ser reflexiva para o professor, que tem de analisar seus alunos de maneira individual, levando em consideração sua singularidade (P3). O professor tem que ter um olhar atento e ser reflexivo (P5). Sobre a avaliação na Educação Infantil, aprendi que avaliar, faz parte do processo de ensino e aprendizagem (P10). Que a avaliação vem para o professor saber aquilo que a criança já sabe para, que ele possa ver e rever suas práticas para conseguir alcançar seu objetivo final, uma aprendizagem significativa (P13). Para mim o aprendizado mais importante é a avaliação mais sobre o trabalho, a forma como estou trabalhando, se está sendo significativa, eficiente e eficaz no aprendizado da criança (P14). Aprendi a importância do registro e do olhar individual, não padronizado. Acho esse tema bem

	amplo e que sempre é possível aprender mais e principalmente trocar experiências (P19). Aprendi que cada ser humano é único, portanto, deve ser avaliado no sentido de que ele é capaz partindo do que ele traz. A avaliação não pode ser única. Na prática pude vivenciar isso, cada criança tem sua individualidade e isso deve ser respeitado (P24). Ter concepção e planejamento, saber socializar as informações, compreender e refletir sobre as dificuldades e aprendizagem do aluno (32). Aprendi que a avaliação não se encerra somente em si, ou de suas formas de avaliar, mas ela norteia um trabalho, um contexto compreendido (P34).
2 – Declarações docentes em que a avaliação não deve ser classificatória.	A avaliação deve ser contínua, progressiva, mediadora e jamais deve ser pré-requisito para classificação o acesso à fase posterior (P22). Fundamentado nos postulados dos autores Luckesi e Jussara. Aprendi que a avaliação na educação infantil deve ser considerada não classificatória e sim para subsidiar a aprendizagem da criança respeitando sempre a criança como sujeito ativo (P25). Que a avaliação não deve ser classificatória e sim um instrumento para ajudar no trabalho do professor (P26). Que a avaliação não deve ser classificatória e sim um instrumento para ajudar no trabalho do professor (P27). Que a avaliação é um instrumento norteador para o professor e nunca deve ser classificatória (P30).
3 – Declarações docentes em que a formação docente contribuiu para a formação, mas que é necessário continuar estudando.	Foram vários assuntos (textos) estudados durante a graduação e formação continuada. Mas sempre continuar estudando (P29) Foram vários textos estudados durante a graduação e formação continuada. Mas sempre é necessário estudar (31).
4 – Declarações docentes em que a formação docente durante a graduação foi superficial, teórica ou pouca, em que algumas destacam que gostariam de ter aprendido na prática.	Na faculdade é muito superficial a avaliação na Educação Infantil e como trabalhar. As faculdades deviam investir melhor no aspecto da Educação Infantil. Gostaria de ter aprendido como observar, como “avaliar” o aluno da E. I., como elaborar portfólios e/ou registros. Foram coisas que só aprendi com o tempo e a prática na E. I. (P2). Venho do Ensino Médio e do Fundamental II, onde a

	avaliação é muito diferente da Educação Infantil. O que aprendemos no curso de graduação é muito teórico, aprendi sobre a avaliação na prática, quem me proporcionou momentos significativos na Educação Infantil, foi minha ex-coordenadora Filomena⁵, a qual sou muito grata. Os cursos de formação contribuem, porém muitas vezes fogem da nossa realidade, como materiais, pessoas para nos ajudarem na sala e até a realizar a própria atividade. Penso que a resolução de conflitos é algo que poderia ser oferecido a nós professores, principalmente aos que trabalham nas escolas em que a comunidade não caminha com a escola (P7). No meu período de faculdade não lembro sobre a importância da avaliação na educação infantil. Hoje sinto necessidade de modelos práticos que possam nos auxiliar e melhor entender o desenvolvimento do aluno (P8). No curso de Pedagogia eu percebi que este tema não foi aprofundado, e os cursos de formação continuada vieram para nortear melhor minha prática educativa (P9). Esse tema foi pouco abordado na graduação (21). Na faculdade aprendi pouco, aprendi bastante nas formações. Gostaria de saber mais como avaliar crianças com problemas mais pontuais (P33).
5 – Declarações docentes em que a avaliação é vista como contínua e diária, ressaltando que gostariam de aprender mais sobre as formas de documentação pedagógica dessa documentação avaliativa.	Aprendi como avaliar as crianças, respeitando o nível de desenvolvimento de cada uma, sem compará-la com outras crianças. Acho que seria bastante viável maiores orientações nas formas de registrar as avaliações (P11). A gente poderia aprender mais sobre documentação pedagógica (12). Aprendi que a avaliação é um processo contínuo e gostaria de ter aprendido como documentar melhor as formas de avaliação (P15). Vi que a avaliação é um processo contínuo e que precisa acontecer diariamente. Gostaria de aprender mais sobre a documentação da avaliação (P16). Na pedagogia, aprendi que a avaliação é um processo constante e diário, que deve ser gradativa e não em um único momento. Como fazer a documentação avaliativa ainda é algo em construção

