



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANGÉLICA MARIA HOLANDA DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ESCRITO AO VIVIDO
NO MUNICÍPIO DE PINDORETAMA-CE**

**FORTALEZA
2024**

ANGÉLICA MARIA HOLANDA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ESCRITO AO VIVIDO
NO MUNICÍPIO DE PINDORETAMA-CE

Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueira Lima Ciasca.

FORTALEZA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O45a Oliveira, Angélica Maria Holanda de Oliveira.
Avaliação na Educação Infantil: do escrito ao vivido no município de Pindoretama-CE / Angélica Maria Holanda de Oliveira Oliveira. – 2024.
117 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Costa
1. Educação Infantil. 2. Avaliação. 3. Ensino aprendizagem na Educação Infantil. I. Título.
CDD 370
-

ANGÉLICA MARIA HOLANDA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO ESCRITO AO VIVIDO
NO MUNICÍPIO DE PINDORETAMA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 26/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Aos meus pais José Vale de Oliveira e Maria Augusta Holanda de Oliveira (*in memoriam*) por toda dedicação, amor e ensinamentos deixados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer em todos os momentos com sua presença, pelas bênçãos derramadas sobre mim, por se fazer presente em minha vida, me conduzindo em todos os momentos.

Aos meus pais, em memória, que foram meu maior exemplo de amor, dedicação e respeito. A eles devo tudo que sou. Meu eterno amor e gratidão.

A Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, pela excelente orientação, compreensão, ensinamentos, orientações, amizade e sinceridade no percurso do mestrado. Gratidão eterna.

As professoras participantes da banca examinadora Profa. Dra. Sinara Mota e Profa. Dra. Adriana Eufrásio pelas orientações e colaborações em minha construção como pesquisadora, pelo tempo dedicado a leitura do meu projeto e por todo acolhimento comigo.

As professoras participantes da pesquisa, pelo tempo concedido nas entrevistas, pela confiança depositada em mim e pelas belíssimas contribuições de cada uma para este trabalho.

Ao meu esposo e minha filha que me compreenderam nas ausências e me apoiaram sempre. Minha razão, meus amores.

A minha irmã, Ângela, por sempre estar ao meu lado, comemorando, apoiando e incentivando em cada passo que dou em minha vida. Amo muito.

As minhas amigas Lourdes Holanda e Elizangela Mesquita, minha eterna gratidão, por sempre torcerem e me encorajarem nos momentos de fraquezas, incertezas e dúvidas. Contem sempre comigo.

A amiga de linha de pesquisa, Esmeraldina Januário, pelas conversas, orientações, contribuições e incentivos em diversos momentos de dúvidas e que sempre me escutou e acolheu. Admiração eterna.

Aos professores da UFC com os quais aprendi muito nesse período do mestrado, em especial, Messias Dieb, pelas aulas extras durante as caronas para a universidade e por quem tenho respeito e admiração.

Ao Secretário de Educação, Paulo Sérgio, com o qual trabalho e pude contar com sua compreensão e apoio nesse período do mestrado. Amigo pessoal.

A amiga, Juliane Baia, amiga com quem compartilho o trabalho pedagógico, que me apoiou e assumiu a equipe sempre que foi necessário.

A todos os formadores e técnicos da secretaria de educação com os quais trabalho pelo apoio e compreensão, em todos os momentos que precisei estar ausente.

Ao Eryck Dieb, meu primeiro incentivador a fazer o mestrado, muito disponível a contribuir

e compartilhando sempre seus conhecimentos.

Aos meus familiares por sempre torcerem por mim e estarem presentes em todos os momentos de minha vida.

Mesmo que se acompanhe e conheça todas as reações de uma criança, não se estará avaliando, no sentido pleno, se a intenção não for a de auxiliá-la, de um fazer pedagógico que contribua para o seu desenvolvimento. (2012, p.14)

Jussara Hoffmann

RESUMO

A presente pesquisa investiga o processo de avaliação, com foco na Educação Infantil, reconhecendo as particularidades dessa fase, que se diferencia substancialmente das demais etapas da Educação Básica. O interesse em abordar esse tema reside na percepção de que o processo de avaliação das crianças nesse estágio de desenvolvimento não está adequadamente esclarecido. Buscamos, portanto, tornar esse processo mais transparente, fundamentando nos estudos de Hoffmann (2012, 2014, 2019), Luckesi (2005, 2011) e Ciasca (2009), que abordam a avaliação escolar, bem como nas contribuições de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), dedicados aos estudos sobre a Educação Infantil e seu processo de desenvolvimento. Nosso objetivo, portanto, é analisar a condução do processo de avaliação das crianças desenvolvida pelas professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de Pindoretama, Ceará. e como objetivos específicos nos detivemos em compreender as concepções das professoras sobre o processo de avaliação na Educação Infantil; refletir sobre as práticas avaliativas utilizadas pelas professoras para avaliar as crianças da Educação Infantil; relacionar os procedimentos de avaliação contribuintes com o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Para atingir tais objetivos, pretendemos responder às seguintes questões de pesquisa: Quais concepções as professoras da rede pública municipal de Pindoretama/CE apresentam sobre o processo avaliativo na Educação Infantil? Como são suas práticas avaliativas e quais orientações pedagógicas procuram seguir para alcançá-las? Que relações as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise dos relatórios das professoras para construção e análise de dados, baseando-se nos métodos propostos por Bardin (1977), Minayo (2021) e Queiroz (1991). Os participantes foram 6 (seis) professoras, selecionados um representante de cada instituição municipal que oferece exclusivamente a Educação Infantil de dois a cinco anos. Para a análise, foram eleitas três categorias: Concepção de avaliação, práticas avaliativas e relação do processo avaliativo com as experiências de sala, das quais derivaram seis subcategorias: O que se compreende sobre avaliação na Educação Infantil, dificuldades para avaliar as crianças; como as crianças são avaliadas, percepções sobre as práticas de avaliação orientadas pela Secretaria Municipal de Educação e Juventude (SMEJ); alinhamento dos procedimentos de avaliação com o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças e o replanejamento das ações a partir das observações da avaliação. Os resultados indicam concepções de avaliação na Educação Infantil bastante similares, fundamentadas na observação como princípio para o

desenvolvimento integral das crianças. No que concerne às práticas de avaliação, constatamos uma centralização ainda significativa no professor, apesar dos esforços para atender às necessidades das crianças. No tocante à relação entre avaliação e ensino-aprendizagem, observa-se uma ênfase em um planejamento flexível, que leve em consideração as singularidades das crianças.

Palavras-chave: educação infantil; avaliação; ensino aprendizagem na educação infantil.

ABSTRACT

This research investigates the evaluation process, focusing on Early Childhood Education, recognizing the particularities of this phase, which differs substantially from the other stages of Basic Education. The interest in addressing this topic lies in the perception that the process of evaluating children at this stage of development is not adequately clarified. We therefore seek to make this process more transparent, based on studies by Hoffmann (2012, 2014, 2019), Luckesi (2005, 2011) and Ciasca (2009), which address school assessment, as well as the contributions of Formosinho and Oliveira- Formosinho (2013), dedicated to studies on Early Childhood Education and its development process. Our objective, therefore, is to analyze the conduct of the children's assessment process carried out by Early Childhood Education teachers in the municipal public network of Pindoretama, Ceará. and as specific objectives we focused on understanding the teachers' conceptions about the assessment process in Early Childhood Education; reflect on the evaluation practices used by teachers to evaluate children in Early Childhood education; relate the assessment procedures that contribute to the children's teaching-learning process. To achieve these objectives, we intend to answer the following research questions: What conceptions do teachers from the municipal public network of Pindoretama/CE have about the evaluation process in early childhood education? What are your assessment practices like and what pedagogical guidelines do you try to follow to achieve them? What relationships do teachers establish between assessment and the children's teaching-learning process? The research adopts a qualitative approach, using semi-structured interviews and analysis of teachers' reports to construct and analyze data, based on the methods proposed by Bardin (1977), Minayo (2021) and Queiroz (1991). The participants were 6 (six) teachers, one representative from each municipal institution that exclusively offers Early Childhood Education from two to five years old was selected. For the analysis, three categories were chosen: Assessment conception, assessment practices and relationship between the assessment process and classroom experiences, from which six subcategories were derived: What is understood about assessment in Early Childhood Education, difficulties in assessing children; how children are assessed, insights into assessment practices guided by SMEJ; alignment of assessment procedures with monitoring of children's integral development and replanning of actions based on assessment observations. The results indicate very similar conceptions of assessment in early childhood education, based on observation as a principle for the integral development of children. Regarding assessment practices, we found that there is still significant teacher-centeredness, despite efforts to meet children's needs. Regarding the relationship

between assessment and teaching-learning, there is an emphasis on flexible planning, which takes into account the uniqueness of children.

Keywords: early childhood education; assessment; teaching learning in early childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições Municipais da Rede Pública de Pindoretama - Ceará.....	15
Quadro 2 - Visão sobre o conceito de criança e infância na História	22
Quadro 3 - Quantidade de instituições, turmas e professoras selecionadas.	48
Quadro 4 - Perfil das participantes da pesquisa.....	48
Quadro 5 - Análise dos Relatórios - Aspecto Literacia	94
Quadro 6 - Modos e Práticas de Literacia	95
Quadro 7 - Análise dos Relatórios - Aspecto da Numeracia	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantitativo e Características do Quadro de Profissionais da Educação Infantil- Município de Pindoretama/CE – 2024	46
Tabela 2 -	Quantitativo de Docentes - Município de Pindoretama/CE - 2024.....	46
Tabela 3 -	Série Histórica Ioeb - 2015 a 2023	51
Tabela 4 -	Matrículas da Educação Infantil da Rede Municipal de Pindoretama - 2021 a 2023.....	51
Tabela 5 -	Número de Escolas do Município de Pindoretama/CE-2024.....	51
Tabela 6 -	Atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Pindoretama - Ano 2024.....	52
Tabela 7 -	Situação dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Pindoretama/CE	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CF/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IOEB	Índice de Oportunidades da Educação Básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articulado
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEJ	Secretaria Municipal de Educação e Juventude
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
3	DISCUTINDO O SENTIDO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
4	O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
4.1	Cultura da avaliação na Educação Infantil	39
4.2	Por uma avaliação holística na Educação Infantil.....	41
5	METODOLOGIA.....	44
5.1	Tipo de Pesquisa.....	44
5.2	Local e sujeitos da pesquisa	45
5.3	Técnicas de construção dos dados.....	54
5.4	Análise dos dados	56
5.5	Questões éticas da pesquisa.....	58
6	RESULTADO E DISCUSSÃO DA PESQUISA.....	60
6.1	Concepção de Avaliação.....	60
6.1.1	<i>O que se compreende sobre avaliação na Educação Infantil</i>	<i>61</i>
6.1.2	<i>Dificuldades para avaliar as crianças</i>	<i>66</i>
6.2	Práticas Avaliativas.....	74
6.2.1	<i>Como as crianças são avaliadas</i>	<i>74</i>
6.2.2	<i>Percepções sobre as práticas de avaliação orientadas pela SME</i>	<i>80</i>
6.3	Relação do Processo Avaliativo com as Experiências de Sala	82
6.3.1	<i>Alinhamento dos procedimentos de avaliação com o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças.....</i>	<i>83</i>
6.3.2	Replanejamento das ações a partir das observações da avaliação.....	86
6.4	Análise dos relatórios	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100

REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	109
ANEXOS	113

1 INTRODUÇÃO

Falar em avaliação nunca foi fácil no cenário educativo. Essa ação tão presente no cotidiano dos docentes é causa de muitas inquietações e interrogações, pois como saber se estamos fazendo ou agindo corretamente, quando realizamos essa ação? Por muito tempo, a avaliação tem sido remetida a exame, julgamento, prova, seleção. No entanto, acompanhando a trajetória no meio educacional, percebemos que para hoje, esse significado já não dá conta de tantas particularidades que esse ato de avaliar precisa abraçar.

É importante iniciar apresentando um pouco sobre a trajetória da pesquisadora que desde sua infância guardava no coração esse desejo de um dia tornar-se professora em meio a brincadeiras de faz de conta, a panelinhas de barro, a máquina de escrever feita de papel e entre rabiscos em folhas de caderno, veio o encantamento pela docência. Uma vida simples, de família pequena pai, mãe e uma irmã. Os pais só tiveram a oportunidade de estudar os quatro primeiros anos do fundamental, pois naquela época nem todos tinham condições de vir para Fortaleza estudar, mas que sempre alimentaram nas filhas o gosto pelos estudos, por isso, fizeram de tudo para formar as filhas.

Nascida e criada no município de Pindoretama, cidade pequena, próxima a capital Fortaleza, com uma população aproximada de 20.567 habitantes e conhecida como a cidade da maior rapadura do mundo. Após concluir seus estudos e cursar o magistério em 1995, teve a chance de se efetivar nessa cidade e a iniciar sua trajetória como professora efetiva no município. É importante informar, que mesmo antes de concluir sua formação no magistério, teve algumas experiências de lecionar em escolinhas particulares na cidade, o que fez confirmar ainda mais sua profissão.

Logo depois, em 2000, veio a oportunidade de participar da primeira turma a cursar um ensino superior em Regime Especial Pedagogia, ofertado pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), no próprio município. Desde então, foi se aperfeiçoando como professora não perdendo as oportunidades que surgiram. Como professora, teve a oportunidade de ensinar em todas as etapas da Educação Básica, enriquecendo seu currículo e aprendendo com cada uma delas. À busca pelos estudos não pararam, foi fazer Pós-Graduação, o que lhe rendeu não só uma, mas três nas áreas de Gestão e coordenação escolar, outra em Docência na Educação Infantil, e também em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio.

Essa constante dedicação à docência lhe rendeu um convite e, em 2013, foi convidada a trabalhar na Secretaria de Educação como Gerente do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), e depois em 2015 foi nomeada coordenadora pedagógica da Secretaria

Municipal de Educação e Juventude (SMEJ). As responsabilidades, só mostravam que não podia parar de estudar, portanto, era hora de ousar outros voos, que pareciam distantes para quem vinha de uma infância tão simples. Mas o direito de sonhar e realizar veio em 2021, quando conseguiu passar numa seleção de mestrado na Universidade Federal do Ceará, por quem tem enorme respeito e admiração. Era o momento então de poder contribuir com aquele que tanto lhe ajudou: seu município.

Tornar-se mestranda, pesquisadora, lhe concedeu a chance de estudar e discutir um assunto que tanto chamava sua atenção no percurso de sua docência, que é o processo da avaliação. E de forma bem particular, a presente pesquisa, pretende discorrer sobre a avaliação numa das etapas da Educação Básica, que aqui destacamos, a Educação Infantil (EI) por ter outras especificidades e englobar outros contornos que o diferencia das outras etapas, exigindo um tratamento particular e diferenciado ao estudarmos esse tema.

Esse processo de avaliar traz em seus significados muitas incógnitas que é preciso conhecer, principalmente quando se propõe a fazer na Educação Infantil. Compreender e saber como proceder quando avaliamos as crianças contribuirá, não só na garantia do desenvolvimento infantil, mas também no enriquecimento das práticas das professoras.

Esse olhar sobre a avaliação na EI, se acentuou, durante o Curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil, o qual constituiu-se como uma importante ação da Política Nacional de Formação para Professores, oferecida pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ofertada a professores de EI, tendo como público-alvo prioritário desta formação, professores da rede pública que estavam em efetivo exercício na Educação Infantil, além de coordenadores, diretores de creches e pré-escolas e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino, no qual tivemos a oportunidade a partir de ricos estudos conhecer, discutir e aprender um pouco mais sobre esse assunto na EI.

No decorrer do curso, discutimos sobre escuta atenta às crianças, fala das crianças, olhar para as crianças e entender a criança como esse ser capaz, aberta para receber, mas também para ensinar, ter essa compreensão é muito acolhedor para quem trabalha com crianças. Os estudos e reflexões realizados a partir das leituras foram significativas e provocadoras, nos deixando curiosas para irmos em busca de mais.

Foi encantador durante os estudos quando aprendemos um pouco sobre a história de Lóris Malaguzzi (1920– 1994), que aconteceu numa cidade da Itália chamada *Reggio Emilia*. A experiência vivida e praticada na Itália mudou consideravelmente nossa maneira de ver a EI, pois ao conhecermos o trabalho que realizavam com as crianças, a concepção que tinham da criança como criativa, capaz, autônoma, encantava ainda mais.

Essa experiência de Malaguzzi (2016) ficou conhecida como *Abordagem de Reggio Emilia*, que procura motivar o desenvolvimento intelectual das crianças focando sistematicamente sobre a representação simbólica, como destacado por Malaguzzi (2016, p. 71) “em nossa abordagem, portanto, a fim de progredirmos, fazemos planos e reflexões ligadas aos campos cognitivo, afetivo e simbólico”. Nessa abordagem, ele traz como proposta a documentação, na qual o professor tem a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo da permanência da criança na instituição.

Consideramos a Educação Infantil uma importante etapa, e que ao longo do tempo tem buscado se fortalecer diante das dificuldades de se firmar no meio educacional, por não a conceberem como uma etapa essencial para o desenvolvimento infantil, só passando a fazer parte do cenário educativo a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Entendemos que ainda há muito a ser discutido em relação a avaliação para essa etapa, pois o que se tem ainda é bem obscuro, e não se tem esclarecido o que realmente deve ser avaliado. No entanto, os documentos que regulamentam essa etapa são pontuais quando afirmam, que para essa etapa, a avaliação, não tem pretensão de reprovar, selecionar, aprovar ou preparar para uma etapa seguinte, mas deve ser para acompanhar a criança em seu desenvolvimento integral

Desta forma, o município escolhido para a realização da pesquisa se confirmou primeiramente por interesses pessoais, por ser professora efetiva a algum tempo nesse município e querer contribuir mais junto às professoras nesse processo de avaliar as crianças, mas também, por realizar um trabalho de acompanhamento as escolas como técnica na SMEJ. Vale ressaltar que o município em estudo é pequeno, com apenas vinte instituições que atendem da Educação Infantil a EJA, conforme mostra o Quadro 1 abaixo, com a organização das escolas com as etapas que atende.

Quadro 1 - Instituições Municipais da Rede Pública de Pindoretama – Ceará (continua)

N.º	UNIDADES ESCOLARES	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º AO 5º ANO	6º AO 9º ano	EJA
1	Maria Ribeiro de Lima EMEB	X			
2	Maria Aurilene Alves Soares EMEB	X			
3	Oton Otoni Gomes EMEB	X			
4	Francisca Holanda Dieb EMEB	X			
5	Raimundo Valerio dos Santos EMEB TIO	X			
6	Zita Dantas da Silva EMEB	X			
7	Francisca Dantas Benicio EMEB	X			
8	Francisco Raimundo de Oliveira EMEB	X	X		
9	Prof. Andreлина Maria de Sousa EMEB	X		X	
10	Lúcia de Oliveira Araújo EMEB	X			

Quadro 2 - Instituições Municipais da Rede Pública de Pindoretama – Ceará.

N.º	UNIDADES ESCOLARES	EDUCAÇÃO INFANTIL	1º AO 5º ANO	6º AO 9º ANO	EJA
11	Aurelina Falcão da Silva EMEB		X		
12	Maria Nair de Vasconcelos EMEB		X	X	
13	Prof. Verônica Pereira de Araújo EMEB		X		
14	José Queiroz Ferreira EMEB		X		X
15	Joaquim Nunes Vieira EMEB		X		
16	Raimundo Benicio Sobrinho EMEB		X		
17	Pedro Ricardo da Silva EMEB			X	
18	Camilo José Anselmo EMEB			X	
19	Olga Vale Albino EMEB			X	
20	Francisca Holanda Costa EMEB			X	X

Fonte: Autora (2024).

A educação no município vem se construindo, procurando oferecer um ensino de qualidade aos seus educandos. Apesar de muitas dificuldades por questões financeiras, escolas com estruturas antigas, o município tem conseguido oferecer aos professores formações bimestrais para todas as etapas e anos, e também, aos gestores escolares (diretores e coordenadores), que fazem parte da rede municipal. Pindoretama, já algum tempo cumpre com a Lei N.º 11.738/08 (“Lei do Piso”), garantindo o terço do planejamento a todos os professores. Cada etapa conta com formadores que acompanham semanalmente, quinzenalmente às escolas e seus respectivos professores, desde a Educação Infantil até a EJA.

É importante destacar que a educação de Pindoretama a tempos tem sofrido por ter um quadro de efetivos com um número bem reduzido e muitos já se aproximando de uma aposentadoria. Isso reflete na rotatividade que há nas escolas, o que temos percebido que o trabalho acaba não se solidificando para que os resultados cheguem com mais nitidez, o sentimento que se tem é como se estivessem sempre iniciando o processo e não dando continuidade a ele. Essa rotatividade, principalmente na Educação Infantil, causa bastante desconforto, pois sabemos da importância desse acompanhamento, das práticas vivenciadas junto as crianças para se observar melhor o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, pensando na Educação Infantil e reconhecendo a avaliação como importante para esse acompanhamento das crianças, que atuando como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, percebemos que os momentos de registro das práticas vivenciadas pelas crianças no cotidiano das creches tem sido motivo de dúvidas por parte dos docentes. O município realiza um trabalho de acompanhamento das turmas e das professoras pela coordenadora pedagógica da própria instituição e também pelas formadoras da Secretaria Municipal de Educação e Juventude (SMEJ), e apesar de todas as orientações

oferecidas pela SMEJ e do acompanhamento da coordenação pedagógica das escolas, essa insegurança na realização dos registros, era percebida sempre que estes eram solicitados nos momentos das visitas de sala pela coordenadora da instituição ou pelas formadoras.

Na maioria das vezes, as professoras alegavam que os registros haviam sido deixados em casa, isso nos levava a pensar sobre o porquê desses registros serem deixados em casa, qual era realmente o uso deles para as professoras, se os faziam apenas por ser uma orientação, ou se, após os registros, era realizada alguma análise do material recolhido, que refletisse no seu planejamento ou que as ajudassem no trabalho com as crianças.

Essas observações nos conduzem a supor que não houve ainda, uma compreensão de que essa prática de acompanhar o dia a dia das crianças, pode contribuir para um crescimento no fazer docente, e de como esses registros, tornam-se essenciais para que o professor avalie as crianças, relembrando momentos importantes para repensar a prática.

Entende-se assim, que o assunto da avaliação como acompanhamento ao desenvolvimento cotidiano das crianças, ainda precisa ser muito discutido. Até porque, avaliar não é uma ação simples e, quando se trata de crianças, torna-se ainda mais complexo.

Por mais que se oriente, que a avaliação na EI, deve ser feita através do acompanhamento da criança, a partir das experiências proporcionadas a ela, e que o objetivo não é o mesmo das demais etapas da Educação Básica, essa informação parece não ficar tão evidente do que deve realmente ser avaliado em termos de aprendizagem na EI.

Com o objetivo de reafirmar essa necessidade de se estudar um tema tão preponderante para a Educação Infantil, realizamos uma busca pelo assunto nas produções acadêmicas, para podermos perceber o que se tem produzido em pesquisas em relação à avaliação na EI. Desta forma, fizemos uma busca no site eletrônico Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), iniciamos pesquisando por avaliação na Educação Infantil. Logo foram encontrados, duzentos e vinte dois (222) trabalhos; após realizar o filtro considerando o recorte temporal compreendido entre 2021 a 2023, período do meu ingresso no mestrado e que me deu a oportunidade de estudar o tema, apareceram quarenta e seis (46) estudos no Brasil. Desta forma, destacamos dos achados 4 (quatro) trabalhos que mantêm aproximação significativa com o objeto de estudo desta investigação.

O primeiro foi um artigo de Taciana Possa Uecker, Leandra Bôer (2021) que trouxe como tema estudo Os processos de avaliação na Educação Infantil: a produção da criança e da infância em risco, O objetivo do artigo analisar como, nos processos de avaliação na Educação Infantil, os pareceres pedagógicos, que compõem a documentação pedagógica das instituições, operam certos saberes e normas que legitimam um determinado modo e tipo de infância e a

criança produzida como sujeito em risco e a ser ajustado. A pesquisa chama a atenção para o cuidado com esses processos de avaliação não limite as percepções docentes para uma compreensão da diversidade e multiplicidade de crianças e de infâncias.

O segundo texto encontrado foi um artigo que destacamos a pesquisa em questão foi de Maria Teresa Esteban, Virgínia Louzada, Ana Cristina Corrêa Fernandes (2021) *Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos*, o artigo se inscreve no debate sobre a avaliação na Educação Infantil, com o objetivo de refletir sobre a potência da relação entre professoras e crianças na composição de práticas avaliativas que problematizam sua dimensão classificatória e se conectem à formação docente continuada. A pesquisa conclui que a docência infantil encontra na avaliação um processo importante para manter a inquietação e a criação como características do ato pedagógico.

No terceiro estudo destacamos *Avaliação de contexto: análise colegiada de instrumentos avaliativos* (avaliação de contexto se baseia numa avaliação participativa tendo como objetivo analisar uma das etapas da avaliação em contexto: uma realizada no Rio de Janeiro-RJ e outra em Pinhais-PR. A pesquisa constatou a importância de se analisar os instrumentos para o processo formativo, a partir de uma tomada de consciência dos professores sobre os aspectos a serem avaliados, como também uma construção de entendimento comuns nas equipes, num processo participativo, dialógico e democrático.

E por último, o texto *Apresentação - Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil* (2021) da Patrícia Corsino. A pesquisa apresenta um dossiê composto por oito artigos e seus movimentos avaliativos. Assume um caráter axiológico e ideológico das escolhas avaliativas e a importância de se pensar a finalidade educativa para responder às indagações: avaliar para quê? Qual educação serve as diversas propostas avaliativas na e da Educação Infantil?