⁵ Nome fictício dado preservando-se a identidade do nome original, conforme citado pelo sujeito de pesquisa (P7) em seu questionário.

	e que devemos ter maior aprofundamento (P17). Que avaliar é um processo contínuo e diário através de observações. Gostaria de ter mais experiências práticas de como documentar essa avaliação (P18).
6 – Declarações docentes em que houve uma aprendizagem na formação docente em relação à avaliação, principalmente na teoria, ressaltando-se, no entanto, a importância de haver a prática.	Aprendi que o professor deve ser reflexivo em suas práticas e ter um olhar atento. Gostaria de mais prática, tanto quanto, teoria dada (P4). Aprendi que a avaliação na Educação Infantil é imprescindível para garantir a qualidade da educação. Gostaria de ter aprendido mais exemplos práticos de como fazer a avaliação. Tive muito contato com a teoria e pouco com a prática (P6). Aprendi toda teoria que utilizo e ainda estudo hoje. Mas a prática faz toda a diferença (P23).
7 – Declarações docentes em que a avaliação é vista de diferentes maneiras, com observação do desenvolvimento da criança, sendo contínua e diária.	Há diferentes maneiras de se avaliar (P1). Observar como a criança desenvolve seu conhecimento no começo do ano letivo, mas acredito que é um processo com muitas possibilidades, que busco no meu aprendizado (P20). Aprendemos que a avaliação é constante e diária (P28).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Tabela 11 – Contribuições e limitações na concepção docente quanto aos cursos de formação inicial e continuada quanto às práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos

Agrupamentos de respostas	Quantidade de respostas referentes ao agrupamento	Porcentagem
1 – Declarações docentes em que a avaliação contribui para a reflexão docente, para o planejamento e para o respeito individual de cada criança.	9	26%
2 – Declarações docentes em que a avaliação não deve ser classificatória.	5	15%
3 – Declarações docentes em que a formação docente contribuiu para a formação, mas que é necessário continuar estudando.	2	6%
4 – Declarações docentes em que a	6	17,5%

formação docente durante a graduação foi superficial, teórica ou pouca em que algumas destacam que gostariam de ter aprendido na prática.

5 – Declarações docentes em que a avaliação é vista como contínua e diária, ressaltando que gostariam de aprender mais sobre as formas de documentação pedagógica dessa documentação avaliativa.	6	17,5%
6 – Declarações docentes em que houve uma aprendizagem na formação docente em relação à avaliação, principalmente na teoria, ressaltando-se, no entanto, ressaltam a importância de haver a prática.	3	9%
7 – Declarações docentes em que a avaliação é vista de diferentes maneiras, com observação do desenvolvimento da criança, sendo contínua e diária.	3	9%
TOTAL		100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Com os dados coletados, há um total de 26% das declarações docentes que entendem a avaliação como uma forma de refletir a sua prática docente, de contemplar a criança na sua individualidade, respeitando a singularidade e o tempo de cada um na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Há de se ressaltar os 15% de docentes que, segundo sua formação, entendem que a avaliação deve ser diária, sem classificação, norteadora para o professor, mediadora, com respeito e valorização da criança. Temos ainda 6% que relatam ter tido, durante a graduação e formação continuada, conteúdos voltados ao tema da avaliação, ressaltando, entretanto, que é importante dar continuidade aos estudos.

No processo de formação docente desde a Pedagogia, passando pela formação continuada, percebemos diversas lacunas relatadas pelas pesquisadas, como a pouca relação da teoria com a prática, formas de realizar a documentação pedagógica, o que observar para avaliar e modelos avaliativos.

Castilho (2016, p. 131) deixa claro em sua pesquisa que a teoria deve caminhar junto com a prática: “O saber docente não pode ser formado apenas pela prática, contudo, a teoria e a prática devem estar atreladas”. Ela ainda pontua a importância dos estágios durante a graduação:

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. (CASTILHO, 2016, p. 132).

Dessa forma, os dados somados de docentes que declararam nos agrupamentos 4 e 6 perfazem um total de 26% de professoras que relatam ter tido uma formação superficial; outras que houve muita teoria, mas ressaltam que gostariam de ter aprendido mais a prática, havendo uma necessidade de relacionar essas duas faces da formação.

Outras, no entanto, mais especificamente 18% (agrupamento 5), entendem a avaliação como contínua, gradativa, sem comparação de uma criança para outra, dando o respeito devido a cada uma, mas ressaltam que gostariam de ter aprendido nos cursos de formação como elaborar a documentação pedagógica, em como realizar, o que observar, modelos e experiências práticas de avaliação.

Castilho (2016) coloca dois pontos relevantes sobre a formação docente, sendo no primeiro momento:

[...] 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. (CASTILHO, 2016, p. 132).

E na sequência Castilho (2016) continua:

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 (CASTILHO, 2016, p. 133).

Há, diante desses pontos, uma Pedagogia centrada na formação de um professor bem preparado, capaz de possuir formação que olhe para diversos temas, aqui em destaque sobre a avaliação na Educação Infantil, e que essa formação possa ser aprimorada por meio de cursos de formação continuada.

Lopes (2018), em sua dissertação, afirma que uma formação continuada não eficiente e sem o olhar voltado às experiências e interações com as crianças faz com que o docente tenha o olhar tradicional, fragmentado com pouca eficiência: “Com um

modelo de formação inicial deficitário fica mais fácil voltar a cometer velhos erros, prioritariamente na Educação Infantil que constrói a práxis alicerçada nas experiências e ações do educando” (LOPES, 2018, p. 54).

Antes de finalizar a subseção, destacamos afirmação de Lopes (2018, p. 55):

A práxis educativa com as crianças deve ser documentada e apresentada de forma que tenha significado para o educador, para as crianças e para os familiares. Todos os envolvidos no processo precisam entender, conhecer e participar do processo avaliativo. É necessário que o professor tenha clareza nos objetivos que deseja alcançar com o registro do percurso da criança na escola.

É, portanto, na documentação elaborada pelo docente, que o pensamento deve estar voltado ao objetivo traçado pelo professor, segundo o qual a criança seja vista como um ser que possui conhecimentos levados em consideração e que ela também aprende e adquire novos conhecimentos tendo uma avaliação fundamentada por meio de planejamento, reflexão e um olhar no percurso transcorrido pela criança no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

A seguir, apresentamos nossas considerações, ressaltando nosso percurso de elaboração, organização, coleta de dados e redação final desta dissertação, apresentando todos os dados coletados e os resultados obtidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu de um estudo elaborado em quatro escolas municipais de Educação Infantil com atendimentos de crianças de pré-escola com idades de 4 e 5 anos, localizadas em diferentes regiões (Norte, Leste, Oeste e Sul) em uma cidade do noroeste do estado de São Paulo.

Nesta pesquisa, buscou-se descrever e analisar as concepções de docentes de Educação Infantil que atuam nessas escolas selecionadas sobre a avaliação na pré-escola.

Passamos inicialmente pelo contexto histórico da Educação Infantil no Brasil e no mundo em que esta educação consegue superar o momento assistencial ganhando força após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) chegando até o século XXI, momento em que encontramos a valorização da Educação Infantil e dos profissionais que ali atuam com investimentos e conquistando a obrigatoriedade da matrícula para crianças pequenas de 4 e 5 anos desde a pré-escola, buscando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento integral.

Foi possível contar com a contribuição de diferentes autores, como Barbosa (2008), Bassedas *et al.* (1999), Colasanto (2007), Hoffmann (1992; 2000), Kramer (1982; 2006), Kulmann Jr. (2000), Oliveira (2010; 2015). Em consonância com essas obras e dentro de nossos objetivos pré-estabelecidos, observamos as concepções de professores em relação à avaliação na pré-escola com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil.