Caminhamos à compreensão de que as pesquisas se relacionam do tema central deste estudo, quando também trazem como palavra-chave a avaliação como centro de seus estudos, mas ainda sentimos a necessidade de conhecermos qual a compreensão sobre esse ato avaliativo para as professoras que por meio de práticas planejadas e experiências cotidianas, na Educação Infantil, estão avaliando as crianças e relacionando esse processo com o ensino e aprendizagem das crianças, mostram o modo como aprendem, como descobrem e o modo como vivenciam experiências.

Deste modo, vemos em todas as pesquisas apresentadas reflexões importantes sobre o ato de avaliar na Educação Infantil, apesar dos temas se diferenciarem, mas a essência do estudo se misturam ao ponto de percebermos convergências em seus objetivos e em seus

resultados. Nas entrelinhas, sentimos um convite às professoras dessa etapa a uma constante busca por um contexto de formação continuada na medida em que são incitados a olhar para a avaliação, iniciando pela própria prática, de refletir sobre ela e se permitirem, principalmente, pensar outros caminhos para seguir com as crianças nessa ação de avaliar, respeitando suas individualidades para planejar, propor e experimentar junto com elas suas atividades.

Apesar das discussões já existentes sobre o tema avaliação, ainda sentimos a necessidade de nos aprofundarmos mais, por isso, para continuarmos o assunto e darmos embasamento aos estudos sobre o tema tratado na pesquisa, serão abordadas reflexões de alguns autores aqui citados como Luckesi (2005,2011), Hoffmann (2009, 2012, 2014, 2019), Ciasca e Mendes (2009), Formosinho; Oliveira Formosinho (2013), além de outros que surgirão no decorrer das leituras, e que vem realizando discussões sobre o tema abordado e baseado neles tentaremos responder à questão proposta: Como os docentes conduzem a avaliação das crianças na Educação Infantil no município de Pindoretama, Ceará?

Na perspectiva de compreender a avaliação na EI através da observação diária ao desenvolvimento das crianças e de sua importância para o acompanhamento das suas aprendizagens, outras perguntas tornam-se pertinentes, assim, destacamos: Quais concepções as professoras da rede pública municipal de Pindoretama/CE apresentam sobre o processo avaliativo na Educação Infantil? Como são suas práticas avaliativas e quais orientações pedagógicas procuram seguir para alcançá-las? Que relações as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças?

Com esse propósito e no desejo de responder a esses questionamentos, elencamos o seguinte objetivo geral: Analisar a condução do processo de avaliação das crianças desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de Pindoretama, Ceará. E destacando melhor o assunto, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender quais as concepções e ações das professoras sobre o processo de avaliação na Educação Infantil;
2. Refletir sobre as práticas avaliativas utilizadas pelas professoras para avaliar as crianças da Educação infantil;
3. Relacionar de que forma os procedimentos de avaliação contribuem para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A partir desses objetivos, organizamos a pesquisa em seis seções, que aqui são explicitados. Na primeira seção, contemplamos a introdução da pesquisa, onde mostramos o

tema tratado, sua justificativa para que se deu esse trabalho, os objetivos que moveram o desejo de responder a questões tão pertinentes para o docente.

Na segunda, falamos sobre a Educação Infantil, um pouco sobre sua trajetória histórica no processo educacional, como deu início e quais os aportes legais que consolidaram seus direitos como a primeira etapa da Educação Básica, e se discutirá a proposta de como deve ser realizada a avaliação para essa etapa.

A terceira seção, trouxemos o sentido do acompanhamento na EI que é tão importante nessa etapa, procurarmos entender melhor como fazê-lo na prática para que possa ajudar mais no desenvolvimento das crianças.

Já na quarta, discutimos o processo avaliativo na EI para compreendermos esse ato de avaliar que não ocorre nos mesmos parâmetros das outras etapas da Educação Básica, mas que se torna necessário e como deve-se realizar é imprescindível para o processo de desenvolvimento das crianças.

E na quinta, abordamos a metodologia aplicada na pesquisa, onde explicamos como realizamos a pesquisa, bem como, os procedimentos e instrumentos utilizados, escolha dos participantes e *locus* da pesquisa. E também, apresentamos como realizamos a análise dos dados baseada no que foi exposto pelas professoras participantes.

Na sexta e última seção, está contemplado os resultados da pesquisa, a partir das categorias elencadas para se responder aos objetivos, onde será mostrado que resultados obtivemos com os estudos realizados sobre o assunto da pesquisa.

Nas Considerações finais, retomamos as análises que foram realizadas para verificarmos pontos relevantes, que puderam contribuir com o tema da pesquisa e que poderão conduzir a futuros estudos.

Nas Referências, serão apresentadas as leituras que embasaram a pesquisa como também os autores e nomes dos livros onde podemos pesquisar.

Na tentativa de encontrar melhores respostas aos objetivos planejados, serão trabalhados os elementos, que são imprescindíveis ao trabalho da avaliação para auxiliar nesse acompanhamento e desenvolvimento infantil de forma integral. Portanto, destaca-se como ponto imprescindível o ato de registrar para memorização das experiências, como também, o refletir com o intuito de o vivido ser analisado, e por último, replanejar para a revisão das ações propostas. Assim, é primordial que na prática, o docente, faça uso desses elementos, que estão interligados nesse processo de avaliação e, que contribuirão para o avanço das crianças na Educação Infantil.

É salutar informar, que com os resultados deste trabalho, esperamos contribuir para os processos de avaliação das crianças na Educação Infantil. Bem como, esses resultados tenderão a fortalecer a necessidade de o professor pensar mais sobre as contribuições da avaliação, ajudando-o a refletir sobre sua prática, mostrando-o como é necessário pensar para replanejar as ações e poder avançar no processo de ensino aprendizagem com as crianças.

Portanto, durante os próximos capítulos discutiremos de forma mais teórica sobre o tema no intuito de esclarecermos pontos ainda não compreendidos em relação ao assunto em pauta e nos fundamentando em autores que têm realizado estudos sobre o assunto para que possamos avançar nesse processo de avaliação das crianças.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender um pouco a luta da EI para se firmar como modalidade da educação, é preciso relembrar, que bem no início de todo esse processo, a EI não era pensada e nem existia para muitos, que faziam parte dessa etapa. Relembrando um pouco a história no período medieval, mesmo as crianças não sendo desprezadas, abandonadas ou negligenciadas, esse pensamento impediu que a criança fosse vista em suas necessidades e com respeito a sua individualidade infantil que faz com que ela se diferencie do adulto.

Essa ausência do significado de infância e criança ao longo da história contribuíram para que não se pensasse em um grupo com tantas especificidades. Faltava um conhecimento mais consistente e amplo do conceito de criança e infância, com uma consciência de suas particularidades como nos fala Ariès (1981, p. 156):

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. [...].

No entanto, esse significado de criança e infância não aconteceu de forma rápida, foi se construindo no decorrer da história como nos mostra o quadro abaixo com as diferentes visões do ser criança apresentada por Ariès (1981):

Quadro 3 - Visão sobre o conceito de criança e infância na História

PERÍODO HISTÓRICO	VISÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA
Idade Média	Ausência de sentimento da infância, ao completar sete anos a criança era inserida no mundo adulto. Criança vista como miniatura de adulto.
Século XVI	O primeiro sentimento de infância, chamado de fase de “paparicação”, surgiu no meio familiar. A criança é fonte de distração e relaxamento para o adulto, vista como um brinquedo do adulto.
Século XVII	Interesse e preocupação moral com a infância, surgiu dos eclesiásticos e homens da Lei. Preocupação com a disciplina e racionalidade dos costumes. Criança vista como “frágil” criatura de Deus.
Século XVIII	Preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la.
Século XIX	É preciso despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos. Criança vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados.

Fonte: História social da criança e da família (Ariès, 1981).

Vemos que a descoberta da infância mostrou seus primeiros sinais de desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do final do século XVI e

durante o século XVII, quando começaram a reconhecer que a criança necessitava de tratamento especial, antes de ser integrada ao mundo dos adultos. Conseguindo assim que as crianças já não fossem misturadas com adultos. Foi a quarentena que fez com que a escola substituisse a aprendizagem como meio de comunicação.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...)A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Ariès, 1981, p.12).

Outros períodos na sociedade foram se desenhando e outras necessidades foram surgindo, então, com a urbanização e a chegada da industrialização no país, quando se necessitou que as mulheres fossem trabalhar fora de casa, nas indústrias, foi que se começou a pensar, onde deixariam as crianças para que suas mães pudessem trabalhar. Nesse momento, o pensamento ainda não era com a aprendizagem das crianças, mas em não deixar que as mesmas fossem cuidadas em suas necessidades básicas. Assim, foram criadas as creches, sem pensar em educação, mas eram tidas inicialmente como depósitos, onde se deixavam as crianças e estas eram cuidadas pela assistência social e saúde, de forma bastante precária.

Outrossim, por muito tempo, a EI foi tratada apenas como um ato assistencialista às crianças, vista por muitos, apenas, como uma ação de cuidar das crianças, e dessa forma, não se tinha interesse ao processo de ensinar e aprender, e estes por sua vez, não eram tidos como importantes para o desenvolvimento infantil.

Esse pensamento, só começou a mudar com as leis, que definiram a EI como primeira etapa da educação básica a partir da Constituição de 1988, trazendo o termo “Educação Infantil” e que vemos destacado em seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Foi graças a Constituição de 1988, que as crianças passaram a ter direitos e a EI passou a fazer parte no sistema educacional, sendo esse documento considerado, o marco legal, para que outros documentos surgissem e pudessem orientar essa etapa.

Logo após, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal N.º 8.069, de 13 de julho de 1990, consolida esses direitos garantidos na Constituição. E em

1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei N.º 9.394/96, iniciaram novos rumos em relação a organização e funcionamento das instituições de EI, a qual orienta em seu artigo 29 que:

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 (Brasil, 1996, sp).

Com a LDBEN, a Educação Infantil, torna-se a primeira etapa da Educação Básica, e tem como uma de suas atribuições fundamentais, promover o desenvolvimento integral da criança, em todos os seus aspectos, o que gerou muitas expectativas com essa nova conquista, e abrindo caminho para que, outras discussões, referentes à melhoria de atendimento para essa etapa, pudesse iniciar.

Em 1997, surgiu um outro documento chamado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no intuito de contribuir com o trabalho diário dos professores junto às crianças, e o qual destaca para essa etapa que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1997, p. 23).

Esse referencial apresenta metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos e onde os direitos à infância são reconhecidos.

Anos mais tarde, surgem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, homologada através do Parecer CNE/CEB N.º 022/98, de 17 de dezembro de 1998, um importante documento que concebe a criança como:

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, 1998, p. 12).

Ao assumirmos essa concepção de criança, proposta pelo documento, é preciso repensar o papel do professor como aquele que detém o conhecimento do que será ensinado ao aluno. Mas se faz necessário rever as práticas pedagógicas para que haja uma inovação na

organização dos contextos para que não se limite às diferentes formas de expressão das crianças em detrimento de se buscar alcançar resultados.

Este documento, também destaca como eixos norteadores para essa etapa a interação e a brincadeira, apoiando-se nos princípios políticos, éticos e estéticos, e defendendo, que os eixos não podem estar dissociados do processo educacional da EI, pois são experiências que possibilita a criança construir e apreender conhecimentos por meio das ações e interações da criança com criança e da criança com o adulto proporcionando a sua socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

A partir dessas leis fica evidente a importância que se deve dar a EI, como bem afirma as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*: “hoje, a Educação Infantil deve ser entendida e praticada como espaço de escuta, interação, cuidado e educação de cidadãos desde o nascimento” (Brasil, 2016, p. 13). Portanto, a Educação Infantil, não pode ser mais compreendida, como uma etapa que apenas cuida da criança, mas é preciso entender que vai além do cuidar, pois é também essencial o educar, por isso, são processos interligados que não acontecem separadamente, mas que acontecem simultaneamente, nos indicando que cuidar é bem mais do que os cuidados aos aspectos físicos e, que o educar não está ligado apenas aos conhecimentos cognitivos.

Corroborando com a perspectiva de percebermos que o desenvolvimento da criança já não se contenta com o atender a criança apenas em suas necessidades básicas, Ciasca e Mendes (2009, p. 301), afirma que:

O desenvolvimento da criança envolve as habilidades de ordem física, afetiva, sexual, cognitiva, ética, estética, de relação intra e interpessoal, concordando assim, que se tenha um olhar mais atencioso para o desenvolvimento da criança garantindo que ela se desenvolva de forma integral.

Um outro documento norteador que foi organizado em 2017, foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também fortaleceu o que já presidia nos outros documentos citados quanto ao trabalho referente a EI, e orienta as professoras como deve organizar sua prática, contribuindo para um desenvolvimento integral das crianças, afirmando que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2017, p. 39). O que afirma em sua orientação a necessidade de que nessa etapa se acompanhe essas práticas do docente para se verificar as aprendizagens das crianças garantindo seu desenvolvimento pleno.

É fundamental também discutir nesse processo de autoafirmação da EI, um assunto que vem sendo abordado, há algum tempo, na área educacional, e como essa etapa da Educação Básica, já não se fundamenta mais pelo assistencialismo, pois defende outros objetivos a serem conquistados no que se concebe a educação para as crianças nas instituições, inclusive o seu desenvolvimento integral, é que se torna pertinente refletir sobre o processo da avaliação na EI.

É conhecido que o ato de avaliar perpassa em todas as etapas da educação, e em relação a EI, tem suscitado diversas discussões em meio a todos que participam desse processo, ou que, de uma forma ou outra, acompanham a trajetória dessa etapa.

É necessário compreender que a avaliação na Educação Infantil requer atenção e entendimento que considerem as especificidades estruturais dessa etapa educacional, de modo que as práticas avaliativas tradicionais sejam superadas e dê lugar a sua importante função, que é de oferecer elementos ao professor para conhecer melhor as crianças, no que concordamos com Micarello (2010, p. 1):

(...) na educação infantil a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a.

É salutar destacar, que esse processo na EI, só iniciou a partir dos documentos que deram a essa etapa o pertencimento real no meio educacional, e nos quais, orientam que sejam realizadas práticas mediadoras, observando as necessidades e interesses das crianças.

É o que nos informa o documento Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), ao tratar da avaliação para EI, esclarece que “A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar suas práticas às necessidades colocadas pelas crianças” (Brasil, 1997, p. 59).

Nesse sentido, para realizar a avaliação das crianças é imprescindível, que o professor, fique atento ao cotidiano das crianças, às necessidades individuais, às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas com um olhar aberto, sensível e acolhedor.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN) – Lei N.º 9394/96, destaca também, orientações pertinentes a respeito da avaliação na EI, em seu artigo 31, determinando que, “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” (Brasil, 1996), portanto, os aspectos qualitativos devem sobressair sobre os

quantitativos, que ao invés de usar boletins e notas, deem preferência aos relatórios.

Essa informação é primordial para que o professor tenha esse olhar cuidadoso e amplo no momento de avaliar compreendendo de maneira consciente esse processo, como nos diz Hoffmann (2019, p. 161):

[...] O olhar avaliativo é multidimensional no sentido de estarmos procurando acompanhar o aluno em inúmeras situações, na sequência e continuidade de suas ações, para podermos promover oportunidades dignas e individualizadas de evolução, de desenvolvimento, de superação.

É pertinente reafirmar que, por muito tempo, a avaliação tem sido remetida a reprovação, julgamento, prova, seleção, sendo basicamente estimada como um sancionador ou qualificador e, que somente é visto o aluno como elemento dessa avaliação, e onde, o objeto desta ação são as aprendizagens realizadas de acordo com objetivos traçados igualmente para todos, sem um olhar multidimensional na tentativa de acompanhar o sucesso do aluno.

Em defesa à criança da EI, em relação a visão que a avaliação carrega destacamos o que nos fala o documento "Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação" produzido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2012) relatando sobre o processo da avaliação nessa etapa tão significativa para o desenvolvimento das crianças, explicita:

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição (Brasil, 2012, p. 14).

Avaliar na EI precisa ser assim, um exercício permanente com um olhar sensível, acolhedor e por que não dizer como Paulo Freire, amoroso ao outro. Esse olhar observador do adulto que procura captar o melhor das crianças e que deve estar presente em todos os momentos da rotina das crianças na instituição: nas brincadeiras livres ou dirigidas, nos momentos de interação entre as crianças sem a participação dos adultos e nas interações das crianças com os adultos, com a natureza, com os objetos do mundo físico e com os objetos de conhecimento.

Por isso, há a necessidade de ressignificar a avaliação em Educação Infantil, para que esse processo não sofra as influências das práticas classificatórias, mas antes, atue como um acompanhamento às necessidades das crianças e criando oportunidades de desenvolvimento máximo a todas as crianças através de boas ações e, dando condições às professoras de

reflitirem sobre suas práticas e assim poder ajustá-las. Certificando tais pensamentos em relação a avaliação, a RCNEI (1997) afirma que "A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar suas práticas às necessidades colocadas pelas crianças" (BRASIL, 1997, p. 59). Todo esse conjunto de ações precisa ser conduzido e realizado no intuito de procurar encontrar caminhos mais galgáveis para serem percorridos pelas crianças em seu processo de desenvolvimento. Logo, é a ação reflexiva que vem possibilitar esse olhar para o passado e pensar em intervenções e realizações para o futuro com perspectivas de promoção de uma educação cada vez mais reflexiva sobre a prática e que busque desenvolver, ao máximo, as capacidades humanas. Acerca de tais aspectos, Mello (2005, p. 6) defende que:

[...] o importante é que esse material se torne meio para reflexão sistemática, constante da educadora sobre o trabalho pedagógico, pois pouco adianta refletir de vez em quando, ou só quando tem reunião. [...]. O desafio é aprender uma nova atitude reflexiva, investigativa, constante e sistemática e, por isso, acumulativa de conhecimentos criados com base na prática desenvolvida todo dia e interpretada e explicada pela teoria que aprendemos e construímos.

Percebe-se que para o processo acontecer a professora precisa refletir sobre as condições oferecidas, pois é necessário promover vivências que atendam ao que as crianças precisam, portanto, é necessário, um desprendimento pessoal e desejado para conseguirmos avançar nesse processo de avaliação, atualmente tão necessário para a educação.

Fortalecendo as orientações para esse processo acontecer nessa etapa, e dando a indicação de como pode acontecer na EI a DCNEI (2016), como um documento orientador afirma "As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação" (BRASIL, 2016, p.29).

Desmistificando que essa avaliação na EI não seguirá os mesmos critérios já tão questionados nas outras etapas da Educação Básica, sem nenhuma finalidade para o acesso da criança às etapas seguintes, mas deve ter como propósito acompanhar as práticas pedagógicas direcionadas às crianças.

Com isso, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) afirma que:

É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção

ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017, p.39).

É importante considerar, que para evidenciar os avanços nas aprendizagens das crianças, a avaliação é um elemento indissociável desse processo educativo e, portanto, está internamente ligada ao que é planejado, para que se proporcione vivências e experiências de excelência, no dia a dia com as crianças, sem pensar em um resultado final.

Por isso, a importância do olhar atento e curioso do professor procurando detectar o desenvolvimento, as expressões, a fala, a construção do pensamento e do conhecimento da criança, identificando também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para o professor planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive a partir de evidências, pois como bem destaca o formador de professores Fochi (2015, p. 2) “Planejar a partir de evidências concretas ajuda-nos a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade, assim como nos convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada, mais consciente”.

Portanto, a avaliação também tem a importante função de auxiliar o professor a elaborar e rever com frequência seu planejamento, refletir no intuito de aprimorar sua prática de modo que seus alunos tenham sempre uma aprendizagem significativa, prazerosa e contextualizada, pois como afirma Malaguzzi (2016, p. 72), “sempre, e em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão”, só é preciso estar atento e observar.

Dessa forma, é imprescindível que a avaliação passe a fazer parte também dessa etapa como um elemento importante de observação da criança, e a partir daí, sinalizar se o caminho trilhado é o melhor para se oferecer às crianças, como defende Zabalza (1998, p. 148):

Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha na observação da criança a base para o seu planejamento. É isso o que permite ao adulto programar e atuar, tomando como base a tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, das necessidades, das competências e das possibilidades das crianças.

Portanto, será através de uma ação educativa mais adequada que poderemos saber como está o desenvolvimento do trabalho do professor junto às crianças e como avançar no atendimento aos pequenos.

Na visão de Luckesi (1999), ele relata que a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra, pois ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que a

usemos da melhor forma possível. Assim, a avaliação no ambiente da EI, deve se conceber como um processo que direciona, especialmente, a obter informações e subsídios a respeito do desenvolvimento das crianças, considerando as características específicas de cada faixa etária, respeitando suas singularidades para a ampliação de seus conhecimentos, como nos fala Proença (2022, p. 74) as crianças devem ser consideradas pelo que são, pelas características específicas da faixa etária, por serem sujeitos de direitos desde que nascem, com a beleza de suas singularidades, sem rótulos, idealizações, nem expectativas previamente estabelecidas.

Desta forma, considerando essa criança como sujeito de direito desde que nascem, discutiremos no próximo capítulo que um dos propósitos para realizar a avaliação na EI, é o de acompanhar esse processo. Para que esse acompanhamento aconteça de forma plena é preciso ter um olhar investigativo e reflexivo a respeito das conquistas das crianças, dando a esse acompanhamento um significado autêntico de poder olhar a criança em todos os seus aspectos.

3 DISCUTINDO O SENTIDO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação não é um processo fácil, como temos discutido ao longo desta pesquisa, apesar de sabermos que ela está presente intrinsecamente, independente de quisermos ou não. E, por conseguinte, ela jamais será uma ação justa, pois dependerá do olhar do avaliador, o seu envolvimento, pois compreendemos que cada pessoa ao observar tem sua própria intervenção, não fugindo de sua subjetividade. Por isso, se faz necessário, outros subsídios que complementam esse ato de avaliar.

Mesmo com a orientação de documentos, que regulamentam o ato de avaliar nas diferentes etapas da Educação Básica, as dúvidas e inquietações não deixam de existir quando falamos em avaliação, principalmente, quando nos relacionamos à Educação Infantil.

Pesquisadores que tratam desse tema, ou que, acompanham a trajetória dessa etapa da educação básica, têm levantado questões e tratado do assunto na tentativa de diferenciar os processos da avaliação e os seus objetivos nas diversas etapas em que a avaliação se faz presente. E na EI, ela também se faz necessária, como ressalta Ciasca e Mendes (2009) “é relevante que a avaliação se apresente de forma significativa e permanente, valorizando todos os aspectos do desenvolvimento da criança, em especial na “Educação Infantil”.

Fica evidente, que a avaliação na EI é importante e necessária acontecer, pois ajuda o professor a observar a criança em todos os seus aspectos, como também, o ajuda a refletir sobre suas próprias ações, tornando esse ato de avaliar um elemento essencial no trabalho com as crianças.

E como defende Bondioli (2004, p. 142-143), “a Educação Infantil constitui-se como uma etapa da Educação Básica, que deve contemplar um “conjunto de aspectos próprios que a qualificam como ambiente educativo”, e a avaliação, é então, um desses aspectos apontados para qualificá-la nesse ambiente educativo.

A proposta dos documentos é nessa perspectiva de acompanhar as crianças em suas aprendizagens, observando-as em todos os seus aspectos, como também uma possibilidade de aprimorar a prática docente, garantindo atividades potentes, para que melhores experiências sejam proporcionadas a elas, e que essas experiências vão sendo propostas no decorrer da caminhada tendo como finalidade o desenvolvimento integral dos pequenos como relata Oliveira (2014, p. 98):

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil.

Nesse contexto, é importante, através do que vem sendo debatido sobre esse assunto da avaliação na EI, especificar o que seria esse acompanhamento à criança nesse processo de avaliar. Segundo Hoffmann (2012, p. 13), “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”, demonstrando sempre o seu desenvolvimento a cada experiência proposta.

Vale destacar, que esse desenvolvimento ocorre sempre de forma individualizada de uma criança para outra, de diferentes formas, em suas diversas dimensões, independentemente, mesmo que tenham convivido em um mesmo ambiente, suas aprendizagens ocorreram individualmente e, em tempos diferentes, como bem enfatiza Hoffmann (2014), que cada uma das crianças apresenta características únicas e maneiras de agir peculiares que independem da sua idade, origem sociocultural, educação na família e outras variáveis, ou seja, essas aprendizagens vão sendo reveladas e percebidas por todos que estão próximos às crianças.

Assim, percebe-se a importância, do professor, acompanhar esse processo de cada criança, pois todo o processo da avaliação está intrinsecamente ligado aos valores empregados em suas práticas diárias e nas experiências propostas às crianças como bem afirma Drummond (2005, p. 16) “para avaliar bem, precisamos de saber o que valorizamos nas crianças, naquilo que fazem e naquilo que aprendem”. Portanto, é necessário saber o que está se avaliando ao observá-las.

É pertinente lembrar, como diz Hoffmann (2014), que esse processo avaliativo na EI não pode estar ligado a uma concepção classificatória, que ainda se verifica em diversas instituições de ensino, mas é preciso pensar em um acompanhamento, que vai além de estar junto à criança, realizando registros, observando suas ações ou colecionando seus trabalhos e desenhos. Nessa perspectiva, a avaliação reafirma o sentido primordial de acompanhamento do desenvolvimento infantil e da reflexão permanente em relação à criança e seu cotidiano.

Para que essa ação, de acompanhar a criança diariamente, não se torne apenas uma tarefa obrigatória no dia a dia da professora, é preciso ressaltar, que haja uma compreensão clara dessa ação de observar a criança, com objetivos a serem alcançados, com justificativas para acontecer e com finalidades definidas, não se tornando um ato burocrático como destaca

Hoffmann (2014) a observação torna-se algo burocrático, sem uma finalidade determinada, servindo apenas para cumprir uma determinação, no que acabam realizando registros muito mais comparativos e classificatórios, do que analisando o desempenho da criança em seu desenvolvimento. Justamente, o que os documentos não orientam em relação a avaliação para essa etapa.

Por isso, se torna necessário, pensar em novas práticas avaliativas, especialmente na EI, para que esse acompanhamento à aprendizagem das crianças, possa acontecer de maneira adequada, respeitando e valorizando a criança em sua singularidade, como bem afirma, Ciasca e Mendes (2009, p. 302):

Repensar novas práticas de se conceber a avaliação propicia a tomada de consciência de certas inadequações que se registram, desencadeando uma busca de alternativas melhores, sem deixar de valorizar e respeitar diferenças de desenvolvimento e de conhecimento, num processo criativo, associado ao prazer pela descoberta da construção de significados.

Para que essas novas práticas avaliativas se concretizem é primordial que a observação à criança seja constante e de maneira consciente, entendendo a necessidade dela e compreendendo que cada uma tem seu tempo e sua individualidade.

Nesse sentido, se faz necessário compreender o ato de observar como uma ação indispensável no acompanhamento a criança e exige uma atitude de acolhimento do adulto com relação às formas peculiares pelas quais a criança se relaciona com o mundo e atribui sentido às suas experiências como bem salienta Pascal e Bertram (2019, p. 78):

Todas as crianças em um ambiente educativo devem ser observadas ao longo do tempo, e é importante que as avaliações de uma criança não sejam feitas com base em uma única observação, mas em uma série de observações realizadas ao longo do tempo, que capturem a criança em diferentes contextos e atividades.

Dessa forma, torna-se essencial ao pensar nesse acompanhamento a EI, dialogar com os estudos de Hoffmann a respeito de uma avaliação mediadora, para esse processo complexo que é avaliar na EI. Corroborando com suas ideias a respeito da concepção que a autora traz a respeito do significado dessa mediação, ela pode ajudar as professoras a compreenderem um processo tão complexo para essa etapa.

É importante salientar, que para realizar bem essa avaliação é necessário refletir constantemente sobre as ações planejadas e também os pensamentos das crianças, procurando entendê-las em suas singularidades, como afirma Hoffmann (2003, p. 29) “para que a avaliação se efetive como mediação, consistindo em um elo significativo entre as ações cotidianas, é

imprescindível ao educador refletir permanentemente sobre as ações e pensamentos das crianças”.

Segunda a autora, pela observação constante, pela sua reflexão crítica e pela intervenção pedagógica adequada o professor efetuará uma avaliação mediadora, acompanhando todo o desenvolvimento da criança. E para contribuir com essa tarefa do professor, os documentos sugerem os registros como um dos pontos fundamentais para essa observação e dão autonomia às instituições de poderem criar instrumentos que contribuam para o aprimoramento da prática docente e para o acompanhamento dos avanços das crianças.

Como defende Hoffmann (2019, p. 109) “registros e relatórios de acompanhamento são construídos por professores curiosos e investigadores do processo educativo”. Assim é necessário que os professores tenham essa curiosidade para realizarem esse acompanhamento de forma sempre contínua e levando em consideração todo o contexto de aprendizagem.

A autora ao tratar dos instrumentos de acompanhamento para a EI, faz ressalvas a respeito das propostas desses instrumentos que são criados sem muitas vezes revelarem a dimensão que é o universo infantil, em relação ao desenvolvimento e suas conquistas, prendendo-se a instrumentos estandardizados e sem revelar o que realmente é relevante no desenvolvimento infantil, pois como revela Proença (2022, p. 74) ao trabalhar com crianças da Educação Infantil, é preciso considerá-las enquanto seres afetivos, com necessidades físicas e emocionais de fortalecimento da autoestima, de vínculos afetivos, de toques corporais, agrados, colo, acolhimento e muitas atenções para que se sintam especiais e possam desenvolver sua personalidade em toda sua plenitude.

Por isso, se faz necessário aprofundar o significado de uma avaliação mediadora no acompanhamento à criança, entendendo que o professor ao observar, não esteja somente ao lado dela, mas como diz Hoffmann (2014) para se realizar uma prática de avaliação mediadora, é necessário avançar sobre o significado de acompanhar, compreendendo essa mediação como seguir a criança com o pensamento, a atenção, o sentimento. Assim, a observação da criança nas vivências diárias é para conhecer cada uma, compreendê-la em sua individualidade, em suas necessidades próprias, para poder a partir dessas observações poder refletir sobre o processo de cada criança e no trabalho pedagógico que está oferecendo.

Podemos afirmar com isso, que a partir da observação acompanhada dos registros refletidos nas práticas vivenciadas, a avaliação na EI passa não só a fazer parte de uma atribuição do professor, prevendo o que se deve avaliar, mas a avaliação mediadora torna-se também o regulador de toda a ação.

Recordamos assim, o que Schön (2000, p. 91) afirma “o que se pretende justamente é garantir que cada educador, por meio do agir reflexivo, seja autor/reconstrutor das práticas educativas/avaliativas”. Sabemos que esse acompanhamento mediado por reflexões das ações só é possível quando o olhar curioso da professora está atenta a tudo que acontece ao seu redor, sempre observando os pequenos em todos os momentos.

É importante salientar, o que a autora defende sobre a avaliação mediadora ao informar que esse processo acontece a partir de um ciclo que envolve a observação, a reflexão e a ação pedagógica em um círculo ininterrupto, entendo que as manifestações das crianças em uma determinada ação do dia é apenas uma etapa desse ciclo.

Pondera-se que, é essencial observar e fazer os registros nos diferentes momentos propostos às crianças, a fim de conhecê-las em suas individualidades, pois serão eles que embasaram suas reflexões sobre o desenvolvimento das crianças e nas propostas sugeridas as crianças, que lhe possibilita fazer mudanças em sua prática diária. No entanto, Hoffmann (2014, p. 251) nos alerta dizendo que:

[...] Não se pode denominar de “avaliação” apenas a observação e o registro. Isto é, o processo avaliativo envolve necessariamente a reflexão crítica sobre o que se observou e a ação pedagógica decorrente de apoio ao aprendiz, sendo esta a finalidade da avaliação mediadora.

De acordo com a autora, fazer uma reflexão crítica do que foi observado nas vivências com as crianças, para poder realizar uma ação pedagógica que venha atender a criança em seu percurso de desenvolvimento se conceberá uma verdadeira avaliação mediadora na Educação Infantil.

Por isso, esse processo de avaliar as crianças durante sua permanência na Educação Infantil se torna necessário e imprescindível para seu desenvolvimento, e portanto, discutiremos no próximo capítulo como tem sido proposto esse processo para essa etapa da Educação Básica.

4 O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que a avaliação é concebida como um elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem e tem adquirido no contexto atual um espaço muito amplo nos processos de ensino, que requer amparo com componentes especializados e exige uma grande habilidade de observação dos profissionais envolvidos.

No entanto, ainda hoje, mesmo reconhecendo o quanto ela é necessária para esse processo, se tem a visão da avaliação como sendo um ato apenas de mensurar o conteúdo que foi aprendido pelo aluno, em cada período escolar. A avaliação realizada dessa forma quase sempre é aproveitada de forma quantitativa, tendo como objetivo maior a nota e quase nunca utilizada para estabelecer uma qualidade do ensino adquirido pelo educando.

É necessário destacar que na Educação Infantil a avaliação não está ligada a índices de aprovação ou reprovação como estabelecido nos documentos oficiais, por isso, temos a possibilidade de não implicar em procedimentos classificatórios e seletivos, tão comuns no Ensino Fundamental e que em nada contribuiria para o desenvolvimento das crianças.

Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) orienta que o processo avaliativo deve se constituir com:

- Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
 - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
 - A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
 - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
 - A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29).

Nessa perspectiva, os documentos indicam a observação das atividades, brincadeiras e interações das crianças e o respectivo registro por diferentes instrumentos a fim de vislumbrar a criança em sua integralidade de forma que o olhar não recaia sobre os resultados, mas no processo de construção de conhecimento pela criança.

Os documentos oficiais têm buscado proteger a EI dessas avaliações padronizadas, pois acredita-se que a realização de tais procedimentos não irão contribuir para que gestores e

professores possam fazer uma reflexão sobre a prática educativa vivenciada com as crianças.

Nesse contexto, para essa etapa da Educação Básica alerta-se para que a avaliação das crianças não aconteça exclusivamente atrelada ao controle burocrático e oficial dos sistemas de ensino. O que se poderia justificar práticas exclusivas de preenchimento de fichas, realização de pareceres ou relatórios padronizados, embasados num ideal de desenvolvimento e aprendizado para a infância.

Mas ao contrário, é possível utilizar o conhecimento construído a partir da avaliação na Educação Infantil como um orientador para a ação de um redimensionamento do contexto e que para assim possa ser aproveitado num tempo hábil para a ação junto às crianças.

Avaliar a educação infantil (...) 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 (Oliveira, 2014, p. 200).

Dessa forma, na Educação Infantil a proposta às professoras é que deve fazer da avaliação um processo que acontece na prática diária do professor e que exige dele um olhar curioso e atento em todos os momentos como afirma Hoffmann (2012, p. 31), em seu livro Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança:

O professor, na condição de avaliador, terá, então, como objetivos:

- a) Manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia a dia da instituição;
- b) Valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pelas crianças, respeitando sua identidade sociocultural;
- c) Proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem vivenciadas;
- d) Agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e favorecer-lhes desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;
- e) Fazer anotações diárias sobre aspectos individuais observados, de forma a reunir dados significativos que embasem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo.

O professor, agindo como avaliador na EI, precisa estar muito atento em seu olhar investigativo para conseguir ver em cada criança suas individualidades e não criar uma imagem de criança única que possa vir atender às suas expectativas e como nos diz Proença (2022, p.106) é preciso saber escutar as crianças para tecer possibilidades pedagógicas significativas e adequadas para cada grupo.

Desta forma, buscar no ato de avaliar um motivo para querer conhecer melhor cada criança, suas particularidades, seus interesses e lhe proporcionando vivências ricas para seu desenvolvimento, assumindo assim, um caráter acolhedor como descrevem Micarello e Amaral

(2010, p.165).

Para que a avaliação tenha um caráter acolhedor, é necessário que o adulto busque a identificação com os modos de atribuir sentido ao mundo da criança, busque colocar-se em seu lugar para só então retornar ao seu lugar de adulto e oferecer-lhe condições de acabamento não apenas do ponto de vista cognitivo, mas de forma corporal, afetiva, “desejante”.

É realizar uma observação atenta, com respeito, partindo da identidade da criança que está sendo avaliada para que a avaliação possa assim se articular de forma ética, responsável, zelosa e atenciosa para com as crianças e que permita que as próprias crianças acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades, durante o seu processo de desenvolvimento e construção do seu conhecimento.

Isso se justifica, quando ao avaliar olhamos para a criança como um ser potente de ação e participação, como afirmam Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 141) “A avaliação deve nos ajudar a ver melhor a criança-em-ação e sua aprendizagem para fazer da avaliação uma instância de afirmação da criança competente, com poder de ação e participação”. É imprescindível, que para isso a avaliação dê voz às crianças para podermos identificar melhor seu desenvolvimento, e assim, ajudá-la nesse processo educativo.

É importante entender que enquanto o professor realiza a avaliação da criança, ele também está avaliando o processo educativo que concretiza com sua turma. Não tem como avaliar exclusivamente a aprendizagem, desvalorizando o contexto educacional que se projetou para que tal aprendizagem acontecesse.

Ao avaliar a criança, observamos também o contexto projetado. Ao avaliá-la, o professor também avalia o percurso educativo praticado e seu contexto, compreendendo que a qualidade dos contextos educacionais e dos seus processos educativos vão ter impacto na qualidade da aprendizagem (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2019).

Ou seja, os espaços precisam ser os facilitadores das interações, encontros e intercâmbios entre as crianças para a garantia de uma avaliação que respeita o bem-estar das crianças oferecendo condições para a sua aprendizagem, privilegiando a organização dos contextos para que se dê as condições necessárias para que todas se desenvolvam. Assim, Oliveira (2014, p. 112) alerta que

(...) de acordo com as novas concepções, as instituições de educação infantil devem privilegiar a organização de contextos de atividades que levem todas as crianças ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de criar expectativas, esperanças, fatos, artefatos, princípios, conceitos, etc.

O que se torna essencial é o professor e todos os envolvidos, a escola, os pais estarem atentos a essas organizações, para que através das observações diárias verificarem o desenvolvimento de cada criança de acordo com suas singularidades, pois como dito, as crianças são cheias de potencialidades e estão permanentemente descobrindo coisas novas, assim, confirma Hoffmann (2015), que com a mesma intensidade com que se desenvolvem, novas necessidades vão surgindo. E tudo pode ser percebido por todos que estão próximos a elas.

Para que esse propósito de acompanhar a criança para melhor atendê-la possa se fortalecer cada vez mais nos contextos da EI, trataremos na próxima sessão sobre a cultura da avaliação e seus objetivos, no intuito, de compreendermos melhor a avaliação nessa etapa.

4.1 Cultura da avaliação na Educação Infantil

Baseado em estudos temos procurado cada vez mais compreender a tessitura que envolve o processo da avaliação e, tem se tentado afirmar que o processo avaliativo deve se inscrever no âmbito de uma relação muito mais de ajuda do que de julgamento. Mas segundo o professor Luckesi (2005) em seus estudos têm afirmado, que hoje temos muito mais examinado do que realmente avaliado os alunos. Isso tem sido marcante no meio educacional, pelo fato de ter se perdido o propósito inicial da cultura de avaliação que se pretende para os estudantes.

É importante destacar, que a cultura da avaliação tinha muito mais como propósito contribuir para um aperfeiçoamento contínuo da qualidade do cumprimento de suas funções, que seria de provocar políticas públicas mais assertivas para o sistema educacional, promover uma equidade no ensino, do que esse modelo atual de avaliação, que, por suas formas, tende a motivar a seleção ou a quantificação que não são seus objetivos e nem tem contribuído com o processo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1990, ao considerar a avaliação o meio pelo qual pode monitorar o crescimento na qualidade educacional, possibilitou, com isso, o surgimento das avaliações em larga escala. Essas avaliações têm como proposta além de mensurar o desempenho dos alunos, demonstrar também a qualidade do ensino ofertado e fazer conhecer as condições socioeconômicas dos alunos.

No entanto, tem-se acompanhado que ao longo do tempo, a cultura da avaliação vem se distanciando do seu objetivo inicial e, tem se criado uma nova cultura cada vez mais excludente e de rivalidade, pautadas em testes estandardizados, indo ao contrário inclusive do que trazem os documentos, que orientam os sistemas educacionais, ao tratar da avaliação como

um traço marcante, numa perspectiva do aperfeiçoamento contínuo na aprendizagem e da qualidade dos educandos, bem como do cumprimento de suas funções, que não se limita a competir, selecionar, reprovar e/ou quantificar.

Vale ressaltar, que mais uma vez se percebe um entendimento errôneo da proposta inicial dessas avaliações, pois o que tem se visto cada vez mais é um *rankeamento* das escolas ao olhar os resultados das avaliações. Percebe-se também a não utilização desses resultados para uma melhoria no atendimento ao discente isso demonstra a falta de clareza e de entendimento nesse processo para o sistema escolar e de seu propósito para colaborar com as reais funções que ela almeja alcançar, como bem nos confirma Libâneo (1994, p. 195):

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Nesse propósito, é importante observar que a avaliação admite um significado orientador e cooperativo, permitindo que nesse processo de ensino e aprendizagem, seja realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular.

Ao trazer o tema da avaliação na Educação Infantil é importante considerar que este se apresenta em uma gama considerável de concepções que se dividem em diferentes práticas, as quais, infelizmente, acabaram por se inspirarem nos modelos do ensino fundamental, inclusive em seus pressupostos e práticas avaliativas.

De um modo mais geral, é necessário que a avaliação esteja a serviço das aprendizagens, auxiliando o aluno a progredir, essa prática de avaliar no intuito de aperfeiçoar o que está posto para torná-lo melhor a partir do que se detecta durante o processo avaliativo.

Conforme exposto, pode-se considerar que a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a socialização, mas a discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, através do conteúdo cultural, se pode exemplificar vários temas, nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

Na Cultura da Avaliação, torna-se essencial o professor ter um caráter de pesquisador, ter objetivos determinados, procurar identificar o contexto no qual está inserido, analisar os limites e potencialidades de um grupo/estudante e planejar sua metodologia de intervenção com base na literatura, fazendo uso dos resultados no processo de ensino-aprendizagem sempre no intuito do sucesso do aluno.

Desta forma, na próxima seção abordaremos sobre a avaliação holística na Educação Infantil como proposta para uma etapa tão importante do desenvolvimento da criança.

4.2 Por uma avaliação holística na Educação Infantil

O estudo dessa pesquisa tem se construído também nas discussões trazidas por Formosinho e Oliveira Formosinho (2019), os quais têm se debruçado em estudos referentes à avaliação na EI. Em suas pesquisas, chama a atenção de que a avaliação nessa etapa sempre se pautou pelo rigor e objetividade, mas que ao se fixarem neles foram se defrontando com outras ideias.

Nos estudos que vem realizando sobre a avaliação, vem destacando a importância de se fazer na EI uma avaliação holística, entender essa ação como, poder respeitar a criança em sua complexidade individual, pelas suas vivências de mundo, e por ver a complexidade no processo de educar.

É importante para que melhor se esclareça a avaliação holística a partir dos estudos de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) explicam que o termo não se trata apenas de holismo ser mais um conceito para reduzir e simplificar a realidade, mas sobretudo, é na tentativa de se revelar a complexidade de aprender, de saber, de saber sobre saber e de ser. E a partir dessa compreensão nos desperta a ideia de que não podemos ver a aprendizagem como algo simples, de forma desvinculada, dividida, entre todos que participam do processo, mas que é preciso juntar o todo para se compreender o processo.

Quando particularizamos as crianças, os professores, as famílias, se está separando esse todo e reproduzimos um todo artificial. Na perspectiva da avaliação holística não é possível se avaliar as partes, pois a ideia é buscar ver a complexidade do todo para que se torne significativo. É entendendo essa criança com uma identidade holística, que Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 105) afirmam, “ela é uma integração interativa (e recursiva) de todas as dimensões psicológicas (cognitiva e emocional, social e cívica, estética e física) e também das dimensões sociais, históricas e culturais”. Nessa compreensão holística, Formosinho e Oliveira-Formosinho consideram a aprendizagem ecológica, pois defende a ideia de que tanto a criança como seu grupo vão aprender em interação por meio dos diferentes espaços sociais e plurais.

Com isso, pondera-se que a aprendizagem é contextual, que não se constrói na individualidade ou de forma isolada, diz-se que para a avaliação da aprendizagem das crianças, torna-se necessário avaliar os diversos contextos em que ocorrem as aprendizagens como

explicitado por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 106):

Para avaliar com rigor a aprendizagem das crianças, os profissionais precisam primeiro avaliar a qualidade dos contextos de aprendizagem, dos ambientes educativos e das oportunidades educativas providenciadas a todas as crianças e a cada criança individualmente.

É possível compreender que para realizar-se uma avaliação pedagógica da criança holística é preciso passar, primeiramente, por uma reflexão crítica do profissional sobre sua própria aprendizagem, como também, de como pensa a organização do ambiente educativo que é construído e sobre as vivências que proporciona no cotidiano.

Por isso, a avaliação precisa ser contínua e baseada em reflexões permanentes, como afirma Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 107): “A avaliação pedagógica da criança, além de ser holística, deve ser feita no contexto da reflexão crítica do profissional sobre a sua própria aprendizagem, sobre o ambiente educativo que co-constrói e sobre o cotidiano vivencial que cria”. Pensar, portanto, no cotidiano do que está se oferecendo às crianças e de que forma é imprescindível no momento de pensar numa avaliação holística da criança.

Esse pensamento do que se oferece, está interligado com as práticas que planeja para propor às crianças como dito por Esteban (2021, p.13) “a prática avaliativa se integra ao planejamento ao oferecer indícios sobre os caminhos a percorrer para amplificar o que se anuncia como possibilidade”.

É importante destacarmos que a avaliação holística também acontece na complexidade, justificando o entendimento dessa complexidade a relação existente entre o todo e as partes, onde se preserva a distinção, mas se mantém a relação (entre os objetos, as disciplinas, entre sujeitos e objetos de conhecimento), no intuito de garantir uma conexão dando a criança o direito à participação na sua aprendizagem e avaliação, como nos revela Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 108):

A avaliação holística pedagógica da aprendizagem das crianças precisa de uma práxis sustentada de desconstruir a separação e construir a conexão, a fim de honrar o direito de todas as crianças a participar na aprendizagem e na sua avaliação com as suas semelhanças e diferenças individuais e sociais.

Salienta Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) que numa avaliação holística complexa a intersubjetividade é um ponto primordial, poder dar voz a todos os envolvidos no processo de avaliar (professores, alunos, pais), é possibilitar termos uma aprendizagem mais autêntica que será obtida não pela distância, mas pela proximidade reflexiva, crítica e intersubjetiva dos atores educacionais que vivem no tempo experiencial as situações

educacionais que estão observando.

Portanto, o próximo capítulo, vem apresentar a metodologia aplicada para a realização desse estudo sobre a avaliação, no intuito de encontrarmos as respostas para os objetivos que deram ênfase à pesquisa.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o percurso que foi realizado na pesquisa através dos procedimentos metodológicos que foram aplicados para demonstrar de forma detalhada a coleta e as análises dos dados, sujeitos da pesquisa, instrumentos utilizados, bem como o armazenamento e sigilo dos materiais coletados.

Sobre a metodologia, trazemos as palavras de Minayo (2021, p. 15) a qual afirma que “a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Ou seja, entender que a metodologia é parte importante na construção da pesquisa e que não pode estar pautada somente na teoria e nem tão pouco só na técnica, mas que é preciso sabermos articularmos os dois para podermos compreender todo o processo de construção da pesquisa, e assim, entendermos melhor a realidade pesquisada.

5.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa adotou como abordagem metodológica a perspectiva qualitativa com especificidades da pesquisa descritiva, pois, ao buscar descrever e explicar a realidade exposta tentamos mostrar o objeto de estudo, sem a intenção de expor os motivos pelos quais ocorrem.

É possível dizer que a pesquisa descritiva por ser um processo sistemático rigoroso, realizada de forma minuciosa, de coleta de tratamento e análise e de apresentação de dados baseados em uma estratégia de coleta direta da realidade das informações serão importantes para a pesquisa. E para isso, foi feito uso de entrevista semiestruturada e observação dos registros realizados pelas professoras na tentativa de colher informações mais detalhadas e específicas.

É importante ainda afirmar, que o estudo do tema também terá como intuito possibilitar que através das informações coletadas possam servir de incentivo para a realização de novos estudos, ganhando assim, outros conhecimentos a respeito do assunto.

Entendemos assim, que adentrar num determinado universo sociocultural numa tentativa de entender e interagir permitirá auxiliar na compreensão de seus valores, crenças, costumes, práticas e comportamentos associando os significados que concebem a essas práticas.

Desta forma, acreditamos que a pesquisa qualitativa, com peculiaridades descritiva, oferece-nos materiais que colaboram para uma melhor compreensão e clareza, tanto da realidade, como do homem em sua forma de agir, permitindo que se compreenda “de dentro”

os fenômenos educacionais. Portanto, o objeto da pesquisa a ser estudado será a ação humana vivenciada em uma situação sócio-histórico-cultural.

Neste sentido, vemos nessa escolha metodológica uma possibilidade de entender esse fenômeno da avaliação na EI e, mais especificamente, como os docentes vêm conduzindo a avaliação das crianças na Educação Infantil e que concepções os professores da rede pública municipal de Pindoretama, Ceará apresentam sobre o processo avaliativo na Educação Infantil, como são suas práticas avaliativas e que orientações pedagógicas procuram seguir para alcançá-las, e também, que relações as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Esses pontos são importantes e se respondidos podem contribuir com esse processo junto às crianças.

5.2 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Pindoretama, localizado na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Como dito anteriormente, o município escolhido para a realização da pesquisa se confirmou primeiramente por interesses pessoais, por ser professora a algum tempo nesse município e por realizar um trabalho de acompanhamento às escolas como funcionária deste município sendo técnica na SMEJ. Mas deu-se também, por sentir o desejo de poder contribuir de forma mais efetiva com um aprofundamento e reflexão junto com as professoras sobre o assunto da avaliação na EI, e especificamente, compreender como as professoras avaliam as crianças neste município.

O município em 2024 conta com um quadro de profissionais da educação nessa etapa que compõe em sua maioria de docentes com contratos temporários, muitos deles moradores do próprio município, e alguns de municípios vizinhos. Em exercício de docência nas turmas de Educação Infantil existe um número irrisório de professoras efetivas em sala. Ainda podemos ver docentes efetivos na Educação Infantil em funções de gestão (direção ou coordenação pedagógica), auxiliando os professores em sala ou como apoio à gestão escolar. Falamos no feminino, por não ter no município, nessa etapa, professores do gênero masculino atuando em sala.