Ressaltamos que durante as leituras e análise dessas obras, constatamos que a avaliação na Educação Infantil é vista como um importante momento na vida de uma criança, em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Essa importância compele o docente a utilizar-se de diversos instrumentos de observação e de registro a fim de olhar a criança respeitando sua singularidade e o que ela traz de conhecimento, além de proporcionar uma reflexão por parte do docente quanto à sua prática em sala de aula.

Nos dados coletados, temos nossos sujeitos de pesquisa (todas do sexo feminino) docentes divididos nas quatro unidades de ensino. Todas elas possuem graduação em Pedagogia e atuam com crianças de pré-escola de 1ª ou 2ª Etapas, ou seja, crianças com 4 e 5 anos.

Sendo essa pesquisa de natureza qualitativa, utilizamos o questionário como instrumento de pesquisa, elaborando cada questão conforme os objetivos traçados, olhando a concepção docente quanto à avaliação na pré-escola.

A busca de outros estudos sobre a mesma temática foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando um termo específico de busca. Igualmente, analisamos obras de alguns autores, conforme citamos nessa dissertação, e algumas legislações e normativas específicas dentro do tema exposto. Por fim, investigamos as concepções de docentes referentes aos nossos objetivos propostos, em que cada pesquisada teve a liberdade, segurança e autonomia em responder a um questionário.

Buscando facilitar a compreensão e a exposição dos dados coletados, organizamos esta dissertação em quatro sessões, apresentando as concepções docentes de acordo com o que elaboramos nos questionários na última sessão, esta subdividida em subseções, cada uma referente a um objetivo específico.

Para a compreensão dos objetivos específicos, iniciamos a primeira subseção apresentando a concepção das professoras sobre a função da avaliação na pré-escola, as quais se voltaram a uma avaliação reflexiva, que subsidia e norteia a prática docente no planejamento das atividades, entre outros, destacando-se que essa avaliação contribui para a análise do que a criança já traz como conhecimento.

Entre os instrumentos avaliativos utilizados pelas pesquisadas foram citados: fotos, vídeos, áudios, produções das crianças que visam voltar o olhar para a criança, para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento. Nesse momento, a concepção se dá na continuidade de destacar as formas de registrar essa avaliação, sendo elas por registros reflexivos, relatórios individuais e/ou coletivos, sondagens, portfólios; duas pesquisadas declararam que a avaliação se dá por meio do acompanhamento da escrita da criança.

Nossa pesquisa também apresenta como resultado a identificação dos documentos específicos que as docentes utilizam para divulgar a avaliação das crianças da pré-escola, além dos momentos em que informam os responsáveis por essas crianças, sendo: reuniões de pais e/ou responsáveis e em atendimentos individuais ou até mesmo nos momentos que acham necessário. Nessa divulgação aos responsáveis, as pesquisadas apresentam os relatórios das crianças ou até mesmo suas atividades, compreendendo aqui também os relatórios, conforme apresentamos como parte integrante de uma legislação municipal em que se

regulamentam três momentos de avaliações (diagnóstica, primeiro e segundo semestres), avaliando-as e informando seus responsáveis quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

Os sujeitos da pesquisa discorreram em suas concepções que, para realizar uma avaliação na pré-escola, são necessários alguns pontos, como: conhecer as etapas e/ou fases do desenvolvimento, levar em consideração os conhecimentos prévios da criança, observando-se as necessidades da criança, respeitando suas singularidades, suas especificidades e a origem de cada uma delas e de sua família. Deve-se também considerar a importância de conhecer os documentos que tratam do tema da avaliação, contribuindo para o planejamento e para a sua realização.

Dentro das concepções docentes em pesquisa, elencamos as contribuições e limitações que as professoras apontaram em relação aos cursos de formação inicial e continuada no processo de avaliação das crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos. Esses apontamentos foram enriquecedores, demonstrando que a avaliação é reflexiva no trabalho do professor, no seu planejamento e no respeito à criança, não sendo classificatória, sendo contínua e diária, contemplando sempre o desenvolvimento dos pequenos.

Contudo, surgiu a necessidade, conforme as pesquisadas apontaram, de uma formação com maior relação entre teoria e prática, com fundamentos que exemplificassem os documentos avaliativos ou pedagógicos ou até mesmo em como realizar os momentos de avaliação, o percurso, as técnicas.