Abaixo apresentamos a Tabela 1 contendo informações sobre professoras que fazem parte da Educação do município. Vale ressaltar, que o número de professores efetivos na tabela é representado por professores de apoio ou auxiliar de sala. Em salas de aula, atualmente o quadro é preenchido em sua grande maioria por professoras contratadas. E os gestores também se dividem em professores efetivos da rede e professores contratados.

Tabela 1 - Quantitativo e Características do Quadro de Profissionais da Educação Infantil- Município de Pindoretama/CE – 2024

SITUAÇÃO FUNCIONAL				
Total	Professores		Gestores Escolares	
	Efetivos	Temporários	Servidores Efetivos	Servidores Cargo Comissionado (Contrato)
	14	89	9	11
	103		20	

Fonte: Autora (2024).

Na tabela 2, apresentamos o quantitativo do quadro geral de professores da rede municipal que trabalham nas instituições, incluindo todos efetivos, temporários e gestores escolares. Percebemos que o município tem uma grande carência no quadro de funcionários efetivos e que isso pode implicar justamente no trabalho pedagógico que se realiza com as escolas. Ter uma quantidade de professores temporários na rede, declara que existe uma rotatividade e uma descontinuidade de um trabalho ano a ano. E essa dificuldade, é prejudicial, principalmente, para a Educação Infantil.

Tabela 2 - Quantitativo de Docentes - Município de Pindoretama/CE - 2024

Educação Infantil	Ensino Fundamental		Total
	Anos Iniciais (1° ao 5° ano)	Anos Finais (6° ao 9° ano)	
	123	89	67

Fonte: Autora (2024).

Para realização desse estudo, foi feita a escolha das instituições seguindo alguns critérios aqui elencados que consideramos serem propícios para o recolhimento de dados que pudessem responder à questão inicial da pesquisa:

- Critério 1 - Ser uma instituição pública;
- Critério 2 - Atender apenas Educação Infantil;
- Critério 3 - Atender crianças de 2 a 5 anos.

Ao selecionar as instituições a partir dos critérios citados, foram escolhidas 6 (seis) das 10 (dez) instituições que se encaixam dentro dos perfis desejados. Depois da escolha, foi realizada uma visita pela pesquisadora em cada instituição para que a Diretora autorizasse, por escrito, a realização da pesquisa naquela escola. Durante a visita foi esclarecido às Diretoras que as instituições receberiam nomes fictícios, resguardando assim, seus verdadeiros nomes. Os nomes fictícios foram denominados por escolha da pesquisadora, com as letras do alfabeto do A ao F, seguindo a ordem de cada visita realizada.

Após serem feitas a escolha das instituições, foi também selecionada 6 (seis) professoras para serem colaboradoras da pesquisa, sendo escolhida 1 (uma) professora por cada instituição municipal, e cabe aqui destacar que para a escolha das professoras participantes da pesquisa também foram destacados alguns critérios:

- a) Ser professora da instituição de ensino;
- b) Ser professora Regente 1 de crianças de 2 a 5 anos;
- c) Ter maior tempo de experiência na EI;
- d) Ter trabalhado como professora por maior tempo com crianças da mesma idade

Seguindo os critérios determinados, selecionamos as participantes, logo depois, as 6 (seis) foram convidadas para um café da tarde numa padaria da cidade conhecida por todas. Na oportunidade, apresentamos o tema da pesquisa, seus objetivos, metodologia, critérios de participação e o convite para serem colaboradoras deste estudo. Na oportunidade, foi explicado para todas as participantes que, futuramente, a pesquisa poderia contribuir com o trabalho que elas realizam com as crianças nas instituições. Quando lhes foi perguntado quem aceitaria participar, todas responderam que sim, concordando em ajudar na pesquisa.

Na ocasião, acertamos que iríamos procurá-las individualmente para marcarmos a entrevista e, que seria a critério delas o local, o horário e o melhor dia para elas. Também foi solicitada a permissão das participantes para que a pesquisadora tivesse acesso a relatórios que foram elaborados no ano letivo de 2023, para que pudessem ser analisados pela pesquisadora, no que todas concordaram prontamente. Infelizmente nesse dia duas participantes não compareceram por motivo de doença, mas ao serem visitadas posteriormente, aceitaram

participar completando, portanto, o número de participantes proposto desde o início.

É importante destacarmos, que durante esse encontro de explanação do projeto para as participantes, foi informado a preservação do anonimato dos nomes verdadeiros. Por isso, perguntamos a elas por quais nomes fictícios gostariam de ser chamadas, no que todas acordaram que gostariam de receber nomes de flores e, que a pesquisadora mesmo poderia escolher. Os nomes das crianças dos relatórios semestrais que foram disponibilizados pelas escolas para análise, foi organizado de acordo com a letra que cada escola recebeu. Explicados todos os pontos importantes que seriam tratados no estudo, tomamos um café e nos despedimos para um novo encontro *a posteriori*.

Os nomes fictícios, tanto das escolas como das professoras, foram organizados seguindo a ordem das visitas feitas às instituições e a realização das entrevistas, como também, informamos a idade atendida por cada professora, no que podemos observar no Quadro 3 abaixo.

Quadro 4 - Quantidade de instituições, turmas e professoras selecionadas.

INSTITUIÇÃO	TURMA	AGRUPAMENTO	PROFESSORA
Escola A	2 anos	Infantil II	ROSA
Escola B	4 anos	Infantil IV	LÍRIO
Escola C	5 anos	Infantil V	GIRASSOL
Escola D	5 anos	Infantil V	MARGARIDA
Escola E	5 anos	Infantil V	TULIPA
Escola F	3 anos	Infantil III	ORQUÍDEA

Fonte: Autora (2024).

Observamos através do Quadro 4 que dentre as 6 participantes da pesquisa, 3 encontram-se na faixa etária de 36 a 45 anos e 3 têm entre 46 a 60 anos.

Quanto a raça, 1 se autodeclarou branca, 4 se autodeclararam pardas, 1 se autodeclarou preta.

Quadro 5 - Perfil das participantes da pesquisa

ENTREVISTADAS	FORMAÇÃO	FAIXA ETÁRIA			RAÇA	SITUAÇÃO
		25 a 35	36 a 45	46 a 60		
ROSA	Pós-Graduada			X	Parda	Contrato Temporário
LÍRIO	Pós-Graduada			X	Parda	Contrato Temporário
GIRASSOL	Pós-Graduada		X		Parda	Contrato Temporário
MARGARIDA	Pós-Graduada		X		Parda	Contrato Temporário

TULIPA	Pós-Graduada		X		Branca	Contrato Temporário
ORQUÍDEA	Graduada			X	Preta	Contrato Temporário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É necessário também informar que após a escolha das participantes e de todo esse processo de chegada, fizemos a apresentação das intenções da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação da cidade.

Outrossim, compreendemos que é importante, antes de tudo, conhecer um pouco mais a cidade onde foi realizada a pesquisa, trata-se de um município de pequeno porte, com um número pequeno de escolas, chamado Pindoretama – palavra *pindoretama* tem origem tupi e significa "terra das palmeiras", de *pindó* (palmeira) e *retama* (terra; terra natal; região – localizado na região metropolitana de Fortaleza, tem apenas 36 anos de emancipação. De acordo com o censo com uma população de 23.345 habitantes (IBGE, 2022), medindo uma área de 74,033 km² (IBGE, 2022), seu clima é tropical semiúmido e tem como principal fonte de renda o cultivo da cana-de-açúcar, fazendo jus a sua maior renda, ficou conhecida como a terra da maior rapadura do mundo, após ser produzida a maior rapadura, em um engenho, para ser exposta em uma festa famosa da cidade intitulada como “Pindorecana”.

A festa combina além de festa dançante, culinária regional, apresentações, artesanato, com artistas da cidade e municípios vizinhos, exposição da rapadura e a quebra da maior rapadura no domingo pela manhã para todos os munícipes que desejarem experimentar.

O município de Pindoretama/CE, apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal de 0,657, de acordo com os dados do IBGE (2021).

Vários fatores contribuem para explicar o IDH de Pindoretama, que é considerado moderado em comparação com outros municípios do Brasil. É importante observar que o IDH é uma métrica que pode variar significativamente entre diferentes regiões, mesmo dentro de um mesmo estado, e é influenciado por uma série de fatores socioeconômicos e demográficos.

O primeiro componente do IDH é a renda per capita. Pindoretama é uma cidade que apresenta uma economia baseada em atividades como agricultura, comércio e serviços. O baixo nível de industrialização e a dependência de setores econômicos menos dinâmicos podem contribuir para uma renda per capita inferior, o que afeta o IDH.

O segundo componente do IDH está relacionado à educação, e inclui indicadores como a taxa de alfabetização e a taxa de conclusão do ensino fundamental e médio. O acesso à educação de qualidade e a permanência na escola são desafios em muitos municípios

brasileiros, incluindo Pindoretama. Melhorias na qualidade e na acessibilidade da educação podem contribuir para um aumento no IDH.

O terceiro componente refere-se à longevidade da população, geralmente mensurada pela expectativa de vida. O acesso a serviços de saúde e a qualidade do sistema de saúde podem afetar a expectativa de vida. Melhorias na saúde pública, como a disponibilidade de atendimento médico de qualidade, podem aumentar esse indicador.

A infraestrutura, como estradas, saneamento básico e acesso à água potável, também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Investimentos em infraestrutura podem impactar positivamente o IDH ao melhorar as condições de vida da população. As políticas governamentais, tanto a nível municipal como estadual e federal, desempenham um papel importante no desenvolvimento de um município. A implementação de políticas que visem melhorar a renda, a educação e a saúde da população pode elevar o IDH de Pindoretama.

A diversidade cultural e étnica de uma região também pode influenciar o seu desenvolvimento. O reconhecimento e a promoção da cultura local podem contribuir para o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento econômico através do turismo, por exemplo. Portanto, o IDH de Pindoretama reflete a interação de diversos fatores, incluindo economia, educação, saúde, infraestrutura e políticas públicas. Melhorias em qualquer um desses aspectos têm o potencial de elevar o IDH do município, proporcionando uma melhor qualidade de vida para seus habitantes e contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região.

No tocante ao Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb), que é uma ferramenta fundamental para a avaliação do sistema educacional de municípios, estados e regiões do Brasil; e representa um indicador que vai além das notas e desempenho dos estudantes, considerando diversas variáveis que influenciam a qualidade da educação em determinada localidade.

Outro fator importante, é que o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira engloba da Educação Infantil ao Ensino Médio de todas as redes educacionais do município – rede estadual, municipal e privada -, incluindo também quem está fora da escola e não deveria estar, e identifica quanto cada cidade ou estado contribui para o sucesso educacional dos indivíduos que lá vivem.

Tabela 3 - Série Histórica Ioeb - 2015 a 2023

	Ioeb 2015	Ioeb 2017	Ioeb 2019	Ioeb 2021	Ioeb 2023
Pindoretama	4,3	ND	4,9	5,4	5,2
Ceará	4,6	-	5,2	5,5	5,5
Brasil	4,5	-	4,9	5,0	5,1

Fonte: <https://ioeb.org.br/municipio/pindoretama-ce/>

A Educação Infantil no município tem tido um crescimento anual, no tocante ao número de matrículas. A Tabela 4, abaixo, mostra uma série histórica desse crescimento em todas as idades atendidas por essa etapa da Educação Básica.

Tabela 4 - Matrículas da Educação Infantil da Rede Municipal de Pindoretama - 2021 a 2023

ANOS	2 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS
2021	171	280	267	292
2022	172	259	290	255
2023	229	282	271	292

Fonte: Secretaria Municipal de Pindoretama (2024).

Este crescente na matrícula tem sido percebido pela procura às escolas que atendem a essas idades, dados do Censo Escolar de 2022 mostram que o município de Pindoretama, Ceará, tem 23 (vinte e três) escolas, sendo 1 da rede estadual, 20 (vinte) da rede municipal (12 urbanas e 8 rurais) e 2 (duas) da rede privada, veja tabela 5

Tabela 5 - Número de Escolas do Município de Pindoretama/CE-2024.

	MUNICIPAL		ESTADUAL	PRIVADA
	20		01	02
	Urbanas 12	Rurais 08	Urbana	Urbana
Total	23			

Fonte: Autora 2024.

Dentre as 20 escolas municipais, Pindoretama conta com 10 (dez) instituições que ofertam a educação infantil: 8 (oito) atendendo apenas Educação Infantil em Tempo Integral, 1 (uma) com Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais (com ensino regular), 1 (uma)

com Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Finais (em tempo integral).

A Tabela 6 abaixo, mostra a organização das instituições de Educação Infantil e seus respectivos atendimentos.

Tabela 6 - Atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Pindoretama - Ano 2024

Creche e Pré-escola	6
Creche	1
Pré-escola	1
Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais	1
Educação Infantil e Fundamental Anos Finais	1
Total	10

Fonte: Autora (2024).

Vale pontuar que, desde 2021, as escolas vêm passando por requalificação da infraestrutura - restaurações, climatização de salas, e compra de equipamentos para melhor atender as crianças.

No primeiro semestre do ano de 2023, o Governo Municipal conseguiu finalizar um Centro de Educação Infantil (CEI) que havia iniciado sua construção desde 2012, e que era almejado por todos os municípios, no entanto, por questões alheias ao conhecimento a construção já tinha iniciado várias vezes e parado não tendo condições de concluir. Porém, somente em 2023 conseguiram finalizar esse projeto.

Esse CEI foi construído no “padrão MEC” (Ministério da Educação), atendendo crianças de 2 a 3 anos de idade e, que tem sido motivo de muita alegria para as famílias. Com o CEI, o município dividiu uma das instituições de ensino de Educação Infantil da sede que atendia de 2 a 5 anos, e ficou nessa com 4 e 5 anos e levou as turmas de 2 e 3 anos para o CEI. Com a nova organização, a cidade passou a ter 1 (uma) instituição atendendo apenas de 2 e 3 anos e 1 (uma) atendendo só turmas de 4 e 5 anos. Algo ainda desafiador para o município e já citado anteriormente, é contar com uma porcentagem bastante significativa de professores contratados, o que às vezes, acaba acontecendo uma rotatividade dos professores nas escolas.

Atualmente, o quantitativo de professores são 103 (cento e três), só da Educação Infantil, dividindo-se em Regente 1, que passam quatro dias da semana com a turma, e Regente 2, que são as professoras que tiram o dia de planejamento do Regente 1, pois o município segue a Lei N.º 11.738/2008, Lei do Piso Salarial. Na Tabela 7 abaixo, podemos ver a organização desses grupos.

Tabela 7 - Situação dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Pindoretama/CE

SITUAÇÃO FUNCIONAL		SITUAÇÃO DE LOTAÇÃO					FORMAÇÃO		
		2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	Regente 2	Ensino Médio (Magistério)	Graduação	Pós-Graduação
Professor Efetivo	14	-	-	1	-	2	2	3	09
Professor Contratado	89	15	17	19	15	23	0	11	78
Total	103	14	16	20	15	25	2	14	87

Fonte: Autora (2024).

Observando a tabela podemos perceber que no item dos efetivos faltam 11 (onze) professoras, essas estão nas instituições ou como auxiliar de sala ou como apoio a gestão, por motivo de saúde, impossibilitando assumirem turmas.

Outrossim, o organograma da SMEJ (*vide Anexo I*), hoje conta com uma equipe de profissionais iniciando pelo Secretário Municipal de Educação, uma Secretária Adjunta, 3 (três) Coordenações Gerais: Planejamento e Avaliação, Pedagógico e Financeiro.

Com um trabalho bastante intenso, o Setor Pedagógico conta com 24 (vinte e quatro) profissionais que são:

- A Coordenadora Pedagógica responsável pelo Setor Pedagógico,
- O Gerente Municipal do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC Integral;
- Equipe de Formadores para cada etapa, ano e componente curricular, divididos da seguinte forma:
 - a) Na EI são 4 (quatro) formadoras, uma responsável por crianças de 2 anos, outra por 3 anos, uma por 4 anos e a outra por 5 anos;
 - b) No Ensino Fundamental Anos Iniciais são 7 (sete) formadores: uma para o 1º ano, outra para o 2º e outra para o 3º ano, para o 4º e 5º anos temos dois formadores, sendo um para Língua Portuguesa e outro para Matemática e 2 (dois) formadores responsáveis pelos Regentes 2.
 - c) No Ensino Fundamental Anos Finais são 6 (seis) formadores: um formador para cada componente curricular¹, totalizando 18 (dezoito) profissionais,

¹ Componentes Curriculares: nomenclatura utilizada a partir da BNCC em substituição a nomenclatura

mais uma técnica responsável pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma técnica responsável pela inclusão nas escolas, uma técnica responsável em acompanhar e orientar os projetos² de todas as escolas, uma técnica que coordena o integral das escolas e, uma outra, que orienta as eletivas da Educação em Tempo Integral dos Anos Iniciais e Finais e um agente administrativo.

Essa equipe de formadores e técnicos são responsáveis por todo acompanhamento das escolas como visitas, formações continuadas com os gestores escolares e os professores de cada etapa, preparação de materiais, preparação das orientações bimestrais, seminários. Além de todos esses temos uma equipe responsável pelo Programa de Ações Articuladas (PAR), que repassa informações sobre o município para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e consegue materiais permanentes, construções, infraestrutura, materiais pedagógicos e formações para o município. Temos também o setor do Censo Escolar, que concentra as informações de todas as escolas do município, o setor Busca Ativa Escolar³ que acompanha através de uma plataforma⁴ todas as frequências dos estudantes nas escolas. Conta-se ainda com o setor do transporte escolar e com um setor de recursos humanos.

5.3 Técnicas de construção dos dados

Para coletar todo esse apanhado de informações, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada para extrair relatos das professoras, pois segundo Minayo (2021, p. 58) “a entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade”. Além disso, também foi pedido os registros que elas realizaram em 2023, tudo isso, com intuito de compreendermos como é realizado esse processo da avaliação com as crianças.

anteriormente conhecida como disciplinas. Que são elas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física, Artes, Ensino de Inglês.

² Projetos que o município participa tanto em âmbito municipal, estadual e federal: leitura, Agrinho, Olimpíadas de Matemática, Língua Portuguesa, Feira de Ciências, PETECA.

³ A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). Disponível em <https://buscaativaescolar.org.br/>.

⁴ Plataforma criada pelo Busca Ativa para acompanhamento da frequência dos alunos tanto pelo Estado, quanto municípios e escolas.

Partindo dessa ideia, e vendo a entrevista semiestruturada como uma técnica privilegiada de comunicação, elaboramos um roteiro de entrevistas com questões abertas, as quais foram realizadas in loco, a depender de dias e horários consentidos pelas professoras.

Ressaltamos, que antes de realizarmos as entrevistas semiestruturadas com as participantes da pesquisa, convidamos uma professora que não estava participando da pesquisa, para realizar um pré-teste como uma forma de identificarmos alguma pergunta que não fosse atender aos objetivos da pesquisa, e assim, poderíamos modificá-la antes de aplicarmos com as convidadas selecionadas.

Foram entrevistadas individualmente as 6 (seis) professoras que foram correspondentes com os critérios, em seus momentos de planejamento ou em algum outro espaço e tempo que foi sugerido por elas. Marcamos um dia para cada participante, respeitando sua disponibilidade para realizar a entrevista. Estimamos, no mínimo, uma hora para cada entrevista, mas cada entrevistada ficou à vontade para responder os questionamentos.

O local escolhido por cada uma foi bastante diversificado, percebemos que na ocasião todas demonstraram nervosismo ao iniciarmos, talvez por estar sendo gravado, pois utilizamos um gravador, com a permissão de todas. Mas ao darmos início, aos poucos, foram acalmando e respondendo mais tranquilamente as perguntas. Achamos propício o uso do gravador e pedimos a permissão delas para que as informações não se perdessem, pois como afirma Minayo (2021, p. 63): “O registro fidedigno, e se possível “ao pé da letra”, de entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada”.

Portanto, durante a realização das entrevistas semiestruturadas, além do registro escrito para análise, usamos também o gravador, e depois, ao ser feito a transcrição das gravações, cuidamos para que nenhuma das informações se perdessem e fossem preservadas em sua íntegra. Tanto as gravações quanto as transcrições foram organizadas em pastas no computador e nomeadas pelos nomes fictícios escolhidos pelas participantes.

Além da entrevista, foi pedido às professoras os relatórios que elas realizaram durante o ano de 2023, pois também são úteis, pois nos deram a oportunidade de conhecermos como estão avaliando as crianças e como são registradas as observações que elas fizeram no convívio com os pequenos. Desta forma, pudemos descobrir quais os desafios enfrentados por elas ao realizar esses registros. Cada instituição, com a autorização das participantes nos disponibilizou 1 (relatório) dos dois semestres, que realizaram em 2023, assim como os nomes das professoras e escolas foram fictícios para que se mantivessem sigilosos, com os nomes dos alunos foi feito da mesma forma, por isso, foram dados os nomes da mesma letra da escola da

criança. Após analisarmos cada um, arquivamos em uma pasta catálogo preta, separando os registros individualmente das professoras.

Acreditamos ser primordial ouvir as opiniões, os pensamentos e sentimentos que foram percebidos por cada uma, pois a diversidade de opiniões sempre fará parte de um segmento social, mas destacamos que a análise qualitativa poderá contribuir no meio dessas diferenciações, como bem destaca Gomes (2021, p. 72) que a análise e a interpretação dentro de uma pesquisa qualitativa têm como foco principal a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.

Assim, buscamos registrar da forma mais fidedigna, de acordo com as colocações de cada uma, suas opiniões para que pudéssemos compreender melhor o entendimento de cada professora em relação ao tema proposto.

5.4 Análise dos dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo baseados nos autores como Bardin (1977), Minayo (2021) e Queiroz(1991), após a realização das entrevistas semiestruturadas e da observação dos relatórios semestrais das professoras, analisamos todos os dados coletados para a construção dos dados, no intuito de buscarmos as evidências necessárias para atendermos as categorias analíticas, a qual representa a fase mais delicada e especial da pesquisa, pois nela, o pesquisador precisa atentar-se para as questões e hipóteses, que levantamos no início, como os docentes conduzem a avaliação das crianças na Educação Infantil no município de Pindoretama, Ceará e a partir do que diz os dados, pretendemos encontrar as possíveis respostas em relação à avaliação na Educação Infantil.

Como também através das entrevistas semiestruturadas analisar as concepções das professoras sobre o processo de avaliação na Educação Infantil; refletir sobre as práticas avaliativas utilizadas pelas professoras para avaliar as crianças da Educação infantil; saber de que forma os procedimentos de avaliação podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Para Queiroz (1991, p. 5), “a análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais [...] a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca”. Diante desse contexto de análise, percebemos na técnica da Análise de Conteúdo a mais indicada para a interpretação dos nossos dados, a qual, segundo Bardin (1977), enquanto método, é conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Continuando, Bardin (1977) defende que o objetivo dessa técnica é analisar o que é explícito no texto para adquirir indicadores que permitam fazer inferências. Ela, portanto, faz-se útil em nossa pesquisa, pois através dela analisamos detalhadamente os dados que foram coletados, principalmente na construção da relação das teorias que fundamentaram essa pesquisa e os dados que apareceram.

Para isso, após leituras e estudos realizados sobre o tema da pesquisa, consideramos importante, eleger algumas categorias, que possibilitaram fazer comparações ou detectar semelhanças nos elementos encontrados, nos ajudando compreender melhor o objetivo que nos instigou a pesquisar inicialmente o assunto. As categorias destacadas são:

- a) Concepções da avaliação na EI;
- b) Práticas avaliativas;
- c) Relação avaliação e processo de ensino aprendizagem.

Para a análise das categorias foram organizados quadros contemplando cada uma delas nos quais analisamos os dados colhidos nas entrevistas com as participantes.

Tentamos a partir desses pontos importantes, que estiveram presentes em todos os momentos da pesquisa, entender melhor sobre questões relevantes sobre o processo da avaliação na Educação Infantil e que impulsionaram a realização da pesquisa no que se refere a essa etapa da Educação Básica. Portanto, os estudos propostos almejam contribuir no aprofundamento desse assunto, implicando numa mudança não só no desenvolvimento das crianças, mas também no trabalho realizado pelas professoras nos ambientes educacionais.

Acreditamos que, ao falar em análise e interpretação dos dados recolhidos numa pesquisa qualitativa, recorda-se o que defende Minayo (2021, p. 73) “o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica”.

É importante salientar, o que nos diz Minayo (2021, p. 68) “enquanto construímos dados colhidos em interações e os articulamos a nossos pressupostos, exercitamos nossa capacidade de análise que nos acompanha em todas as fases”. Consideramos que a análise dos dados é uma parte importante de todo o processo, pois trata-se de uma fase de organização desses dados, com o objetivo pré-determinado de constituir o corpus da pesquisa. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Na próxima subseção, serão esclarecidos todos os trâmites que envolveram as

questões para a realização da pesquisa, ou seja, os termos legais e necessários, autorizações, como também, explicita-se o que foi realizado para garantir a segurança de todos os colaboradores.

5.5 Questões éticas da pesquisa

No que se relaciona a organização para a execução, podemos afirmar que logo após ser apresentado o projeto para a banca analisar sua relevância para a universidade, para o programa e para o curso, após ser aprovado o referido projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa que Envolve Seres Humanos da UFC (CEP/HUWC) por meio da Plataforma Brasil. Sendo o projeto analisado e aprovado por este comitê de ética com o parecer consubstanciado do CEP, com o número 6.816.777, na data de 01 de abril de 2024 iniciamos a pesquisa logo em seguida a esta aprovação, através de entrevistas antecipadamente combinada com as participantes.

Outrossim, a pesquisa foi realizada com adultos, portanto preparamos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), relacionados aos participantes da pesquisa com o interesse de informá-los sobre o tema pesquisado e os objetivos do estudo.

Constava no termo que a participação era voluntária, deixando esclarecido os riscos e benefícios de sua colaboração. Vale ressaltar que durante o percurso do processo ficou evidenciado para os participantes que poderiam decidir se gostariam de continuar ou não participando ajudando a pesquisa. Como também de perguntarem durante o trajeto da pesquisa possíveis dúvidas que surgissem para serem esclarecidas. Assim, durante os momentos das entrevistas pediam com tranquilidade para explicar ou esclarecer algo sobre o perguntado antes de responderem para saber se realmente era o que tinham entendido.

Destacamos que após a apresentação, a leitura e as devidas explicações do termo aos participantes da pesquisa, emitimos em duas vias e entregamos uma cópia a cada um dos participantes e outra para o pesquisador, sendo assinadas e rubricadas todas as páginas e numeradas. As cópias do pesquisador foram arquivadas em uma pasta catálogo, na qual se destinou para guardá-las.

Para não atrapalhar a rotina das professoras, pois sabemos de suas tarefas cotidianas, deixamos que elas decidissem o melhor horário para que pudéssemos encontrá-las e realizar as entrevistas, no que a maioria decidiu em seu momento de planejamento, na própria instituição. Deixamos acordado também que para cada uma usaríamos somente uma hora de seu precioso tempo e pedimos a autorização para usarmos um gravador, ao que todas aceitaram

sem objeções e no que agradecemos demais a aceitabilidade de todas em participar.

Temos ciência de que a pesquisa não acarretou benefícios em particular para as professoras, mas com certeza fomentará muitas discussões a respeito da realização da avaliação na Educação Infantil no município de Pindoretama, como também, chamará a atenção de como estamos realizando a avaliação, que práticas estão sendo realizadas com as crianças para que elas se sintam acolhidas nesse processo e quais orientações estamos seguindo no município e se estão contribuindo com o desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças.

Foi assegurado as participantes o sigilo total de seus dados como nome, escola ou qualquer informação que pudesse lhe prejudicar. Desde o início ficou firmado entre a pesquisadora e as participantes que nenhuma informação seria revelado por alguém do grupo. Assim, após aceitarem ajudar com a pesquisa foram dados nomes fictícios tanto as participantes como as instituições de acordo como foi combinado entre pesquisador e pesquisados.

Vale ressaltar que para os participantes a aceitação em participar era voluntária, portanto, ficaria a cargo permanecer ou não no processo, mas para a concretização da pesquisa todos os colaboradores ficaram até o fim.

6 RESULTADO E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Nesta seção iremos, a partir do estudo proposto, analisar a condução do processo de avaliação das crianças da Educação Infantil desenvolvida por 6 (seis) professoras da rede pública municipal de Pindoretama, Ceará. Para isso, estruturamos nossa análise em três categorias: Concepção de Avaliação, Práticas Avaliativas e Relação do Processo Avaliativo com as Experiências de Sala. Assim como também, analisaremos os relatórios semestrais que as participantes realizaram em 2023 das crianças.

Através das entrevistas semiestruturadas, buscamos responder às questões apresentadas em relação ao tema em baila, e responder às perguntas de nossa problematização, quais sejam: i) Como os docentes conduzem a avaliação das crianças na Educação Infantil no município de Pindoretama, Ceará?; ii) Quais concepções as professoras da rede pública municipal de Pindoretama/CE apresentam sobre o processo avaliativo na Educação Infantil?; iii) Como são suas práticas avaliativas e quais orientações pedagógicas procuram seguir para alcançá-las?; e iv) Que relações as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças?.

Este estudo visou contribuir para a compreensão das práticas avaliativas no contexto da Educação Infantil, oferecendo uma análise detalhada das concepções e métodos adotados pelas professoras entrevistadas, bem como das implicações pedagógicas dessas práticas no desenvolvimento e aprendizado das crianças.

6.1 Concepção de Avaliação

Nesta categoria verificamos qual é a concepção das professoras sobre avaliação na EI, com o intuito de entender como elas conduzem essa ação de avaliar as crianças nas escolas do município de Pindoretama, já que a avaliação é um elemento integrante do processo de desenvolvimento e acompanhamento das crianças.

No entanto, como já foi citado no início desse estudo, falar em avaliação para essa etapa da Educação Básica ainda se apresenta num cenário com muitas indefinições e interrogações, que nos intriga e nos inquieta, mas que é muito necessário para conhecermos e acompanharmos as crianças.

Para um melhor entendimento, dividimos esta categoria em duas subcategorias. São elas:

- 1) O que as docentes compreendem sobre avaliação na EI; e
- 2) Se existem dificuldades para avaliar nessa etapa,

A seguir, discorreremos mais detalhadamente em relação a essas subcategorias.

6.1.1 O que se compreende sobre avaliação na Educação Infantil

Diante das respostas colhidas durante as entrevistas pudemos perceber nas falas que, das 6 (seis) participantes da pesquisa, 3 (três) professoras citam a observação como uma palavra-chave para a compreensão sobre a avaliação na EI.

A professora Rosa concebe a avaliação como uma observação dos diversos momentos de interação com a criança, nos diversos momentos do dia, da interação com/das crianças e afirma:

(...) Observando eles, no dia a dia, dentro da sala de aula. Fico observando um por um na hora da brincadeira, na hora da contação de história, na hora da brincadeira livre. Fico observando tudo, para mim, avaliar é isso. (Rosa, 2024).

Ou seja, ao observar as crianças a professora realiza a avaliação com um olhar sempre atento que lhe possibilita acompanhar o desenvolvimento da criança em todas as vivências proporcionadas às crianças.

De forma semelhante, as professoras Margarida e Tulipa, consideram a observação como item importante para acompanhar a aprendizagem e para direcionar o trabalho, ressaltando que o olhar avaliativo não deve estar voltado somente para o cognitivo, e afirmam que outras áreas são também importantes para estarem atentas. Elas dizem:

A avaliação na educação infantil se faz de acordo com as observações que a gente faz da criança, para saber como está o desenvolvimento de aprendizagem da criança observando não só o desenvolvimento de aprendizagem da criança, o cognitivo, mas o psicossocial, a fala, jeito de se expressar, a forma de brincar (Margarida, 2024).

Avaliar na EI é observar, ver como anda o rendimento das crianças de acordo com cada vivência, pois cada criança é de um jeito, com o que elas já trazem, cada uma traz uma bagagem de casa, elas nunca aprendem iguais, e nem, o desenvolvimento também é igual, tem criança que é mais lenta naquele processo de aprendizagem, outras já são bem mais avançadas e, é onde a gente tem que ter um olhar diferenciado, para ir de acordo com a necessidade de cada criança (Tulipa, 2024).

Ambas as professoras destacam a importância da observação como a principal ferramenta de avaliação na Educação Infantil. Margarida enfatiza que a avaliação deve considerar o desenvolvimento da criança de forma holística, conforme o que diz Formosinho e Oliveira Formosinho (2019), englobando aspectos cognitivos, psicossociais, de linguagem e de

expressão através do brincar. De maneira similar, Tulipa também menciona que a avaliação é baseada na observação do rendimento das crianças, levando em conta suas vivências e o que elas trazem de casa.

Outro ponto de convergência das falas é a compreensão de que cada criança é única em seu processo de aprendizagem. Margarida observa que o desenvolvimento deve ser visto não apenas pelo prisma cognitivo, mas também pelos aspectos psicossociais e expressivos. Tulipa complementa essa visão ao afirmar que cada criança tem seu próprio ritmo e bagagem cultural, implicando a necessidade de um olhar diferenciado para cada uma.

Assim, dando ênfase a essa ação de observação, nesse processo de avaliar as crianças, elas reafirmam o que nos disse Bondioli (2007), para quem a observação é constitutiva do “ato pedagógico; de um lado é um instrumento de promoção das capacidades infantis, de outro é um modo através do qual os adultos podem aprender a se comportar com as crianças”. Dessa forma, a avaliação na EI, partindo de uma “observação contínua e atenta”, torna-se um instrumento valioso para que o(a) professor(a) compreenda o contexto da aprendizagem vivenciada por cada criança, as necessidades, habilidades e progressos individuais de cada uma. A observação é uma ferramenta poderosa para a coleta de dados qualitativos, que podem orientar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Outro ponto interessante foi a compreensão das professoras Lírio e Orquídea que, mesmo não trazendo explicitamente a palavra observação nas falas, defendem em suas colocações uma avaliação na Educação Infantil como sendo um ato completo da criança e que precisa ser de forma minuciosa para que se compreenda a criança.

Assim, a professora Lírio pontua:

A avaliação na EI eu vejo um foco muito importante, mas essa avaliação tem que ser completa, você tem que avaliar a criança no todo e não apenas num ponto, na aprendizagem, eu vou avaliar meu aluno só pela aprendizagem não, eu vou avaliar no todo, até porque ali é a base, eu estou iniciando a formação de uma criança que vai crescendo, adquirindo outros saberes. (Lírio, 2024)

A fala da professora Lírio sobre a avaliação na Educação Infantil, a exemplo da fala da professora Margarida, também traz à tona uma visão holística do processo avaliativo, destacando a importância de considerar a criança em sua totalidade e não apenas os aspectos acadêmicos. Esta abordagem reflete uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil e sugere um afastamento das práticas avaliativas tradicionais, focadas exclusivamente na aprendizagem cognitiva.

A professora começa destacando que a avaliação na Educação Infantil é “muito

importante”, o que pode ser entendido como um reconhecimento do papel fundamental que esta etapa tem no desenvolvimento global da criança. A avaliação na EI, segundo Lírio, deve ser completa, ou seja, deve abranger diversos aspectos do desenvolvimento infantil, como emocional, social, físico e cognitivo. Esta perspectiva é respaldada por teóricos da Educação Infantil, como Gardner (1994, 1995), que com sua teoria das inteligências múltiplas, argumenta que crianças possuem diferentes formas de aprender e de expressar seu conhecimento, indo além do aspecto meramente cognitivo.

Quando Lírio menciona que não se deve avaliar a criança "só pela aprendizagem", ela critica implicitamente um modelo reducionista de avaliação, que pode negligenciar outras dimensões igualmente importantes para o desenvolvimento infantil. Esta crítica é pertinente, pois uma avaliação restrita à aprendizagem cognitiva pode falhar em capturar o progresso em áreas como habilidades sociais, autocontrole, empatia, criatividade e desenvolvimento motor. Ao enfatizar a avaliação "no todo", Lírio advoga por uma prática avaliativa mais abrangente e integrada, que reconheça e valorize as múltiplas facetas do desenvolvimento infantil.

Além disso, Lírio salienta que a Educação Infantil é a base da formação de uma criança. Este ponto é crucial, pois a EI é reconhecida por estudos como uma fase determinante para o desenvolvimento de habilidades que terão impacto ao longo de toda a vida. Avaliar a criança de forma completa desde cedo pode proporcionar um suporte mais adequado às suas necessidades, promovendo um desenvolvimento equilibrado e saudável.

O comentário de Lírio também reflete uma compreensão de que a avaliação deve ser um processo formativo, mais do que apenas somativo. Avaliar "no todo" sugere um acompanhamento contínuo do desenvolvimento da criança, permitindo que educadores ajustem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de cada criança. Esta visão formativa da avaliação é alinhada com a ideia de que a EI deve proporcionar experiências de aprendizagem significativas e adaptadas ao ritmo de cada criança.

Ter uma compreensão de que a EI é um espaço por excelência para promover o desenvolvimento das crianças, é zelar para que elas vivam experiências ricas nas instituições, onde terão a oportunidade de aprenderem outros saberes e serem respeitadas em suas diferenças durante sua permanência nessa etapa, se torna importante como bem afirma Proença (2022, p. 73):

Na escola, a criança tem a oportunidade de aprender a brincar e a conviver com outras, exercitar a capacidade de imaginar; de criar e dar vazão à fantasia, pois, enquanto ser simbólico, vivencia o mundo mágico do faz de conta e, brincando, internaliza, busca compreender, e expressa práticas culturais que observou no mundo real que a cerca.

Todas essas oportunidades de brincar, conviver, imaginar se caracterizam com o cotidiano da infância e que trazem muitas aprendizagens e potenciais para um desenvolvimento integral das crianças, por isso, conhecer a criança nesse processo é primordial, procurando descobrir e entender cada uma, no intuito de compreendê-la como defende a professora Orquídea:

A minha compreensão é porque você tem que avaliar as crianças. Então, a partir desse momento, você tem que fazer aquele trabalho minucioso, para ir avaliando, para ir compreendendo cada uma delas. Então, você tem que ir aos poucos, descobrindo como ela é. É bem minuciosa essa avaliação. (Orquídea, 2024).

Diante dessas falas, entendemos que as professoras reconhecem que esse processo de avaliar precisa ser feito de forma minuciosa pela delicadeza de cada criança em seu processo de desenvolvimento, o que corroboramos com o que diz Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 105) quando fala que a criança é uma identidade holística “ela é uma integração interativa (e recursiva) de todas as dimensões psicológicas (cognitiva e emocional, social e cívica, estética e física) e também das dimensões sociais, históricas e culturais”.

Assim, compreendemos que não podemos desintegrar essas dimensões no momento em que estamos avaliando as crianças em seu desenvolvimento, é preciso unificarmos para vermos o todo.

Já para a professora Girassol, apesar de considerar importante a avaliação, relaciona esse processo a partir de um diagnóstico inicial para direcionar o trabalho com as crianças. Segundo a professora Girassol:

A avaliação na educação infantil é muito importante na questão como você vai iniciar o ano. Você vai iniciar o ano e começa pelo diagnóstico. Esse diagnóstico vai dar um norte de como você vai iniciar com a sua turma, como ela se encontra naquele momento. Então tem que existir sim, essa avaliação. Porque a partir daí, que você vai começar a trabalhar com as suas crianças. Esse diagnóstico vai dar um norte de como você vai iniciar com a sua turma, como ela se encontra naquele momento. (Girassol, 2024).

A fala da professora Girassol destaca a importância da avaliação na Educação Infantil, enfatizando seu papel como diagnóstico inicial para orientar o trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Segundo ela, esse diagnóstico é essencial para compreender o ponto de partida das crianças, ajustando as estratégias de ensino conforme as necessidades e habilidades individuais dos alunos. A avaliação, portanto, é vista como um instrumento que fornece um "norte" para o planejamento e a execução das atividades educativas.

Compreendemos que o pensamento da professora em relação a avaliação das crianças inicia a partir de um diagnóstico, pois acredita que partindo dele, o professor poderá conhecer melhor as crianças e saber o que oferecê-las, cumprindo seu importante papel como bem expõe Micarello (2010, p. 1):

(...) na educação infantil a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a.

Ao relacionar a perspectiva da professora Girassol com as ideias de Micarello (2010), é importante considerar o conceito de avaliação formativa e diagnóstica na Educação Infantil, defendido por este autor. Micarello (2010) argumenta que a avaliação não deve ser vista apenas como um fim em si mesma, mas como parte integrante do processo educacional que visa a promoção do desenvolvimento integral da criança. Ele ressalta que a avaliação deve ser contínua e contextualizada, buscando compreender o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos: cognitivo, social, emocional e físico.

A professora Girassol alinha-se com Micarello (2010) ao tratar a avaliação inicial como um diagnóstico que fornece informações valiosas sobre o estado atual da turma (agrupamento), permitindo ao educador planejar suas ações pedagógicas de forma mais eficaz. Esse enfoque é essencial para uma prática pedagógica reflexiva e adaptada às necessidades das crianças. Micarello (2010) também destaca que a avaliação deve ser inclusiva e considerar o contexto sociocultural das crianças, algo que está implícito na fala da professora quando ela menciona a importância de saber "como [a turma] se encontra naquele momento".

Além disso, a fala de Girassol pode ser vista como um reflexo de uma visão progressista da educação, onde a avaliação é um meio de informar e melhorar a prática pedagógica, e não apenas um mecanismo de controle ou seleção. Essa abordagem está em consonância com o pensamento de autores contemporâneos que defendem a educação centrada no aluno, onde a avaliação serve para promover o desenvolvimento contínuo e personalizado de cada criança.

Diante da citação e analisando as falas das professoras e suas compreensões sobre avaliação na educação infantil, destacamos esta importante função da avaliação, que é de observar as crianças e oferecer elementos para possibilitar que as professoras possam conhecê-las através de suas diferentes características para melhor atendê-las.

No entanto, sabemos que durante esse percurso muitos desafios são enfrentados

pelas professoras para que se chegue ao planejado para as crianças.

Conheceremos na próxima subcategoria quais são essas dificuldades e se realmente todas essas professoras, enfrentam desafios durante sua trajetória de acompanhamento das crianças ao avaliá-las.

6.1.2 Dificuldades para avaliar as crianças

Nesta subcategoria, traremos para as análises as dificuldades, as inseguranças que são enfrentadas pelas professoras, ou não, para realizar a avaliação com as crianças.

Dentre as 6 (seis) entrevistadas, uma professora sente-se insegura, principalmente, para avaliar as crianças com deficiência que se encontram em sua sala. Fato que podemos constatar através da declaração da professora Rosa:

Tenho dificuldades, sim. Quando eu pego uma criança autista. Aí eu tenho dificuldades de avaliar. Na hora de fazer o relatório, o diagnóstico, a minha dificuldade é essa. Me faltam palavras para eu fazer um relatório, um diagnóstico de uma criança autista. E das crianças ditas normais, não encontro dificuldades. (Rosa, 2024).

Percebemos que a professora Rosa traz consigo uma preocupação com as crianças atípicas, não demonstrando a mesma preocupação com as crianças típicas. No entanto, compreendemos que as crianças atípicas, assim como as outras crianças, também merecem e precisam durante suas descobertas serem observadas e avaliadas como qualquer outra criança respeitando suas individualidades e limitações.

A fala da professora Rosa revela várias questões críticas sobre a educação inclusiva e a preparação dos educadores para lidar com a diversidade de necessidades das crianças, especialmente aqueles com transtorno do espectro autista (TEA), neste caso específico.

Desta fala podemos extrair alguns pontos importantes nesta análise:

- a) **Preparação e formação de professores:** A declaração de Rosa destaca uma lacuna significativa na formação de professores. A dificuldade em avaliar e relatar o progresso de uma criança autista sugere que a formação inicial e continuada dos educadores pode não estar adequadamente abordando as particularidades do TEA. Os cursos de formação de professores devem incluir módulos específicos sobre educação inclusiva e estratégias de ensino adaptadas a alunos com necessidades especiais.

- b) Desafios da inclusão:** A fala ilustra um desafio comum na implementação da educação inclusiva: a dificuldade de adaptação às necessidades individuais dos alunos. Enquanto a professora se sente confortável avaliando crianças “típicas”, ela enfrenta dificuldades com crianças autistas, o que pode indicar uma falta de recursos, apoio e metodologias adequadas no ambiente escolar para lidar com essas necessidades.
- c) Importância de ferramentas e recursos adequados:** A dificuldade mencionada pela professora Rosa em encontrar palavras para fazer um relatório ou diagnóstico de uma criança autista aponta para a necessidade de ferramentas e recursos específicos que auxiliem os professores. Isso pode incluir formação em redação de relatórios inclusivos, acesso a especialistas em educação especial e materiais de apoio que facilitem a comunicação e a avaliação de alunos com TEA.
- d) Autoeficácia e confiança do educador:** A declaração também reflete uma possível falta de confiança por parte da professora em sua capacidade de lidar com crianças autistas. Este sentimento pode impactar negativamente a qualidade da educação oferecida a esses alunos, pois a insegurança da professora pode se traduzir em práticas pedagógicas menos eficazes. O apoio psicológico e profissional para os educadores é importante para desenvolver a autoconfiança necessária para enfrentar esses desafios.
- e) Necessidade de uma abordagem personalizada:** A fala de Rosa reforça a importância de uma abordagem personalizada na educação. Cada criança, especialmente aquelas com TEA, têm suas próprias necessidades e formas de aprender. Isso exige que os professores sejam capazes de adaptar suas práticas pedagógicas e de avaliação de acordo com essas necessidades individuais.
- f) Percepção e sensibilidade:** Por fim, a fala da professora sugere, ainda, a necessidade de maior sensibilidade e empatia ao lidar com crianças autistas. Compreender as experiências e desafios enfrentados por esses alunos é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

A declaração da professora Rosa é um importante ponto de partida para discutir as dificuldades enfrentadas por educadores na inclusão de alunos com necessidades especiais. Aborda a necessidade de melhor formação, recursos adequados, apoio contínuo e uma

abordagem pedagógica sensível e personalizada. Para que a educação inclusiva seja efetiva, é essencial que essas áreas sejam continuamente desenvolvidas e aprimoradas, garantindo que todos os alunos recebam a educação de qualidade a que têm direito.

Outras duas docentes que afirmaram ter dificuldades em avaliar, foram as professoras Girassol e Margarida, que trazem em suas falas a dificuldade por ter muitos alunos e não terem tempo de avaliar todos, vão escolhendo dois ou três por dia. Se entristecem pelas vezes que não conseguem anotar coisas que consideram importantes da criança pela falta de tempo. Na voz de Girassol ao ser perguntada se sente dificuldades ao avaliar as crianças, ela argumenta:

Sim, porque eu avalio e não dá tempo de fazer com todas, eu tiro três crianças por dia. Muitas vezes você deixou de avaliar algo da sua aula importante, porque não deu tempo. Passou, quando passa você esquece. Então se você não avaliar naquele momento, depois você esquece, e eu sinto essa dificuldade, pela turma ser numerosa, aí você não consegue avaliar. Não consegue anotar naquele momento, eu só avalio depois. Eu escolho duas crianças, eu já entro na sala hoje vou avaliar, fulano e fulano. Mas quando passam coisas que são tão importantes, mas que eu deixei de avaliar, isso para mim é uma grande dificuldade e isso deixa a desejar no trabalho também. (Girassol, 2024).

A fala da professora Girassol reflete uma série de desafios enfrentados por educadores em sala de aula, especialmente em contextos onde o número de crianças é elevado. No caso, o agrupamento da professora Girassol é o Infantil V e tem 27 (vinte e sete) crianças na faixa etária de 5 (cinco) anos.

Outrossim, ainda podemos analisar sua fala a partir de diferentes perspectivas, sendo a primeira delas, exatamente, os desafios da avaliação em turmas numerosas. A professora Girassol aponta a dificuldade de avaliar todas as crianças de forma contínua e imediata devido ao grande número de estudantes. Esse problema é comum em turmas numerosas, onde a atenção individualizada se torna praticamente inviável. A estratégia de escolher apenas algumas crianças por dia para avaliação é uma tentativa de contornar essa limitação, mas não é a solução ideal. Isso leva à perda de momentos importantes de avaliação que podem ser essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

Em segundo lugar, o impacto na qualidade do ensino. A professora admite que a impossibilidade de avaliar todas as crianças adequadamente afeta a qualidade do seu trabalho. A avaliação é um componente essencial do processo de ensino e aprendizagem, pois permite ao professor identificar dificuldades, ajustar métodos e fornecer *feedback* necessário. Quando a avaliação é comprometida, o aprendizado das crianças também fica prejudicado.

Em terceiro lugar, a gestão do tempo e planejamento. A fala também revela

dificuldades na gestão do tempo e no planejamento das atividades de sala de aula. A professora reconhece que muitas vezes deixa de avaliar aspectos importantes por falta de tempo, e isso sugere que há uma necessidade de melhorar a organização das aulas. Um planejamento mais eficaz poderia incluir momentos específicos e estratégias para avaliação que permitam uma cobertura mais abrangente dos alunos sem comprometer a qualidade.

Em quarto, temos as estratégias de avaliação alternativas. Para lidar com essas dificuldades, seria importante considerar alternativas que possam otimizar o processo de avaliação. Ferramentas de avaliação formativa, uso de tecnologias educacionais, e métodos de autoavaliação e avaliação entre pares são exemplos de práticas que podem ajudar a aliviar a carga sobre a professora e garantir uma avaliação mais constante e inclusiva.

Em quinto, apontamos a formação e apoio aos professores. A fala de Girassol também sugere uma necessidade de maior suporte e formação continuada para lidar com essas situações. Formação em gestão de sala de aula, uso de tecnologias e métodos de avaliação diversificados poderiam ajudar a mitigar essas dificuldades. Além disso, políticas educacionais que reduzam o número de crianças por sala ou que proporcionem assistentes educacionais também seriam benéficas.

Em sexto, percebemos as implicações para a política educacional. Notoriamente, a fala de Girassol evidencia um problema estrutural que necessita de atenção por parte das políticas educacionais. Turmas grandes dificultam o trabalho do docente e comprometem a qualidade do ensino. Investimentos em infraestruturas escolares, contratação de mais professores e redução do número de crianças por turma são medidas que poderiam melhorar significativamente o ambiente de ensino e aprendizagem.

A fala da professora Girassol é um testemunho valioso das dificuldades enfrentadas por muitos educadores. A análise crítica revela que, para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto que envolve melhor planejamento por parte dos professores, adoção de novas estratégias de avaliação, formação contínua e apoio institucional robusto. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Outrossim, percebemos o quanto a professora se incomoda ao não conseguir registrar algo que para ela é importante e que contribuiria para esse ato de avaliar. Também é forte quando relaciona a não realização desses momentos devido ao número de crianças na sala e que aparece no desabafo da professora Margarida ao declarar:

Se vamos fazer uma observação na sala, nem sempre a gente consegue dar atenção precisa a todos. Numa sala numerosa, a gente não tem como avaliar vinte e um alunos bem minucioso o passo a passo deles. (Margarida, 2024).