Os dados encontrados e expostos em nossa pesquisa apresentam concepções docentes diversas em relação à avaliação na Educação Infantil com crianças na pré-escola de 4 e 5 anos, mas que contribuíram para concluir, tanto nos questionários quanto nos documentos analisados, que há uma preocupação em olhar a criança da pré-escola como um indivíduo capaz de aprender, que possui suas limitações, que traz um conhecimento prévio e que é um sujeito possível de compreensão, necessitando de um acompanhamento próximo que mostre sua importância na educação e o seu papel na sociedade.

Essa importância é caracterizada a partir do momento em que o professor entende a avaliação como uma forma de contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil de maneira positiva, revendo a sua prática, planejando suas atividades, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança, a sua singularidade e o seu contexto.

Complementando esse desfecho, é de suma importância que haja a continuidade do pensamento integral na formação da criança no contexto legal, isto é, legislações que especifiquem e exemplifiquem os processos avaliativos, ressaltando a importância que esses têm em relação ao trabalho docente, em pensar na prática dentro da sala de aula, oferecendo subsídios e/ou trocas de experiências, fazendo com que esses documentos norteadores propiciem uma avaliação mais ampla e eficaz.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/456/587>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC/SEF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, out. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

CANÇADO, Natália Francine Costa. **Avaliação na educação infantil e participação**: desafios para a gestão. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil**: concepções das professoras e desafios formativos. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo. **Avaliação**: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set./2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2019.

COIMBRA, Silvia Gabrielle Braz. **A interferência dos processos avaliativos no cotidiano lúdico escolar**: entre Rio de Janeiro e a Cidade do Porto, reflexões. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **A linguagem dos relatórios**: uma proposta de avaliação para a educação infantil. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CONCEPÇÃO. In: DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/concepcao/>. Acesso em: 20 maio 2018.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: Editora da UFG, 1983.

CURY, Helena Noronha. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados. **Bolema**, Rio Claro, ano 12, n. 13, p. 29-43, 1999.

DIAS, Fernanda de Araújo. Formação de professores nas redes cotidianas: um diálogo sobre a BNCC no 1º Segmento do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais...** Olinda: Editora Realize, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA 2_ID8502_10092018151133.pdf. Acesso em: 1 abr. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Eliana Maria; SARAT, Magda. “Criança (s) e infância (s)”: perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n.27, p. 234-252, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723814272013234/2817>. Acesso em: 28 mar. 2020.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a base nacional comum curricular: um olhar da área de ciências da natureza. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes>. Acesso em: 1 abr. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. **O dito e o vivido**: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. 2016. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 10 abr. 2019.

KULMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Daiane Monique Pagani. **Vivências de ateliê**: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil. 2018. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100004. Acesso em: 25 mar. 2020.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, dez./2018. Acesso em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 1 abr. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (org.) *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PAULA, Déborah Helenise Lemes de. **Práticas avaliativas no trabalho educativo do movimento**: um estudo na rede municipal de ensino de Curitiba – Paraná. 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PERA, Nazoeme Alves Oliveira. **O que a família tem a dizer sobre o parecer descritivo/avaliação do seu filho na Educação Infantil?** 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

RAMIRES, Jussara M. Silveira. **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.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 03/2014. Estabelece diretrizes para a organização da educação infantil, na etapa de pré-escola, na rede municipal de ensino. **Diário Oficial**, ano XI, n. 3160, 19 jun. 2014. Disponível em: https://www.riopreto.demandanet.com/smerp2010/porta_doc/302.PDF. Acesso em: 10 set. 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 06/2019. Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos planos escolares das escolas do sistema municipal de ensino. Publicada no **Diário Oficial**, ano XVI, n. 4598, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/DiarioOficial/Diario.action>. Acesso em: 10 set. 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular para a educação infantil**. São José do Rio Preto, 2010. Disponível em: http://demandanet.com/smerp2010/portal_doc/337.PDF. Acesso em: 10 set. 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 002/2019. Regulamenta o horário de trabalho pedagógico das unidades escolares da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto. **Diário Oficial**, ano XV, n. 4572, 29 jan. 2019. Disponível em: <https://riopreto.demandanet.com/#>. Acesso em: 10 set. 2019.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. **Políticas e práticas de avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do município do Rio de Janeiro**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação na pré-escola: legislação e saberes de professores de escolas de Educação Infantil de um município do noroeste paulista