A declaração da professora Margarida, a exemplo de sua colega Girassol, aborda um desafio comum na educação: a dificuldade de proporcionar atenção individualizada a todos os alunos em turmas grandes.

A professora Margarida reconhece um problema real e frequente nas escolas, especialmente em sistemas educacionais onde as turmas são compostas por muitos alunos. A capacidade de um professor dar atenção individual a cada aluno é limitada pelo número de alunos na sala. Quando se trata de vinte e uma crianças ou mais, torna-se praticamente impossível observar e avaliar detalhadamente o progresso de cada um.

A falta de atenção individualizada pode comprometer a qualidade do ensino. Crianças que precisam de mais apoio podem não receber a ajuda necessária, enquanto os que avançam mais rápido podem não ser suficientemente desafiados. Esse desequilíbrio pode resultar em uma experiência de aprendizagem menos eficaz para todos.

A avaliação detalhada é imprescindível para o desenvolvimento acadêmico das crianças. A professora menciona a dificuldade de realizar uma avaliação minuciosa dos passos de cada criança. Sem essa avaliação detalhada, é difícil fornecer *feedback* construtivo e específico, essencial para o crescimento e melhoria contínua das crianças.

A declaração também traz à tona a questão de possíveis soluções para esse problema. Medidas como diminuir o número de alunos por turma, utilizar assistentes educacionais ou adotar tecnologias que facilitem o acompanhamento personalizado poderiam ajudar a enfrentar esses desafios. Programas de desenvolvimento profissional para professores, focados em técnicas de gerenciamento de sala de aula e ensino diferenciado, também poderiam ser vantajosos.

Além das soluções práticas, é importante considerar os desafios sistêmicos. Questões como financiamento inadequado, políticas educacionais que não priorizam o tamanho das turmas, e a falta de recursos humanos são fatores que contribuem para o problema descrito pela professora Margarida.

A fala da professora também expressa uma visão empática e realista do cenário educacional. A professora não culpa os alunos nem sugere que a situação seja resultado de má vontade por parte dos educadores. Ao contrário, ela destaca uma limitação estrutural que está fora do controle imediato dos professores.

A declaração da professora Margarida é uma reflexão importante sobre as limitações enfrentadas no ambiente educacional contemporâneo, em especial da rede pública municipal de Pindoretama. Ela sublinha a necessidade de reformas e recursos adicionais para

garantir que cada criança receba a atenção e o apoio necessários para seu desenvolvimento educacional. Ao mesmo tempo, ressalta a realidade diária dos professores, que muitas vezes trabalham em condições desafiadoras. Para melhorar a educação, é fundamental abordar esses problemas com soluções práticas e políticas públicas eficazes.

Essa necessidade da professora de ter mais condições de observar os vários momentos proporcionados às crianças e poder registrar os caminhos percorridos por cada uma, vai de encontro ao que salienta Pascal e Bertram (2019, p. 78):

Todas as crianças em um ambiente educativo devem ser observadas ao longo do tempo, e é importante que as avaliações de uma criança não sejam feitas com base em uma única observação, mas em uma série de observações realizadas ao longo do tempo, que capturem a criança em diferentes contextos e atividades.

Percebemos na fala dos autores que promover mais momentos de observações das crianças é essencial para que as professoras as conheçam e possam propor sempre o melhor para elas, como já foi citado anteriormente, mas para essas professoras ainda é difícil de acontecer, pois muitas vezes deixam de registrar importantes observações do desenvolvimento das crianças por consequência do número elevado de crianças da sala.

Já a professora Orquídea como trabalha com crianças na faixa etária de 1 ano a 7 meses fala de suas dificuldades, que muitas vezes encontra-se no fato de saber o que elas desejam:

Encontro dificuldades, sim. Quando a criança não tem a fala bem desenvolvida, é difícil também a gente compreender o que ela quer; o que ela não quer; o que ela sabe. E quando a criança é aquela criança tímida, que, às vezes, nem tem problema, só porque é tímida demais, ela não fala muito dentro de sala, não se envolve. Ai, fica difícil a gente ter uma avaliação ou registro dela. (Orquídea, 2024).

Percebemos nos diferentes depoimentos das professoras que existem sim, os desafios para se realizar a avaliação das crianças. No entanto, apenas uma professora nos apresenta uma outra dificuldade, que é a de estabelecer parceria com as famílias, em sua fala a professora Tulipa compartilha o seu anseio, pois muitas vezes se sente só nesse processo.

A escola não trabalha sozinha, a gente precisa muito da parceria dos pais e nem sempre a gente tem essa devolutiva de conversa, na questão de mandar a criança, de ajudar nas atividades que vão para casa. Porque se tivesse assim, mais suporte, acho que a palavra seria suporte, para a professora fazer essa avaliação com cada criança, aí seria mais fácil de avaliar. (Tulipa, 2024)

Concordamos que a parceria da família é muito importante, porém, as contribuições

citadas pela professora fazem referência ao processo de desenvolvimento da criança e não ao processo de avaliação. Percebemos, portanto, que a professora Tulipa não deixa claro quais são suas dificuldades para avaliar as crianças, e sim, cita desafios que acontecem no cotidiano, interferindo, assim, nas ações escolares que visam o desenvolvimento integral das crianças.

A fala da professora Tulipa revela uma preocupação com a colaboração entre escola e família, destacando a importância da parceria entre pais e educadores para o desenvolvimento educacional das crianças.

Tulipa começa sua fala afirmando que "A escola não trabalha sozinha". Isso reconhece a interdependência entre a escola e as famílias na educação das crianças. Este é um ponto validado por várias pesquisas que indicam que o envolvimento dos pais é importante para o sucesso acadêmico dos alunos.

A professora menciona a falta de "devolutiva de conversa" e apoio dos pais em atividades que vão para casa. Este aspecto destaca uma barreira significativa na colaboração escola-família. A comunicação eficaz entre pais e professores é essencial, e a falta dela pode comprometer o processo educacional, dificultando a personalização do ensino e o acompanhamento do progresso dos alunos.

Além disso, Tulipa enfatiza a necessidade de suporte dos pais para que os professores possam avaliar melhor cada criança. Isso sugere que, sem o apoio dos pais, os professores enfrentam dificuldades adicionais em seu trabalho. A avaliação individualizada, que considera as necessidades e progressos de cada aluno, é fundamental para um ensino eficaz, mas exige um esforço conjunto que, aparentemente, está faltando.

A professora sugere que, com mais suporte, seria mais fácil realizar avaliações adequadas. A falta de envolvimento parental pode resultar em uma visão incompleta do desenvolvimento da criança, prejudicando a capacidade da professora de fornecer *feedback* e suporte adequados. Isso pode levar a uma educação menos eficaz, onde as necessidades individuais das crianças não são plenamente atendidas.

Tulipa propõe a palavra "suporte" como essencial. Isso implica a necessidade de criar estratégias para melhorar a comunicação e o envolvimento dos pais. Iniciativas como reuniões regulares, *workshops* (oficinas) para pais e programas de apoio à aprendizagem em casa podem ser métodos eficazes para fortalecer essa parceria.

É possível perceber que as professoras compreendem o quanto é necessário avaliar e acompanhar detalhadamente todo o processo de desenvolvimento das crianças e que não pode deixar de existir o envolvimento de todos que participam do cotidiano destas crianças, sempre buscando melhorar as práticas que são vivenciadas no ambiente escolar. Pois, será a partir da

avaliação que a professora poderá propiciar novas alternativas de vivências como bem afirma, Ciasca e Mendes (2009, p. 302):

Repensar novas práticas de se conceber a avaliação propicia a tomada de consciência de certas inadequações que se registram, desencadeando uma busca de alternativas melhores, sem deixar de valorizar e respeitar diferenças de desenvolvimento e de conhecimento, num processo criativo, associado ao prazer pela descoberta da construção de significados.

Essa compreensão das professoras sobre a ação de avaliar as crianças é importante para que elas não deixem de realizar mesmo tendo que enfrentar desafios, pois será a partir deles que irão pensar em práticas cada vez mais conscientes das necessidades das crianças, para que seu desenvolvimento transcorra de forma tranquila e adequada às singularidades de cada criança. Por fim, pontuamos a fala da professora Lírio, a única a declarar que não tem dificuldades, pois observa seus alunos e consegue perceber como estão se desenvolvendo:

Não, eu não encontro tanta dificuldade, porque eu estou vendo, estou observando ali o processo de desenvolvimento dele. Eu não encontro dificuldades porque eu estou vendo como ele está se desenvolvendo, eu estou vendo como ele está agindo em determinada ação, com os colegas ou individualmente. (Lírio, 2024).

A fala de Lírio apresenta uma perspectiva interessante sobre o acompanhamento do desenvolvimento individual, sugerindo uma abordagem observacional direta e contínua.

Primeiramente, é essencial destacar a ênfase que Lírio coloca na observação direta. Essa prática é fundamental em diversas áreas, como na educação e no desenvolvimento infantil, onde a observação permite identificar progressos e dificuldades de forma mais precisa e imediata. A capacidade de acompanhar de perto o desenvolvimento de uma pessoa possibilita intervenções mais pontuais e adequadas, ajustando estratégias conforme as necessidades observadas.

No entanto, a declaração de Lírio também levanta algumas questões críticas. A primeira delas é a suposição de que a mera observação é suficiente para eliminar dificuldades. Embora a observação seja uma ferramenta poderosa, ela deve ser complementada por outras estratégias e conhecimentos específicos. A percepção subjetiva do observador pode não captar todas as nuances e desafios enfrentados pelo indivíduo observado, especialmente se não houver um sistema de *feedback* estruturado e uma análise aprofundada dos dados coletados.

Além disso, a fala de Lírio pode ser interpretada como uma minimização das dificuldades inerentes ao processo de desenvolvimento humano. O desenvolvimento, seja ele cognitivo, social ou emocional, é complexo e multifacetado, envolvido em uma rede de fatores

internos e externos que vão além do alcance da simples observação. Dizer que "não encontra dificuldades" pode indicar uma visão otimista, mas potencialmente ingênua, do processo de desenvolvimento. Ignorar ou subestimar os desafios pode levar a lacunas no apoio necessário ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Outro ponto a ser considerado é o papel do contexto no desenvolvimento. A observação das interações com colegas ou em atividades individuais, mencionada por Lírio, é importante, mas precisa ser contextualizada. As dinâmicas sociais, as influências ambientais e as particularidades individuais precisam ser compreendidas em profundidade para uma avaliação mais precisa. A observação deve ser parte de um processo contínuo de reflexão e ajuste, onde o *feedback* e a autocrítica desempenham papéis essenciais.

Passaremos então para o tópico seguinte, onde iremos conhecer na próxima categoria quais as práticas avaliativas experienciadas pelas professoras que tem permitido, apesar dos obstáculos apresentados, vivências cada vez mais ricas para as crianças.

6.2 Práticas Avaliativas

Para darmos clareza a esse processo de avaliação praticado na EI foi importante saber quais práticas avaliativas são realizadas pelas professoras para o acompanhamento das crianças possibilitando que elas se desenvolvam em suas individualidades. Assim, em diferentes momentos, fomos buscar compreender quais são as práticas avaliativas realizadas pelas professoras com as crianças da EI no município de Pindoretama.

Portanto, dividimos essa categoria em duas subcategorias, para podermos primeiramente, mostrar como as professoras estão avaliando as crianças no dia a dia nas instituições e, na segunda subcategoria, mostrarmos quais as percepções das professoras sobre as práticas de avaliação que são orientadas pela SMEJ.

6.2.1 Como as crianças são avaliadas

Nesta subcategoria procuramos conhecer através de cada professora como elas estão realizando essa ação de avaliar as crianças no seu dia a dia, o que utilizam para avaliar, o que estão observando e em que momento realizam esse processo.

Algo a destacar nas falas das professoras é que, em suas práticas avaliativas, elas observam vários momentos da rotina das crianças, e que utilizam um caderno de registro para anotar as observações realizadas sobre as crianças nesses diferentes momentos do dia. No

entanto, comentaram em suas falas que muitas vezes esses registros não são feitos no momento em que ocorre a observação, como enfatiza Rosa quando questionada sobre como avalia as crianças:

Com as tarefas, nas experiências do dia a dia com eles, observo o jeito de brincar, dançar, correr, gritar. Eu fico observando na roda de conversa e na hora da brincadeira livre. Depois que eu entro na sala de aula, é que eu faço anotação deles tudinho. (Rosa, 2024)

Rosa descreve uma prática de observação atenta e contextualizada, que abrange diversos momentos do dia a dia das crianças, como brincar, dançar, correr e gritar. Isso sugere que ela valoriza o desenvolvimento holístico das crianças e busca compreender suas habilidades e comportamentos em diferentes contextos.

Assim, sua observação não se limita a momentos formais de avaliação, mas inclui a roda de conversa e a brincadeira livre. Isso indica uma abordagem dinâmica, onde a professora está continuamente monitorando e refletindo sobre o desenvolvimento das crianças em diferentes situações, promovendo um ambiente de aprendizado mais natural e menos restrito.

Rosa menciona, também, que faz anotações detalhadas sobre as observações quando entra na sala de aula. Isso demonstra uma prática reflexiva, onde as informações coletadas são registradas de forma sistemática, possibilitando um acompanhamento mais estruturado do progresso e das necessidades individuais das crianças.

Ou seja, a professora Rosa observa suas crianças, em diferentes momentos, mas deixa para escrever somente depois na sala, sobre cada criança. Compreendemos assim, que a prática avaliativa desta professora está baseada no caderno de registro e na observação.

Por outro lado, entendemos que, embora a observação direta das crianças em diferentes momentos seja valiosa, ela pode ser subjetiva. A falta de critérios padronizados pode levar a interpretações enviesadas ou inconsistentes, dependendo do estado emocional da professora ou do contexto específico do dia.

A prática de observar constantemente e fazer anotações detalhadas pode ser exaustiva. Se não houver um equilíbrio adequado entre observação e outras responsabilidades docentes, isso pode resultar em sobrecarga de trabalho para a professora, afetando sua eficácia e bem-estar.

O fato de as anotações serem feitas apenas ao retornar à sala de aula pode levar à perda de detalhes importantes ou à distorção de informações devido ao tempo decorrido entre a observação e o registro. Momentos importantes/específicos/singulares podem ser esquecidos

ou registrados de forma imprecisa, comprometendo a validade das anotações.

Salientamos também, que essa forma de registrar no caderno pelas professoras não é feita diariamente de todas as crianças, mas dentro de uma organização como enfatizado pelas professoras Margarida e Lírio que trazem depoimentos semelhantes. Vejamos as falas a seguir:

Avalio por meio dos desenhos, a escrita inicial de como ele começou, como se expressa, o jeito como brinca, fala, interage, faço todas essas observações e registro no meu caderno. Tiro dois alunos por dia, a semana toda, depois pego mais dois e assim vou fazendo mensalmente de todos e vou anotando e vendo se teve avanço. (Margarida, 2024).

Naquele momento que a criança está fazendo as atividades eu vou observando ali e vou anotando como aquele aluno se comportou naquele momento, mas nem sempre dá para fazer, porque são muitas crianças e ali principalmente no momento de uma atividade você está atenta aquelas crianças e não dá para você ir registrando aquele momento, mas essa avaliação também é feita no momento que ela tá brincando, no momento que ela está interagindo com os outros também é feita uma observação, uma avaliação sobre isso, de como ela se comporta com os outros coleguinhas. (Lírio, 2024).

As falas das professoras Margarida e Lírio revelam métodos distintos de avaliação infantil, embora compartilhem um foco comum na observação e registro contínuos do desenvolvimento das crianças.

Ambas professoras utilizam a observação direta como principal ferramenta de avaliação. Margarida menciona que observa como a criança desenha, escreve, brinca, fala e interage, registrando essas observações em seu caderno. Lírio também enfatiza a observação durante as atividades, brincadeiras e interações sociais.

Margarida e Lírio registram o comportamento e desenvolvimento das crianças, embora o façam de maneiras diferentes. Margarida registra suas observações de maneira sistemática, enquanto Lírio faz anotações pontuais quando possível.

As duas professoras consideram a interação social como um aspecto importante da avaliação. Margarida observa como a criança interage, e Lírio também faz uma avaliação sobre o comportamento da criança com seus colegas durante as brincadeiras.

Outrossim, quanto a sistematicidade do registro, Margarida descreve um método mais estruturado e sistemático, retirando dois alunos por dia para observações detalhadas e realizando essa prática mensalmente. Esse sistema permite uma análise aprofundada e organizada do progresso individual de cada criança.

Em contrapartida, Lírio admite que seu método de registro é menos sistemático devido ao grande número de crianças e às demandas do momento. Ela registra as observações

quando possível, mas reconhece que nem sempre consegue fazer anotações durante as atividades.

No que diz respeito ao foco no momento da observação, a professora Margarida faz observações detalhadas que são planejadas e realizadas fora das atividades diárias, dedicando tempo específico para cada aluno. Já a professora Lírio, enfatiza a observação no momento das atividades e interações, apontando que a avaliação acontece de forma mais espontânea e contextual.

No tocante aos desafios na prática de avaliação, Lírio menciona explicitamente os desafios de realizar registros durante as atividades devido ao número de crianças e à necessidade de atenção constante. Esse ponto reflete uma abordagem mais realista e adaptada às limitações do ambiente de sala de aula.

As falas de Margarida e Lírio refletem duas abordagens complementares na avaliação infantil. A sistematicidade de Margarida pode oferecer uma visão detalhada e progressiva do desenvolvimento de cada criança, permitindo intervenções pedagógicas mais direcionadas. No entanto, a abordagem de Lírio, embora menos estruturada, captura a espontaneidade e o contexto natural das interações, oferecendo uma perspectiva autêntica do comportamento das crianças em situações cotidianas.

A convergência na importância dada à observação e registro contínuos sugere um reconhecimento comum de que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e multifacetado, que requer atenção cuidadosa e constante. As divergências, por sua vez, destacam as adaptações necessárias em função do contexto e das condições de trabalho, refletindo a flexibilidade e a criatividade das professoras em atender às demandas práticas de suas turmas.

Observamos que, ambas abordagens possuem méritos e desafios próprios, e a combinação de métodos estruturados e espontâneos pode oferecer uma avaliação mais rica e completa do desenvolvimento infantil. Essa prática também de selecionar crianças para acompanhar todo dia é seguida por Orquídea e ainda acrescenta quais instrumentos ela usa para registrar suas observações.

A gente usa relatórios, cadernos de registro, de acompanhamento todos os dias. E tem os relatórios também que a gente acompanha. E os portfólios que a gente faz, que é o que as crianças também realizam durante o ano. Por dia pego três crianças, que vou observar mais, não que eu deixe de observar as outras, mas vou observar mais aquelas três, para eu ver o que ela aprendeu, o que ela está sabendo, o que ela já aprendeu naquelas ações que a gente faz, o que despertou nela. (Orquídea, 2024)

A professora Tulipa explica que suas práticas para avaliar as crianças também como as anteriores perpassa pelos momentos oferecidos e salienta que seu olhar fica atento desde o início da chegada das crianças, pois segundo ela, a maneira como elas chegam já lhe indica algo importante da criança a ser observado.

Utilizo a escrita, utilizo jogos, utilizo brincadeiras, a criança desde que chega na escola a partir do portão, a gente já olha para a criança e já vê alguma coisa, no abraço, tem criança que chega já vem correndo abraçar e outra já passa, então ali já é um tipo de avaliação que você faz. Eu escrevo, mas nem sempre, às vezes, não dá para está escrevendo, sou muito sincera, não tem como está, até porque são muitos e cada criança vem de um jeitinho. Registro no caderno, tem o nome de cada criança em uma folha, às vezes em sala, às vezes à noite quando chego em casa, vou fazer isso, consigo lembrar, não de todos, a que mais me chamou a atenção. (Tulipa, 2024).

Diante da fala de Tulipa, percebemos que ela traz em sua prática a observação e o registro, avaliando a criança desde o momento que ela chega na escola, embora o seu registro não acompanhe a sua observação, pois muitas vezes esses registros só são realizados posteriormente, ocasionando a perda de informações que a professora não consegue lembrar, registrando apenas o que ficou em sua memória.

Trazer para sua prática diária essa observação e os registros sobre as descobertas realizadas pelas crianças durante as experiências propostas, são práticas avaliativas importantes para acompanhar as crianças, e que são desenvolvidas pelas professoras, no entanto, essas práticas precisam ocorrer simultaneamente, como bem destaca Hoffmann (2019, p. 62):

A observação curiosa, investigativa, permanente é que leva o professor a tomar consciência da heterogeneidade buscando a diferenciação pedagógica. Essa observação não pode vir desacompanhada de registros, de dossiês, de arquivamento de tarefas realizadas – dados mediadores essenciais para o acompanhamento individual.

A professora Girassol, para falar de suas práticas avaliativas, revela que está muito voltada para os diagnósticos que realiza com sua turma, se baseando em metas propostas, como também faz seus registros diários, no que deixa bem explícito em sua fala “*as minhas crianças são avaliadas todos os dias, os registros do que elas fazem diariamente. E além do registro que eu faço diário, eu trabalho em cima das metas, que aí a minha avaliação é com o diagnóstico*” (Girassol, 2024).

Assim, a prática avaliativa dessa professora se concretiza a partir dessas duas ações: diagnósticos e registros diários, para poder analisar o que foi proposto às crianças, verificando as metas por ela estabelecida. Apesar de suas ações contemplarem uma das práticas

consideradas relevantes para a EI nesse processo de acompanhar as crianças que são os registros diários, destacamos que ela também realiza uma prática que é muito utilizada no Ensino Fundamental que são os diagnósticos realizados a fim de se atingir uma meta traçada para uma determinada série/ano, contradizendo o que é defendido inclusive pelos documentos que orientam a EI quando propõe ao professor, pensar em ações que articulem práticas avaliativas reflexivas no que é proposto às crianças e que atendam às necessidades individuais de cada criança como bem explica a RCNEI ao comentar sobre avaliação.

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar suas práticas às necessidades colocadas pelas crianças (BRASIL, 1997, p. 59).

É necessário argumentar que a avaliação precisa ser vislumbrada como esse conjunto de ações que auxiliam ao professor como um instrumento de relevância para uma reflexão consciente sobre a prática pedagógica na busca por melhores caminhos que nos conduzam a acompanhar com excelência o desenvolvimento integral das crianças, como bem defendido por Proença (2022, p.249).

Registrar de modo reflexivo a prática pedagógica e documentar processos de aprendizagem constituem uma declaração pública, explícita de intenções, do modo como o professor concretizou suas propostas junto a seu grupo e o momento em que se encontram na construção de novos conhecimentos.

Diante do exposto e pensando numa prática de avaliação pedagógica que gere reflexões, percebemos que na fala das professoras, elas conseguem realizar uma prática de avaliação das crianças em seus diversos momentos de vivência durante a rotina oferecida às crianças, nos fazendo deduzir que as professoras não observam somente o cognitivo nas crianças, mas o olhar está atento aos registros de outras aprendizagens que também impactam em seu desenvolvimento de forma integral o que mostra um conhecimento do que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) orienta para o processo de avaliação na EI:

É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (Brasil, 2017, p. 39).

É possível concluir que é importante promover práticas avaliativas que favoreçam o acompanhamento das aprendizagens das crianças, acompanhando suas trajetórias e de todo o grupo, sem nenhum interesse de promovê-las ou classificá-las, mas possibilitando que a partir dessa avaliação possamos ver suas conquistas e oferecer-lhes melhores espaços, tempos e situações de aprendizagens.

6.2.2 Percepções sobre as práticas de avaliação orientadas pela SME

No tópico anterior, tratamos sobre como as crianças são avaliadas pelas professoras e validamos com as falas de autores, documentos, se essas práticas de avaliar proporcionam realmente um melhor desenvolvimento das crianças. Dando continuidade às percepções sobre as práticas avaliativas na EI, achamos importante saber que concepções têm as professoras sobre as orientações enviadas pela SMEJ para que se realize a avaliação das crianças.

Trazemos na fala de 3 (três) professoras que as orientações enviadas pela SMEJ, ajudam nesse trabalho de avaliar as crianças, pois essas orientações acabam dando um norte para que as professoras realizem com mais clareza seu acompanhamento às crianças.

As falas das professoras Rosa, Lírio e Orquídea convergem na concordância de que as orientações da SMEJ ajudam bastante no trabalho de avaliar as crianças. Assim comenta Rosa (2024):

Ajuda bastante, o diagnóstico ajuda bastante para fazer os relatórios das crianças, para avaliar, ajuda demais.

Na opinião da professora Orquídea, a mesma diz:

Com certeza, dá sim para a gente compreender a criança. A gente vê o desenvolvimento dela com os registros, as observações, o acompanhamento (Orquídea, 2024).

Enquanto a professora Lírio também afirma:

Ajuda, sim. É repassado para nós uma forma de como a gente avaliar as crianças. Por que eu vejo a minha criança, eu vejo o comportamento da minha criança, eu faço as minhas anotações, mas eu tenho esse suporte que me ajuda a avaliar melhor, porque não basta só eu ver e colocar aqui, eu tenho que organizar tudo aquilo. (Lírio, 2024)

Diante das falas das professoras, compreendemos que elas utilizam o que é enviado pela SMEJ e concordam que nesse processo de avaliar as crianças, essas orientações ajudam no

sentido de direcionar melhor o que elas precisam executar junto às crianças no sentido de como podem realizar essa avaliação.

As falas das professoras Rosa, Orquídea e Lírio sobre a importância do diagnóstico no processo de avaliação das crianças apresentam tanto convergências quanto divergências em suas perspectivas.

Todas as professoras destacam a importância do diagnóstico no processo de avaliação das crianças. Rosa, por exemplo, afirma que o diagnóstico “ajuda bastante” na elaboração dos relatórios e na avaliação das crianças. Orquídea também concorda, enfatizando que o diagnóstico permite compreender melhor a criança e observar seu desenvolvimento através de registros e observações. Lírio complementa essa visão, mencionando que o suporte do diagnóstico ajuda a organizar suas observações e a avaliar melhor as crianças.

As três professoras concordam que o diagnóstico contribui significativamente para aprimorar a avaliação das crianças. Rosa menciona que o diagnóstico ajuda muito na avaliação, enquanto Orquídea fala sobre a compreensão do desenvolvimento infantil facilitada pelos registros. Lírio destaca que o diagnóstico não só proporciona uma forma de avaliação, mas também auxilia na organização de suas anotações, indicando um impacto positivo no processo avaliativo.

Embora todas reconheçam a importância das observações, Orquídea parece colocar uma ênfase maior na observação direta e no acompanhamento contínuo do desenvolvimento da criança. Ela menciona especificamente os registros e as observações como ferramentas essenciais para compreender a criança. Em contrapartida, Lírio, além de valorizar as observações, destaca a importância do suporte recebido, que ajuda a estruturar e organizar essas observações para uma melhor avaliação.

Rosa e Lírio mencionam o uso do diagnóstico como uma ferramenta prática para a elaboração de relatórios e organização de anotações, enquanto Orquídea foca mais na compreensão do desenvolvimento da criança. Essa diferença sugere que, embora todas utilizem o diagnóstico para a avaliação, Rosa e Lírio podem estar mais focadas em aspectos administrativos e práticos, enquanto Orquídea pode estar mais interessada no processo contínuo de desenvolvimento infantil.

Já nas falas das professoras Girassol e Margarida, apesar de concordarem que as orientações ajudam, elas trazem em suas falas algo bem parecido, pois ressaltam que ao receber as orientações elas fazem suas modificações para atender as singularidades do seu grupo. Assim Girassol afirma que

Eu faço as minhas mudanças sim, ajudam as orientações, ajudam, mas eu tenho que rever meu plano em cima das orientações. Porque quando você recebe as orientações, e quando você vai também avaliar o aluno, muitas vezes você tem que rever as orientações. (Girassol, 2024)

A professora Girassol não deixa de concordar que as orientações contribuem, mas ela traz muito explicitamente, que ao receber da SMEJ essas orientações procura adequar ao que planeja para a turma, tentando atender as necessidades das crianças. É necessário reforçar o que traz a professora em relação a esse cuidado que ela tem sobre as necessidades das crianças, que ao planejar pensa em sua turma e de como atender melhor cada criança, o que deixa explícito inclusive, que essa ação começa no seu planejamento e o que defende Zabalza (1998, p.148):

Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha na observação da criança a base para o seu planejamento. É isso o que permite ao adulto programar e atuar, tomando como base a tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, das necessidades, das competências e das possibilidades das crianças.

E concordando também com ela a professora Margarida declara que as orientações ajudam, *“com cem por cento (100%) talvez não, mas eu acredito que dá, as professoras lá na sala trabalhando, dando o seu melhor, contribuindo para o desenvolvimento da criança”*. Dessa forma, ela acredita que as orientações ajudam, mas a professora precisa se esforçar para alcançar o seu melhor no trabalho com as crianças, potencializando as experiências que venham ajudar no desenvolvimento de cada criança.

É com o intuito de estarmos sempre proporcionando práticas que melhor desenvolvam as crianças que discutiremos mais sobre essas experiências vivenciadas nas salas de referência que trataremos na próxima e última categoria a relação das práticas com o processo da avaliação.

6.3 Relação do Processo Avaliativo com as Experiências de Sala

Nesta categoria, compreendemos como as professoras estão relacionando o processo avaliativo com as experiências que realizam com as crianças nas instituições para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. E nesse intuito, dividimos essa categoria em duas subcategorias que discutiremos: em primeiro lugar, o alinhamento dos procedimentos de avaliação com o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças e, em segundo, o replanejamento das ações a partir das observações de avaliação para melhoria do ensino

aprendizagem das crianças.

6.3.1 Alinhamento dos procedimentos de avaliação com o acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças

É importante nesse estudo sabermos como as professoras alinham os procedimentos de avaliação, que elas fazem no dia a dia, com o acompanhamento do desenvolvimento das crianças para entendermos melhor o processo de avaliar as crianças.

Nos depoimentos das professoras Rosa, Girassol e Tulipa esse alinhamento está muito presente nos momentos de planejamento, onde elas têm a oportunidade de pensar sobre as crianças, observá-las e, assim, traçar estratégias mais assertivas para seu desenvolvimento.

A professora Rosa declara que é a partir do planejamento, que ela observa se a criança desenvolveu os objetivos propostos como ela traz em sua fala: *“Na hora do planejamento, eu planejo e escrevo tudo, faço aquela ação, trago para dentro da sala de aula e faço com eles, às vezes dá certo, às vezes não dá”*. Ou seja, começa desde o momento de planejar sobre o que vai propor às crianças e, depois, já avalia sobre o que deu certo e procura encontrar as possíveis causas quando não deu, para buscar melhorar.

E a professora Girassol também avalia as crianças a partir das ações que ela realiza e retoma o seu planejamento buscando atender os objetivos previstos:

Sim, eu vou planejar. Porque se minhas ações também não tiverem de acordo com a avaliação que eu faço, é um trabalho que a gente não vai ter sucesso lá na frente. (Girassol, 2024).

As falas das professoras quando pensam em sua ação educativa iniciando pelo que planejam para as crianças e retomando quando necessário vão de encontro com o que defende Hoffmann (2012) quando ela defende que é essencial a intencionalidade educativa do professor ao agir, analisar e replanejar os próximos passos, pois para uma ação educativa se efetivar é indispensável que não haja improvisação.

Já a professora Tulipa relata que busca sempre novas ferramentas para ajudar suas crianças nesse processo de avaliação e em seu desenvolvimento, pensando nas vivências que ela prepara, tornando o processo mais simples para as crianças, assim ela afirma:

Eu uso várias intervenções, anoto num caderninho, numa folhinha aqui, onde está com dificuldades para eu ir atrás de ferramentas, para eu ver se facilito o trabalho com ela, procuro algo que chame a atenção da criança, para ver se eu consigo instigá-

la para participar e avançar (Tulipa, 2024).

As falas das professoras Rosa, Girassol e Tulipa apresentam diferentes abordagens em relação ao planejamento e à execução das atividades em sala de aula, destacando tanto divergências quanto convergências em suas perspectivas.

Professora Rosa destaca a importância do planejamento prévio, mas reconhece que nem sempre suas ações são eficazes. Ela planeja antecipadamente, executa suas atividades, porém, reconhece que os resultados podem variar, indicando uma postura mais flexível diante dos desafios encontrados em sala de aula.

Por outro lado, a professora Girassol evidencia uma preocupação maior com a relação entre o planejamento e a avaliação. Ela ressalta que suas ações devem estar alinhadas com os critérios de avaliação estabelecidos, indicando uma abordagem mais direcionada para garantir o sucesso do processo educativo no futuro.

Já a professora Tulipa demonstra uma prática mais dinâmica e personalizada. Ela utiliza diversas intervenções e ferramentas para atender às necessidades individuais dos alunos, registrando suas observações em um caderninho ou folha. Sua abordagem é mais adaptativa, buscando instigar a participação dos alunos e facilitar seu progresso por meio de estratégias que despertem o interesse de cada um.

As principais divergências entre as abordagens destas professoras incluem a ênfase na flexibilidade e aceitação de resultados variados por parte da professora Rosa, em contraste com a preocupação mais direcionada para a coerência entre planejamento e avaliação expressa pela professora Girassol. Já a professora Tulipa destaca-se pela abordagem mais individualizada e adaptativa, contrastando com as práticas possivelmente mais generalistas das outras duas professoras.

Por outro lado, uma convergência evidente entre as três abordagens é o reconhecimento da importância do planejamento como parte fundamental do processo educativo. Cada uma das professoras destaca a necessidade de preparação prévia para conduzir as atividades em sala de aula, ainda que suas ênfases e métodos variem.

Diante dessas falas percebemos que as três professoras partem do que planejam, dos objetivos propostos, da realidade concreta que cada uma tem para que assim consigam construir experiências mais produtivas e conscientes como bem destacado pelo formador de professores Fochi (2015,

Planejar a partir de evidências concretas ajuda-nos a superar a naturalização das ações do cotidiano, pois permite interrogar-se sobre a realidade, assim como nos convoca a construir uma experiência educativa menos improvisada, mais consciente.

Desta forma, é preciso pensarmos num alinhamento da avaliação com as práticas, iniciando desde a realidade vivenciada, partindo sempre de evidências que nos ajude a buscar melhores ações educativas para se propor experiências mais ricas e significativas que ampliem o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, acontece com as professoras Lírio e Orquídea que avaliam o desenvolvimento da criança, partindo de suas reflexões sobre as vivências propostas às crianças, para a partir de sua prática, buscar novas estratégias que atendam às necessidades delas como afirma a professora Lírio (2024):

Olha, se eu avalio a minha criança e eu percebi alguma coisa, eu vou ter que buscar algo que venha ajudar aquela criança, se ela está com dificuldade de avançar com minha prática.

E a professora Orquídea também faz a relação com as conquistas das crianças diante das experiências realizadas com elas, para confirmar o que não sabiam e o que passaram a compreender, assim diz:

O que eu avalio, é o que elas aprendem, o que elas não sabiam, o que elas vieram a saber, compreender, aprender ali com aquelas ações que a gente faz. (Orquídea, 2024).

A avaliação serve desta forma, para suscitar reflexões a partir do que as professoras oferecem às crianças, para então, serem tomadas as decisões, no intuito de melhorar a prática do professor e considerar a criança em sua integralidade.

A professora Margarida parte da observação da criança para saber o que a criança conseguiu desenvolver com a vivência proposta durante a rotina das crianças nas instituições. Ela pontua:

Se a criança está entendendo o que a gente está pedindo dela, se aquilo que a gente está oferecendo a ela, se ela está conseguindo assimilar o que a gente quer passar. (Margarida, 2024)

Na fala da professora fica muito evidente, que o alinhamento da sua avaliação ao desenvolvimento da aprendizagem da criança é muito voltado para a atividade, até quando usa a expressão assimilar muito parecido com o termo de assimilar conteúdo, trazendo um pensamento utilizado no Fundamental, ao que hoje na EI se refere ao desenvolvimento partindo dos direitos de aprendizagem contemplados na BNCC. No entanto, também se percebe um olhar sobre o que é proposto às crianças, observando inclusive se elas compreenderam e consolidaram as aprendizagens propostas.

As falas das professoras vão de encontro com o que afirma Hoffmann (2003, p. 29) “para que a avaliação se efetive como mediação, consistindo um elo significativo entre as ações cotidianas, é imprescindível ao educador refletir permanentemente sobre as ações e pensamentos das crianças”. É preciso refletir e pensar nas ações propostas às crianças no intuito de estarmos efetivando uma avaliação mediadora sempre com o propósito de oferecer o melhor para a criança e para seu desenvolvimento.

6.3.2 Replanejamento das ações a partir das observações da avaliação.

Nesta subcategoria, mostraremos as possíveis mudanças que são realizadas a partir das observações da avaliação para um atendimento mais direcionado às individualidades das crianças. O processo de avaliar se torna importante e imprescindível porque permite esses ajustes durante as construções da aprendizagem. Poder refletir sobre o que foi proposto às crianças e a partir disso poder modificar o que foi feito para ajustar a rota e conseguir fazer diferente é muito gratificante, especialmente, quando se relaciona a criança.

As professoras com as experiências que adquiriram revelam justamente um olhar para o planejamento, seguido de uma reflexão apurada do que experienciaram com as crianças para a partir daí, poderem verificar o que as crianças conquistaram e o que ainda precisam conquistar para terem um desenvolvimento integral.

Percebemos esse olhar na fala da professora Rosa, quando ela afirma que modifica o seu planejamento a partir de uma atividade que não foi boa, e então, se propõe a fazer uma nova vivência:

Eu modifico assim, faço outra tarefa diferente, e fico observando, porque a que eu fiz anterior não deu resultado, aí eu modifiquei para fazer outra diferente, para eu ver se vejo resultado em outra tarefa com eles. (Rosa 2024)

Nesse mesmo objetivo observamos a professora Girassol quando admite modificar para atender a realidade da sua turma, ela salienta que é importante pensar, no momento em que está planejando, naquele aluno que mais precisa, sem esquecer do todo

Sim, muitas vezes. Quando você planeja, que entra na sala e depara com outra realidade, aí você tem que fazer as mudanças sim. Porque muitas vezes a gente, na correria do planejamento, a gente esquece do aluno que mais precisa. Tem que pensar no todo, sem esquecer daquela criança, que precisa de algo a mais. (Girassol, 2024).

Analisando as falas das professoras ao pensarem nas atividades que são propostas

as crianças, percebemos que essas atividades contribuirão tanto na melhoria da prática do professor através das ações planejadas, como também, nas interações da criança-criança e criança-adulto, que são propostas a partir dessas atividades, que auxiliarão para um melhor desenvolvimento infantil, como defende Oliveira (2001, p. 174):

O desenvolvimento infantil se dá no conjunto das atividades que as crianças vivem, na negociação que fazem das regras apresentadas como reguladoras das situações, nas ações possibilitadas pelo material disponível e pelas instruções e sugestões dos professores sobre como trabalhar com ele, bem como nos papéis que as crianças assumem nas interações que estabelecem com outras crianças e com o professor.

Assim como Rosa e Girassol, a professora Lírio também já modificou quando ao observar a criança, percebe um comportamento diferente na rodinha, por exemplo. Então, a partir dessa observação, ela aproveita para fazer as mudanças que considera necessárias para o sucesso de todos como diz:

Sim, eu já modifiquei, porque eu tenho que buscar conteúdo que venha suprir aquela necessidade da criança. Se a minha criança na rodinha de interação tem um comportamento diferente com o outro, no meu plano eu vou encaixar algo que venha trabalhar aquela necessidade. (Lírio, 2024)

Na fala da professora Lírio percebemos o cuidado da professora em estar atenta a necessidade da criança não só voltada para o cognitivo, mas se preocupando inclusive quando a criança não está interagindo com os outros colegas, isso implica, em sua observação atenta em conhecer a criança, seu envolvimento e suas preferências, para modificar seu planejamento pensando nelas e com certeza ajuda nesse processo de avaliação das crianças como declara Oliveira (200, p.201):

Conhecer as preferências das crianças, a forma de elas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

Mas vale ressaltar também, que em sua fala ela ainda se relaciona a EI em termos de aprendizagem a conteúdos, não relacionando os conhecimentos com os direitos de aprendizagem como contemplado pela BNCC.

A professora Margarida compartilha que já modificou muitas vezes, pensando na subjetividade das crianças, entendendo que cada um tem seu tempo. Por isso, que o planejamento é um momento de reflexão sobre as crianças e de como podemos atender melhor a cada criança em suas aprendizagens e nos diz:

Eu já mudei várias vezes, porque às vezes a gente planeja uma coisa para a turma e nem todo mundo está ali, tipo assim, eu planejo uma aula, passo ali para o aluno, mas nem sempre aquilo é do interesse de todos e nem vai servir para todos.
(Margarida, 2024)

Ou seja, a professora já consegue pensar na criança, compreendendo sua individualidade e replaneja suas práticas para melhor atendê-la, pois entende que cada uma aprende de maneira diferente, por isso, que no processo de avaliar as crianças, não podemos comparar uma criança com a outra, mas sempre partindo da criança com ela mesma como bem exposto pelo documento "Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação" produzido pelo Ministério da Educação:

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição (Brasil, 2012, p. 14).

Na perspectiva das professoras Tulipa e Orquídea, as modificações são realizadas sempre que identificam, que não está acontecendo um envolvimento do aluno, ou então, percebem que o aluno não está conseguindo compreender ao que lhe é proposto nas vivências, ou se o seu nível de desenvolvimento já está além do que foi planejado. Ao que a professora Tulipa afirma que para ela é uma mudança constante:

Sim, já sim, estou aqui com meu plano pronto e vou iniciar aqui uma avaliação com a criança e eu vejo que aquela avaliação que ele está fazendo não está de acordo com o meu plano, está fugindo, não está tendo rendimento, não está tendo resultado, é como se o meu plano não suprisse nada das necessidades dela, vou lá, troco, refaço.
(Tulipa, 2024).

Ter a disponibilidade de observar e refazer o que não está dando certo, é pensar numa avaliação que está sempre disposta a refletir para poder ampliar as oportunidades de experiências, onde as crianças possam construir conhecimentos mais consistentes para seu desenvolvimento integral.

E a professora Orquídea também concordando afirma:

Sim, com certeza, se eu estou vendo que aquilo que eu fiz, eu não tive resultado, eu vou adaptar, para eu poder obter o resultado que eu preciso na sala de aula.
(Orquídea, 2024)

Deixa evidente, que está sempre atenta ao que não deu certo, procurando entender por que a criança não está acompanhando e a partir de uma reflexão sobre o que realizou, junto às crianças e, se não deu certo, faz as adaptações para que a criança consiga se desenvolver.

Partindo dessas declarações das professoras, percebemos que o replanejamento perpassa pela ação educativa de observar as crianças para poder refletir sobre o planejado e guiar o trabalho cotidiano, modificando-o a partir das necessidades das crianças, pensando em seus interesses, competências e em todas as suas dimensões, criando ricas possibilidades como defendem Garms e Santos (2014, p.134):

Refletir sobre a ação da criança, observando-a diariamente, é o que deveria ocorrer nas instituições infantis, e o acompanhamento da ação dessa criança deve vir seguido de observações e registros englobando todos os aspectos conjuntamente: campo afetivo, cognitivo e psicomotor. Esses três campos são indissociáveis no desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, compreendemos que as professoras precisam ter consciência do seu envolvimento pessoal ao avaliar, e isso deve impulsionar a observar mais e melhor as crianças para poder compreender cada vez mais as suas manifestações.

Desta forma, é imprescindível o replanejamento das ações a partir das observações realizadas e registradas, no intuito de se rememorar as experiências vividas com as crianças, para também, refletir com o intuito de ser analisado, e por último, replanear as ações propostas com o objetivo de ampliar o universo de experiências oferecidas às crianças.

6.4 Análise dos relatórios

Além das entrevistas semiestruturadas, também fez parte da metodologia, analisarmos os relatórios elaborados pelas participantes, referentes a cada semestre, do ano letivo de 2023 de suas crianças.

Para tanto, partimos do pressuposto, conforme exposto por Flick (2009), de que os registros gerados pelas pessoas em diversas circunstâncias, sejam elas oficiais ou não, configuram-se como documentos que, ainda que não tenham sido criados com o propósito de pesquisa, podem ter seus conteúdos examinados.

Para cada participante foi solicitado um relatório completo (vide Anexo II) referente aos dois períodos de uma criança, perfazendo um total de 6 (seis) relatórios. O objetivo era percebermos o que foi considerado nos registros escritos das professoras nessa ação de avaliar as crianças.

Os relatórios são elaborados semestralmente, de acordo com as orientações da SMEJ. Cada professora, através dos seus registros diários, que segundo afirmaram nas entrevistas realizavam, escrevem um texto descritivo e individual sobre o que conseguiram observar durante o semestre de cada criança.

Para Hoffmann (2003), esses relatórios semestrais são considerados “relatórios gerais”, pois seus relatos globalizam o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, numa turma de crianças, e afirma que no seu entendimento:

Os **relatórios gerais** são extremamente significativos à medida que contextualizam os relatórios individuais, enriquecendo e complementando a análise individual do aluno, permitindo aos pais e futuros educadores uma visão completa e integrada do trabalho realizado com cada grupo de crianças. (Hoffman, 2003, p. 69. **Grifos nossos**).

Os relatórios são apresentados aos pais no final do ano, individualmente, para o conhecimento de como foi o percurso dos seus filhos (as) durante aquele período na instituição. Para as crianças do agrupamento Infantil V, esses relatórios são entregues no final do ano para as famílias levarem quando forem matricular seus filhos(as) em outra escola. Os relatórios das crianças que irão permanecer na instituição ficam arquivados na pasta individual de cada criança para serem estudados pela próxima professora.

Constatamos nas análises dos relatórios, que logo no início tem o título informando ser um relatório individual do desenvolvimento infantil/ano/semestre; depois um cabeçalho a ser respondido com identificação da escola, o nome da criança, a idade, turma, turno e nome da professora; após vem um enunciado afirmando quais pontos devem ser contemplados no relatório, onde podemos ler:

Observamos que o texto está dividido em 3 (três) partes. Na introdução é apresentado o assunto, os pontos a serem abordados no relatório; no desenvolvimento do texto são explanadas as observações da criança relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e psicomotor como já mencionados. E para concluir a escrita do texto, a professora faz a conclusão do texto atestando como considerou o desenvolvimento da criança durante aquele semestre. Após a conclusão, o(a) coordenador(a) da instituição também analisa o relatório e assina, juntamente com as 2 (duas) professoras da turma (Regente 1 e 2)⁵. No dia que é apresentado à família, é também recolhida a assinatura do(a) responsável pela criança.

Diante do observado em cada relatório, detectamos que, dos 6 (seis) relatórios

⁵ Na rede pública municipal de Pindoretama, para o cumprimento da Lei N.º 11.738/08 chamada Lei do Piso, usa a nomenclatura Regente 1 para o professor que trabalha todos os dias com as crianças (exceto no dia do planejamento); e o Regente 2 é o professor que ensina as crianças no dia do planejamento do Regente 1.

analisados, todos iniciam trazendo os aspectos afetivos e sociais, e depois falam sobre o cognitivo, ressaltando a literacia e numeracia. Destacamos ainda, que em 3 (três) relatórios, as informações sobre os aspectos observados acima citados se repetem da mesma forma, ou seja, as observações de como a criança iniciou o ano são as mesmas que elas conseguiram conquistar até o final deste ano. E nos outros 3 (três) relatórios percebemos que as professoras conseguiram trazer outras observações sobre o que registraram das crianças. Às vezes, mesmo que algumas observações se repitam, trazem informações novas em relação às aprendizagens das crianças.

No relatório do primeiro semestre da professora Tulipa, por exemplo, ela escreve:

É uma menina com oralidade bem desenvolvida, meiga, tranquila e observadora. Se relaciona bem com todos os colegas, participa das rodas de conversa, demonstra autonomia nas ações, manifesta-se quando deseja algo (Relatório do 1º semestre, Infantil V, Criança A, 5 anos).

Quando avaliou a mesma criança no segundo semestre, o relatório da professora Tulipa trouxe as mesmas observações:

É uma menina com oralidade bem desenvolvida, meiga, tranquila e observadora. Se relaciona bem com todos os colegas, participa das rodas de conversa, demonstra autonomia nas ações, manifesta-se quando deseja algo. (Relatório do 2º semestre, Infantil V, Criança A, 5 anos)

O mesmo foi observado no relatório da professora Lírio, quando no primeiro semestre escreveu:

É uma criança alegre, carismática e muito comunicativa, gosta de ajudar os colegas e a professora com bastante entusiasmo sempre que é solicitada. Nas rodas de conversa, se destaca com um rico vocabulário para uma criança de sua idade, relata fatos de histórias ouvidas e de seu cotidiano com clareza. (Relatório do 1º semestre, Infantil IV, Criança B, 4 anos).

Ao ler o relatório do segundo semestre encontramos as mesmas informações:

É uma criança alegre, carismática e muito comunicativa, gosta de ajudar os colegas e a professora com bastante entusiasmo sempre que é solicitada. Nas rodas de conversa, se destaca com um rico vocabulário para uma criança de sua idade, relata fatos de histórias ouvidas e de seu cotidiano com clareza. (Relatório do 2º semestre, Infantil IV, Criança B, 4 anos).

A professora Margarida, por sua vez, faz a seguinte observação:

É uma menina meiga e carinhosa, adaptou-se muito bem à turma, interagindo sempre

com seus colegas e professora. Gosta de ouvir histórias, narra fatos ocorridos no seu dia a dia com clareza e coerência dos fatos. Sempre muito atenta às suas atividades, onde as mesmas são realizadas no capricho e com muita dedicação. (Relatório do 1º semestre, Infantil V, Criança C, 5 anos).

Para o segundo semestre ela escreve:

É uma menina meiga e carinhosa, adaptou-se muito bem a turma, interagindo sempre com seus colegas e professora. Gosta de ouvir histórias, narra fatos ocorridos no seu dia a dia com clareza e coerência dos fatos. Sempre muito atenta às suas atividades, onde as mesmas são realizadas no capricho e com muita dedicada. (Relatório do 2º semestre, Infantil V, Criança C, 5 anos).

Como bem indicam Nogueira e Prado (2016, p. 837):

(...) é necessário além do olhar observador do professor, a compreensão de que uma única e pontual forma de avaliar, não abrange as diferentes construções de aprendizagem vivenciadas por cada criança de uma sala de aula.

Outrossim, como complementam Nogueira e Prado (2016, p. 837-838):

A compreensão do professor sobre a avaliação, revelar-se-á na forma como ele a constrói e o que faz a partir dela. Um professor que se propõe a acompanhar o desenvolvimento da criança e a pensar estratégias para auxiliar nesse desenvolvimento precisa estar disposto a conhecê-la e a realidade que a envolve. Nesse sentido, a avaliação entrelaça-se ao acompanhamento.