Pesquisador: JOAO HENRIQUE VIEIRA GARCIA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96986518.2.0000.5466

Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.970.849

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado em que o pesquisador pretende inicialmente realizar um levantamento da legislação e da documentação federal e municipal que estabelecem as diretrizes para a avaliação na Educação Infantil e, mais especificamente, na pré-escola. Em seguida, o pesquisador propõe a distribuição de questionários a professores que atuam em pré-escolas do município onde se realiza a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como a avaliação na pré-escola é definida em orientações legais e na documentação sobre Educação Infantil e analisar saberes de professores de pré-escola sobre a avaliação na etapa de 4-5 anos de idade. Assim, com o projeto, busca-se descrever como os professores da pré-escola compreendem a finalidade da avaliação e como atuam na sua aplicação e no registro do desenvolvimento das crianças. Pretende-se avaliar que saberes os professores consideram necessários para realizarem a avaliação na pré-escola, e como avaliam as contribuições e limitações de seus cursos de formação inicial e continuada para suas práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos de idade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador entende que os riscos mínimos envolvem alguma forma de desconforto para os participantes ao relatarem suas experiências no questionário. Por esse motivo, eles serão

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 15.054-000

UF: SP

Município: SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545

Fax: (17)3221-2500

E-mail: camilabm@ibice.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS**



Continuação do Parecer: 2.970.849

Informados de que seus relatos poderão ser excluídos do estudo se desejarem. Os resultados da pesquisa poderão trazer subsídios para cursos de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil na medida em que evidenciarão os saberes que fundamentam suas práticas, e possíveis lacunas neles existentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O número de participantes será de 46 docentes. Segundo o pesquisador, serão entregues questionários a professores que atuam em pré-escolas do município onde se realiza a pesquisa localizadas em diferentes regiões. Assim, será selecionada uma escola da zona norte, outra da zona sul, leste e oeste da cidade. Serão entregues questionários para todos os professores dessas escolas. O pesquisador afirma que os questionários e os Termos serão entregues aos professores em horários estabelecidos pelos gestores das escolas. O pesquisador obteve a autorização para realizar a pesquisa nas escolas junto à Secretaria Municipal de Educação, documento este que se encontra em anexo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está escrito em uma linguagem clara; os procedimentos éticos, incluindo a proteção à identidade dos participantes e demais aspectos, foram atendidos. Aparentemente o pesquisador deixou de informar o seu telefone de contato (estando disponíveis apenas os telefones da secretaria do Depto. de Educação e o do CEP do IBILCE).

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador inclua seu telefone de contato no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugere-se a aprovação do projeto com a recomendação de que o pesquisador inclua seu telefone no TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de 09 de outubro de 2018, deliberou, por unanimidade, pela aprovação do presente Projeto de Pesquisa. O Comitê solicita que o pesquisador inclua no TCLE o seu telefone de contato. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados semestralmente, contando a partir desta data, conforme modelo em nossa página: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/relatorio-projeto>.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 2265			
Bairro: JARDIM NAZARETH	CEP: 15.054-000		
UF: SP	Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO		
Telefone: (17)3221-2545	Fax: (17)3221-2500	E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br	

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS**



Continuação do Parecer: 2.970.849

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1198781.pdf	24/08/2018 18:42:48		Aceito
Outros	Autorizacao_gestores_Unidades_Escolas.pdf	24/08/2018 18:33:23	JOAO HENRIQUE VIEIRA GARCIA	Aceito
Outros	Autoriz_da_Secret_Mun_Educ_S_J_Rio_Preto.pdf	24/08/2018 18:29:16	JOAO HENRIQUE VIEIRA GARCIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Joao_Henrique_Vieira_Garcia.pdf	24/08/2018 18:11:12	JOAO HENRIQUE VIEIRA GARCIA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_TCLE_Joao_Henrique_Vieira_Garcia.pdf	24/08/2018 18:01:17	JOAO HENRIQUE VIEIRA GARCIA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Joao_Henrique_Vieira_Garcia.pdf	24/08/2018 18:00:15	JOAO HENRIQUE VIEIRA GARCIA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 19 de Outubro de 2018

Assinado por:

**Monica Abrantes Galindo de Oliveira
(Coordenador(a))**

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265

Bairro: JARDIM NAZARETH

CEP: 15.054-000

UF: SP

Município: SAO JOSE DO RIO PRETO

Telefone: (17)3221-2545

Fax: (17)3221-2500

E-mail: camilabm@ibice.unesp.br

ANEXO B: MANIFESTO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**PREFEITURA DE
RIO PRETO**

Assunto: solicita anuência para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "Avaliação na pré-escola: legislação e saberes de professores de escolas de Educação Infantil de um município do Noroeste Paulista".

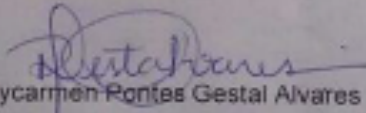
MANIFESTAÇÃO

Srª Secretária,

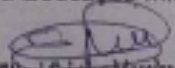
Em resposta à solicitação de análise do projeto para anuência tenho a informar que a proposta inicial do projeto prevê que:

1. As informações levantadas deverão ser confidenciais e, portanto, mantidas em sigilo.
2. As informações devem ser utilizadas exclusivamente para fins científicos.
3. A pesquisa será submetida ao conselho de ética e pesquisa, órgão que certamente se responsabilizará pela observação da legislação e garantias de direitos dos envolvidos.
4. A pesquisa será realizada por meio de questionário realizado com professores de 04 Unidades Escolares, realizando um "levantamento de como avaliação na pré-escola é tratada em orientações legais e documentos oficiais (federal e municipal) sobre Educação Infantil".

Diante do exposto acima, manifesto-me favorável à anuência. Saliento, entretanto, a importância da preservação da identidade dos envolvidos, incluindo nome e unidade escolar. Outrossim, solicito os resultados conclusivos da pesquisa sejam encaminhados também à SME, considerando que o estudo possa corroborar para a construção de políticas educacionais inclusivas.

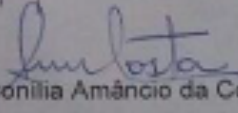


Rosycarmen Pontes Gestal Alvares
Gerente da Educação Infantil



Eliani Cristina Moreira da Silva
RG: 27.347.878-3
Departamento de Ensino

23/08/18 De acordo,



Sueli Petronília Amâncio da Costa
Secretária Municipal de Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua General Glicério, 3947 – Vila Imperial - CEP 15015-400 - São José do Rio Preto - SP
Telefone (17) 3211 4000 – gabinete.smedu@riopreto.sp.gov.br - www.riopreto.sp.gov.br

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto



QUESTIONÁRIO

- 1 – Idade: _____
- 2 – Ano em que começou a trabalhar como professor(a) de Educação Infantil: _____
- 3 – Ano em que se formou no magistério ou CEFAM: _____ (caso não tenha feito magistério ou CEFAM, por favor, deixe a resposta em branco)
- 4 – Ano em que se formou na Pedagogia: _____
- 5 – Possui cursos de pós-graduação? Se sim, por favor, anote aqui:

- 6 – Em 2018, atua na Educação Infantil na: () 1ª Etapa ou () 2ª Etapa
- 7 – Jornada de trabalho: _____ horas semanais
- 8 – É () estatutário ou () celetista
- 9 – Do seu ponto de vista, para que serve a avaliação na pré-escola?

- 10 – Quais instrumentos e formas de registro a(o) senhor(a) utiliza para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com as quais trabalha?

- 11 – De quais formas e em quais momentos o(a) senhor(a) informa as famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

- 12 – Do seu ponto de vista, o que um(a) professor(a) precisa saber para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 4-5 anos na pré-escola?

- 13 – O que o(a) senhor(a) aprendeu sobre avaliação na Educação Infantil no curso de Pedagogia e em cursos de formação continuada? O que não aprendeu sobre esse tema nesses cursos e gostaria de ter aprendido?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "Avaliação na pré-escola: legislação e saberes de professores de escolas de Educação Infantil de um município do noroeste paulista" sob responsabilidade do pesquisador João Henrique Vieira Garcia. O estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio do uso de questionários com professores de escolas de Educação Infantil. O estudo possui como objetivo investigar como a avaliação na pré-escola é definida em orientações legais e documentação sobre Educação Infantil e descrever e analisar saberes de professores de pré-escola sobre a avaliação na etapa de 4-5 anos de idade. Haverá um risco para sua saúde emocional caracterizado pelo fato de que, durante a coleta dos dados, você poderá se sentir desconfortável ou constrangido ao expor suas ideias, seus conhecimentos e as práticas que desenvolve na escola em que trabalha. Caso isso ocorra, ou, por qualquer outro motivo, que não precisa ser informado, você poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o aprimoramento da qualidade da Educação Infantil no Brasil.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____
Endereço: _____ Fone: _____
_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): João Henrique Vieira Garcia	Cargo/Função: Pesquisador
--	---------------------------



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto (IBILCE/UNESP)
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, nº 2265, Bairro: Jardim Nazareth, CEP: 15.054-000
Telefone: 3221-2320 ou 3221-2320 (Luana/Soraia) – Departamento de Educação
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545

APÊNDICE C: AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA UNIDADE ESCOLAR



São José do Rio Preto, ____ de agosto de 201__.

Ilmo (a). Sr (a).

Responsável pela Unidade Escolar

E. M. (NOME DA UNIDADE ESCOLAR)

Eu João Henrique Vieira Garcia, Professor de Educação Básica I, nesta rede Municipal de Educação, portador do R. G. 43.814.555-0, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP e responsável pela pesquisa “Avaliação na pré-escola: legislação e saberes de professores de escolas de Educação Infantil de um município do Noroeste Paulista”, solicito autorização ao responsável pela Unidade Escolar – **E. M. (NOME DA UNIDADE ESCOLAR)** de São José do Rio Preto para a realização da pesquisa através da aplicação de um questionário com os professores desta Unidade Escolar. Ressalto a importância desta pesquisa para esta rede pública municipal porque:

✓ Colabora com a qualificação profissional do pesquisador que é servidor público desta rede e que pretende, entre suas investigações, Realizar um levantamento de como a avaliação na pré-escola é tratada em orientações legais e documentos oficiais (federal e municipal) sobre Educação Infantil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 1999/2009 (Pareceres e Resoluções), Legislação Municipal de São José do Rio Preto/SP, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

✓ Descrever e analisar saberes de professores de pré-escola sobre avaliação na Educação Infantil no que se refere a sua finalidade, às formas de avaliação e registro do desenvolvimento das crianças, aos saberes que consideram necessários para poderem avaliar na pré-escola, às contribuições e limitações de seus cursos de formação inicial e continuada para suas práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos de idade.

Desde já agradeço a atenção dispensada, reitero votos de estima e consideração, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

Atenciosamente

João Henrique Vieira Garcia
Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos – IBILCE/UNESP

APÊNDICE D: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Programa de
Pós-Graduação em
**Ensino e
Processos
Formativos**
Interinstitucionais



Ilma. Sra.

Profª (Nome da Secretária Municipal de Educação)

Secretária Municipal de Educação

Eu João Henrique Vieira Garcia, Professor de Educação Básica I, nesta rede Municipal de Educação, portador do R. G. 43.814.555-0, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP e responsável pela pesquisa “Avaliação na pré-escola: legislação e saberes de professores de escolas de Educação Infantil de um município do Noroeste Paulista”, solicito autorização à Secretária Municipal de Educação de São José do Rio Preto para a realização da pesquisa através da aplicação de um questionário com os professores de quatro Unidades Escolares desta rede, compreendendo as seguintes Escolas: E. M. (Nome da Escola), E. M. (Nome da Escola), E. M. (Nome da Escola), E. M. (Nome da Escola). Ressalto a importância desta pesquisa para esta rede pública municipal porque:

✓ Colabora com a qualificação profissional do pesquisador que é servidor público desta rede e que pretende, entre suas investigações, Realizar um levantamento de como a avaliação na pré-escola é tratada em orientações legais e documentos oficiais (federal e municipal) sobre Educação Infantil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 1999/2009 (Pareceres e Resoluções), Legislação Municipal de São José do Rio Preto/SP, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

✓ Descrever e analisar saberes de professores de pré-escola sobre avaliação na Educação Infantil no que se refere a sua finalidade, às formas de avaliação e registro do desenvolvimento das crianças, aos saberes que consideram necessários para poderem avaliar na pré-escola, às contribuições e limitações de seus cursos de formação inicial e continuada para suas práticas de avaliação na etapa de 4-5 anos de idade.

Desde já agradeço a atenção dispensada, reitero votos de estima e consideração, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

Atenciosamente

João Henrique Vieira Garcia
Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos – IBILCE/UNESP