As autoras apresentam uma reflexão sobre o papel da avaliação no contexto educacional, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. Elas argumentam que a compreensão que o(a) professor(a) tem da avaliação é fundamental, pois ela se manifesta na maneira como ele/ela a elabora e nas ações que adota a partir dessa avaliação.

A maneira como um(a) professor(a) entende a avaliação influencia diretamente a sua prática. Isso sugere que a avaliação não é apenas uma ferramenta técnica, mas também um reflexo das concepções pedagógicas e filosóficas do(a) educador(a). Professores que veem a avaliação como um processo contínuo e formativo tendem a utilizá-la para acompanhar e promover o desenvolvimento dos alunos de maneira mais eficaz.

Além disso, um(a) professor(a) dedicado(a) ao acompanhamento do desenvolvimento infantil deve estar disposto(a) a conhecer profundamente a criança e o contexto em que ela está inserida. Isso implica uma abordagem holística, onde a avaliação é utilizada não apenas para medir o conhecimento adquirido, mas também para entender as necessidades e potencialidades de cada criança.

Para auxiliar no desenvolvimento da criança, o(a) professor(a) deve pensar

estrategicamente. Isso envolve a criação de intervenções pedagógicas personalizadas, que respondam às particularidades de cada criança. A avaliação, nesse sentido, é uma ferramenta que informa essas estratégias, permitindo que o(a) professor(a) ajuste suas práticas de ensino de forma a melhor apoiar o desenvolvimento individual de cada criança.

Finalmente, as autoras pontuam que a avaliação está intrinsecamente ligada ao acompanhamento. Esse entrelaçamento sugere uma visão dinâmica e contínua da avaliação, onde o foco está no processo de aprendizagem e no crescimento do aluno ao longo do tempo, em vez de uma visão estática e pontual que se limita a resultados de provas e testes.

Já nos relatórios das outras 3 (três) professoras, observamos que elas conseguem trazer observações diferentes do desenvolvimento das crianças em cada semestre. Vejamos as observações de cada uma do primeiro semestre.

Girassol escreve:

A criança adaptou-se tranquilamente a nova sala de referência, é muito quieto e tem demonstrado avanços significativos em seu desenvolvimento. Ele tem se mostrado participativo e atento durante as atividades, demonstra interesse em explorar os espaços e materiais disponíveis. Durante as brincadeiras, interage de maneira tranquila e respeitosa com os colegas. (Relatório do 1º semestre, Infantil V, Criança D, 5 anos).

No segundo semestre ela diz:

É ativo, alegre, inteligente e envolvido e se relaciona bem com seus colegas, mas ocasionalmente enfrenta conflitos devido à dificuldade em partilhar brinquedos. (Relatório do 2º semestre, Infantil V, Criança D, 5 anos).

No relatório do primeiro semestre da professora Rosa observamos:

É uma criança com assiduidade ótima, é carinhosa, meiga, inteligente e relaciona-se bem com todos da turma e com as professoras, se expressa de forma clara. (Relatório do 1º semestre, Infantil II, Criança D, 2 anos).

E quando fala dessa criança no segundo relatório afirma:

É uma criança meiga e tranquila, porém sempre atenta com que se passa ao seu redor. Sua frequência foi boa, relaciona-se bem com todos da instituição, respeitando normas e regras com facilidade, se expressa com clareza, é comunicativa e participativa. (Relatório do 2º semestre, Infantil II, Criança D, 2 anos).

A professora Orquídea afirma:

No período de adaptação pude perceber suas conquistas, chegou muito tímido, mas

sua adaptação ocorreu de forma espontânea no convívio diário com os colegas. É uma criança extremamente sociável e carinhosa, que interage muito bem com todas as crianças da comunidade escolar. Brinca se socializa com seus pertences, participa de atividades em grupos e se relaciona muito bem com os professores e colegas. (Relatório do 1º semestre, Infantil II, Criança E, 2 anos).

Para o segundo semestre, ela já observa que:

É uma criança alegre, espontânea e teve um ótimo desempenho. Chega na escola contando as novidades demonstra bom entrosamento com todos e consegue estabelecer relações hora dominantes, hora independentes, participando das brincadeiras com todos os colegas interagindo com facilidade com o grupo. (Relatório do 2º semestre, Infantil II, Criança E, 2 anos).

Quando comparamos as escritas sobre o aspecto da literacia, observamos que estas são bem parecidas de um semestre para o outro, inclusive, não se diferenciando tanto entre as instituições pesquisadas. Talvez pelo fato de todas enunciarem as aprendizagens das crianças nesse aspecto contemplando, muitas vezes: o nome e as letras do alfabeto, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 5 - Análise dos Relatórios - Aspecto Literacia

PROFESSORAS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
ROSA	<i>“Conhece a letra inicial do prenome.”</i>	<i>“Identifica o seu nome.”</i>
LÍRIO	<i>“Reconhece letras do alfabeto.” “Escreve seu nome completo.”</i>	<i>“Reconhece e nomeia letras do alfabeto sem modelo, escreve seu nome completo, diferencia letras de números com facilidade.”</i>
GIRASSOL	<i>“Consegue fazer seu nome completo, já escreve e lê palavras. É maravilhoso vê-lo empolgado em formar e até mesmo em criar suas próprias histórias.”</i>	<i>“Domina a escrita e a leitura de palavras, frases e consegue compreender textos curtos. Está na fase alfabética.”</i>
MARGARIDA	<i>“A aluna está desenvolvendo com autonomia a leitura e escrita de palavras simples.”</i>	<i>“A criança está desenvolvendo-se com autonomia, realizando leitura e escrita de frases, leitora de pequenos textos.”</i>
TULIPA	<i>“Escreve o nome completo, nomeia todas as letras do alfabeto. Diferencia consoantes de vogais. Faz leitura de imagens.”</i>	<i>“Faz leitura de imagens. Escreve o próprio nome sem tarjetas completo, nomeia todas as letras do alfabeto e grafá-las.”</i>
ORQUÍDEA	<i>“Com ajuda já escreve seu nome e reconhece algumas letras.”</i>	<i>“Vem manifestando constante desejo pela descoberta de letras, quanto pela escrita das letras do nome, já reconhece algumas letras do alfabeto e nomeia, sua linguagem está em pleno desenvolvimento, está ampliando o seu vocabulário e sua fala é fluente e clara. Conta história, adora cantar, conversa</i>

PROFESSORAS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
		<i>bem com os colegas.”</i>

Fonte: Autora (2024).

Diante do observado percebemos que o trabalho com a literacia é voltado muito para a questão do nome, reconhecimento das letras, alfabeto, leitura de palavras, frases e textos, o que destacamos que essas aprendizagens também fazem parte desse aspecto, mas que outros elementos que também fazem parte da literacia quase não são citados, e que trazemos no quadro abaixo de Martello (2005, p. 39):

Quadro 6 - Modos e Práticas de Literacia (continua)

MODOS	PRÁTICAS DE LITERACIA
Linguagem Falada	Conversação diária, músicas cantadas, contar e ouvir histórias, brincar com jogos, engajar em jogos dramáticos, ver e/ou ouvir TV, vídeos, filmes.
Linguagem Escrita	Usar ou criar ambiente impresso, livros, cartazes, letras, guias de programação de TV, revistas, jornais, embalagens de alimentos, textos religiosos, jogos ou embalagens de brinquedos e instruções.
Imagem Visual	Ver e criar desenhos, construções tridimensionais, ilustrações, animação, retrato e imagens móveis, TV, filmes, computação gráfica, ícones, trabalhos de artes e fotos.
Combinação Multimodal	Baseada em tela: TV, computadores, Internet, jogos eletrônicos. Baseada em impressão: embalagens de brinquedos, livros, revistas, capas de CD.
Modos Críticos	Mudando a versão das propagandas de TV, investigando o uso da cor nos livros infantis.

Fonte: Martello (2005, p. 39).

É importante ressaltar, que apenas na fala da professora Orquídea, observamos outros elementos da literacia, como destacado no quadro, que foram contemplados em seu relatório, mas ainda de forma bem sucinta ela diz:

(...) sua linguagem está em pleno desenvolvimento, está ampliando o seu vocabulário e sua fala é fluente e clara. Conta história, adora cantar, conversa bem com os colegas. (Relatório do 2º semestre, Infantil II, Criança E, 2 anos).

Consideramos que a literacia envolve muitas outras ações como afirmado por Jonez Diaz e Makin (2005, p. 4):

Literacia como prática social envolve um fenômeno social e cultural mais que resultado cognitivo. Isto implica considerar as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças de todos os participantes (crianças, famílias, professores, gestores e membros da comunidade) que exercem papel central no processo de literacia.

Os autores nos oferecem uma perspectiva abrangente e profunda sobre o conceito de literacia, apresentando-a não apenas como um fenômeno cognitivo, mas principalmente como uma prática social e cultural. Para compreender completamente esta visão, é necessário analisar os diferentes elementos que compõem essa abordagem e seus impactos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

Primeiramente, é fundamental reconhecer que a literacia, ao ser considerada uma prática social, extrapola as habilidades de leitura e escrita. Ela envolve a capacidade de utilizar a linguagem de maneira funcional e significativa dentro de contextos sociais específicos. Isso significa que a literacia é influenciada e moldada pelas interações e práticas culturais dos indivíduos. Assim, ler e escrever não são atividades isoladas, mas estão intrinsecamente ligadas às práticas sociais e às experiências culturais dos participantes.

Dentro desse contexto, as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças dos participantes desempenham um papel crucial. Cada um desses elementos contribui para a forma como a literacia é percebida e praticada. Por exemplo, a atitude de uma criança em relação à leitura pode ser fortemente influenciada pelo ambiente familiar e pelas experiências iniciais de letramento. Se a leitura for valorizada e incentivada em casa, a criança provavelmente desenvolverá uma atitude positiva em relação a essa prática.

Os sentimentos e expectativas também são componentes essenciais. Sentimentos de confiança ou ansiedade em relação à leitura e à escrita podem afetar significativamente o desempenho e o desenvolvimento das habilidades de literacia. As expectativas, tanto as próprias quanto as dos outros (família, professores e comunidade), podem motivar ou desmotivar os indivíduos no seu percurso de letramento.

Os valores e crenças culturais são igualmente fundamentais. Em algumas culturas, determinados tipos de literacia podem ser mais valorizados que outros. Por exemplo, em comunidades onde a oralidade é predominante, a literacia pode incluir práticas de narração, de histórias e tradições orais, além da leitura e escrita convencional. Compreender esses valores e crenças ajuda a criar práticas de ensino mais inclusivas e relevantes para os alunos.

Os professores e gestores educacionais têm um papel central nesse processo. Eles não apenas ensinam habilidades de literacia, mas também criam ambientes que refletem e respeitam as diversidades culturais e sociais das crianças. Um(a) professor(a) que valoriza as diferentes culturas presentes na sala de aula e que adapta suas práticas pedagógicas para incluir essas perspectivas contribui para uma abordagem mais holística da literacia.

Por fim, os membros da comunidade também são agentes ativos no processo de letramento. Comunidades que promovem a literacia por meio de bibliotecas públicas, eventos

literários e outros recursos comunitários ampliam as oportunidades de letramento para todos os seus membros.

Assim, a literacia como prática social é um conceito que nos convida a considerar a complexidade e a riqueza do processo de letramento, reconhecendo que ele é profundamente enraizado nas interações sociais e culturais. Este entendimento implica uma abordagem mais integrada e contextualizada na educação, onde as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças de todos os participantes são levados em conta, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

O trabalho com a literacia precisa contemplar enquanto prática pedagógica da professora junto às crianças todos esses elementos nesse processo de avaliar as crianças e exige do professor a reflexão do que realiza com as crianças e quais seus significados no processo educativo delas e que envolve todos os que estão próximos as crianças.

Dessa forma, conforme Hoffmann (2009, p. 94), as alterações nos registros de avaliação “(...) exigem do professor a reflexão sobre o significado da prática educativa. É preciso encontrar, pela reflexão sobre o significado dessa ação, fundamentos para torná-los representativos do que se persegue”. Destacamos também, que ao analisarmos o aspecto em relação a numeracia, ocorre o mesmo, ou seja, os registros são bem parecidos para todos, tendo alguns acréscimos, sucintos no segundo semestre, como observamos no quadro abaixo.

Quadro 7 - Análise dos Relatórios - Aspecto da Numeracia

PROFESSORAS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
ROSA	Conhece algumas cores, reconhece as formas geométricas com dificuldade apenas no retângulo, reconhece os números de 0 a 3.	Identifica as cores primárias em objetos a cerca e também reconhece os números, formas geométricas, monta e desmonta blocos lógicos.
LÍRIO	Tem noção de quantidades e realiza contagem sequencial de números, porém, ainda tem dificuldade de grafar alguns deles. Reconhece figuras geométricas simples, cores. Tendo assim, noções de espaço como: perto/longe, e de altura como: alto/baixo.	Tem noção de quantidades e realiza contagem sequencial de números, porém ainda tem dificuldade de grafar alguns deles. Reconhece figuras geométricas simples, cores. Tendo assim, noções de espaço como: perto/longe, e de altura como: alto/baixo.
GIRASSOL	Já consegue recitar e escrever os números de 0 a 30, conhece o calendário e sua função, e também, tem noção de grandeza e das formas geométricas.	Recita, escreve relaciona os números as suas devidas quantidades, domina muito bem os números de 0 a 50, tem um bom raciocínio quando o assunto é jogos e tem noção de grandezas e medidas.
MARGARIDA	Não trouxe nada da numeracia no 1º semestre.	Relaciona números as suas respectivas quantidades, escreve os números em

PROFESSORAS	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
		sequência de 0 a 100, reconhece o calendário e suas finalidades, nomeia e compara formas geométricas e classifica objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
TULIPA	Realiza contagem sequencial dos números de 0 a 30, relacionando as quantidades e representando-as. Reconhece as formas e as cores	Identifica e realiza contagem sequencial dos números de 0 a 10 relacionando as quantidades e representando-as. Reconhece as formas geométricas e as cores.
ORQUÍDEA	Já consegue identificar algumas formas geométricas e as cores.	Classifica e ordena objetos com base na observação dos seus atributos como: forma, tamanho e espessura. Demonstra boa coordenação motora grossa e fina, o que reflete no uso da tesoura, principalmente, nas suas pinturas. Procura pintar respeitando os limites e contorno dos desenhos.

Fonte: Autora (2024).

Destacamos nesta análise do aspecto da numeracia, que a professora Margarida ao realizar seu relatório do primeiro semestre, como podemos observar no quadro, não traz informações sobre a criança em relação a numeracia. E o que nos deixa a pensar, porque as aprendizagens desenvolvidas por essa criança nesse período não foram relatadas. E para os pais como se explica não ter o que relatar sobre a criança em um semestre, para que eles possam entender melhor o desenvolvimento do seu filho.

Em defesa do que observamos nesses dois aspectos, destacamos que a avaliação da criança acontece em contexto rico de oportunidades, variados e de forma espontânea, por isso, que em relação a “relatórios uniformizados” Hoffmann (2003, p.60) afirma:

Não é possível uniformizar o que se observa de cada uma das crianças de um grupo, ou os contextos em que estarão sendo observadas. Daí que os relatórios de avaliação irão referenciar-se a cada uma delas em contextos diferentes e sob enfoques diferentes.

Vale ressaltar, que a avaliação apesar de estar intrinsecamente ligado ao processo educativo não pode ser o centro das propostas pedagógicas e nem tampouco pautar-se apenas nos resultados, como já afirmado anteriormente, pois para a Educação Infantil o objetivo da avaliação é acompanhar o desenvolvimento da criança e não a medir, classificá-la e compará-la e ainda Hoffmann (2012, p. 22) fala a respeito indicando que “a avaliação não se destina a explicar o grau de aprendizagem, mas, essencialmente, subsidiar o professor e a escolha no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subsequentes

para favorecer o desenvolvimento”.

Considerando que nos relatórios são citadas observações dessas diferentes dimensões, acreditamos que podemos afirmar que trazem convergências e divergências em relação ao que foi abordado sobre desenvolvimento das crianças. É relevante afirmar que os relatórios das crianças já são produzidos com o intuito da família poder conhecer como ocorreu o processo das aprendizagens das crianças, as observações não são mais vistas apenas pelo aspecto cognitivo, que já se tem um olhar mais ampliado do que é necessário observar em relação ao desenvolvimento das crianças. No entanto, ainda se questiona que esses aspectos devem ser observados de maneira integrada e contínua, como defende Hoffmann (2012, p. 25) “a avaliação mediadora se opõe à observação da criança fragmentada, em pequenas fatias por meio de áreas (afetiva, cognitiva, psicomotora, etc) visto que as áreas estão intrinsecamente ligadas”.

Ou seja, a avaliação na EI, precisa desenvolver-se em três momentos diferentes, mas integrados: a observação constante e contínua das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; o registro variado que pode ocorrer por meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros; e, a reflexão diária sobre as experiências, interações, pensamento e desenvolvimento das crianças. No entanto, é importante perceber que os relatórios ainda demonstram serem produções burocratizadas, quando percebemos observações quase que iguais, as escritas sobre o que observar nas crianças parecem ainda está muito direcionado para algo que só servirá para o cumprimento de uma exigência, sem pouca utilidade para a sua real função de poder conhecer melhor as crianças para poder atendê-las em suas necessidades e serem apresentados aos pais.

Se faz emergente, trazer reflexões sobre a realização dos relatórios para que estes se tornem ferramentas eficazes para uma prática que venha subsidiar o trabalho do professor e a partir disso provocar mudanças como destacado por Hoffmann (2003, p. 64):

Para a elaboração de um relatório de avaliação, que contemple o processo vivido por cada criança, é essencial acompanhamento efetivo do professor através de anotações e registros diários sobre os aspectos que lhe parecem relevantes. O relatório final é síntese, a reorganização de dados de um acompanhamento educação que significou ação e intervenção docente.

Nesse contexto, reiteramos que não há como avaliar a criança em um só aspecto ou avaliar separadamente cada aspecto, a criança, e em especial da EI, para que possa se desenvolver integralmente precisa ser acompanhada efetivamente com registros que contemple todo o processo vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da presente pesquisa, buscou-se analisar a condução do processo de avaliação das crianças desenvolvida pelas professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de Pindoretama, Ceará.

Consideramos que avanços têm sido conquistados para essa etapa da Educação Básica, mas concordamos que há ainda muitas discussões e desafios a serem superados para a garantia da qualidade na educação que venha privilegiar as crianças da Educação Infantil.

No intuito de contribuir nas discussões sobre um tema tão relevante para essa etapa da Educação Infantil a pesquisa investigou como 6 (seis) professoras compreendem a avaliação nessa etapa, que práticas de avaliação utilizam para avaliar as crianças e quais os procedimentos de avaliação são utilizados para o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois se compreende que todos esses pontos são pertinentes para uma qualidade nas ações pedagógicas no momento de avaliar as crianças.

É pertinente afirmar, que a qualidade para a Educação Infantil também perpassa pela relevância que a avaliação tem nesse processo de acompanhar para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

No intuito de respondermos ao nosso primeiro objetivo que era compreender as concepções das professoras sobre o processo de avaliação na Educação Infantil realizamos entrevistas semiestruturadas com seis professoras de seis instituições de Educação Infantil que trabalham exclusivamente com crianças de dois a cinco anos. As ideias aqui apresentadas tiveram como base as experiências dessas professoras para as discussões e conhecimentos do estudo em discussão.

Desta forma, foi possível constatar que após as informações colhidas junto aos depoentes, em relação às concepções de avaliação para essa etapa as respostas são bem convergentes, pois demonstraram conceber a observação como uma ferramenta poderosa para avaliar as crianças, exigindo da professora um olhar atento e curioso. Pontuaram também, que a criança precisa ser avaliada no todo, ou seja, enfatiza uma avaliação holística sobre o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos. E já vislumbram que o desenvolvimento de cada criança é singular e que elas já chegam nas instituições com conhecimentos que precisam ser valorizados e respeitados. Ter essa compreensão, é muito importante para professoras que se dedicam à docência em educação infantil.

Nesse sentido de observar as crianças nos deparamos com a dificuldade de uma professora em avaliar as crianças inclusas, e concordamos ser um importante ponto de alerta

para a urgência de se pensar em formação, recursos e materiais adequados, apoio contínuo para que tanto as crianças como as professoras possam ser acolhidas nesse processo, pois temos a compreensão de que essas crianças também precisam ser atendidas em suas diversidades e necessidades, como os docentes precisam ser preparados para que possam promover oportunidades com base na equidade para todos.

Também considerado como dificuldade para avaliar as crianças é o número de crianças nas salas, dificultando as observações e registros diários. O que trouxeram em suas falas é que os registros não são realizados no momento em que são observados, ou mesmo que são feitos apenas depois na própria escola ou em casa. O que nos deixa a pensar que pode comprometer a eficiência, pois algo importante pode não ser lembrado no momento em que irá realizar os registros.

Para responder ao nosso segundo objetivo que era refletir sobre as práticas avaliativas utilizadas pelas professoras para avaliar as crianças da Educação Infantil, observamos que nos relatos sobre as práticas as professoras demonstraram ter uma observação constante, de respeito às necessidades das crianças, que se baseiam em um olhar curioso nas brincadeiras, na roda de conversa, nas quais o professor aparece como facilitador. Suas práticas evidenciam que suas observações estão pautadas nos diversos momentos da rotina, não priorizando um momento apenas, mas efetivando que o desenvolvimento infantil é um processo multifacetado e propenso a descobertas infinitas.

Algo a destacar ainda sobre a prática das professoras para avaliar as crianças é a visão que demonstram ter nesse processo de avaliação, que a partir dessas observações realizam a produção dos registros diários, relatórios semestrais e portfólio anual de todo esse processo de acompanhamento às crianças.

Diante dessas percepções, sentimos falta de evidências que demonstrem a participação das crianças em ação nessas práticas avaliativas, em que elas não só participem, mas sejam ativas nesse processo.

O que fica muito evidenciado nas falas, é que apesar de todo um olhar cuidadoso para a criança, às práticas partem muito do pensamento do professor, não relatando qual a participação das crianças nesse processo e demonstrando que as atividades ainda ficam centralizadas na figura do professor.

É possível perceber nas entrevistas que as professoras não fazem uso de outros meios de avaliação a não ser os sugeridos pela SMEJ ao que sentimos falta dos registros por meio de fotos, vídeos, falas das crianças que também concretizariam o desenvolvimento das crianças e sua participação.

No terceiro objetivo procuramos relacionar como os procedimentos de avaliação contribuem com o processo de ensino-aprendizagem das crianças. As concepções apresentadas deixam perceptível que as professoras partem sempre do planejamento que fazem procurando observar as crianças em suas individualidades para que a criança possa progredir em seu desenvolvimento.

Outrossim, ficou claro quando revelam que mudam as orientações da SMEJ sempre que percebem as necessidades de suas crianças, quando observam que o planejamento não interessou as crianças, e assim, repensam as vivências propostas as crianças para reformulá-las e poder oferecer propostas mais potentes que promovam o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, a reflexão faz parte constantemente de suas ações para que as propostas pensadas e experienciadas com as crianças possam ser avaliadas, refletidas e reelaboradas se constatadas através das observações realizadas diariamente se atingiram ou não as expectativas das crianças em suas necessidades.

Como já dito, também foi ponto de análise nessa pesquisa os relatórios semestrais realizados pelas professoras participantes, onde cada professora disponibilizou um relatório de uma criança de 2023, referente a cada semestre. Neles pudemos observar que dos seis relatórios as escritas não se diferenciam muito, mesmo sendo de instituições diferentes. As observações são tímidas e repetitivas de um semestre para outro.

É possível perceber que nos relatórios podemos destacar pontos importantes que precisamos salientar: observamos que nos relatórios não se contemplam somente o aspecto cognitivo, o que demonstra ser positivo, nos indicando uma compreensão de que todos os aspectos sejam eles afetivos, cognitivos psicomotor são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, é importante frisar essas áreas estão intrinsecamente ligadas, portanto, devem ser avaliadas de forma global sem privilegiar uma em detrimento da outra. Ao que observamos que são organizados sequencialmente, mas de forma separados e que teve relatório que deixou de pontuar uma dessas áreas.

Os resultados da pesquisa foram relevantes para percebermos que as professoras já trazem em suas avaliações com a criança a observação como uma potente ferramenta nesse processo de avaliar as crianças e que também concordam sobre a necessidade de se avaliar as crianças nessa etapa.

Ressaltar também que as práticas avaliativas já se voltam para as necessidades das crianças, onde as ações pensadas são refletidas para que melhores vivências sejam propostas as crianças. E que mesmo de forma ainda tímida já utilizam alguns instrumentos orientados pelos documentos orientadores para essa etapa com vemos na Base Nacional Comum Curricular -

BNCC (Brasil, 2017, p.39):

É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), [...]

Evidenciou-se também pelos depoimentos das participantes uma flexibilidade nos planejamentos, diluindo-se a ideia de que o planejamento é algo engessado, sem possibilidades de mudanças ao que os depoimentos mostraram a sensibilidade das professoras em refletir sobre as experiências e buscar melhorar sempre que percebe que o planejado não atende ao que as crianças necessitam para se desenvolverem.

A pesquisa demonstrou pela sua importância no meio educacional, sua relevância em contribuir para uma etapa tão importante da Educação Básica. O tema discutido ainda traz muitos debates para que se compreenda uma ação tão importante para que se realize com respeito o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Para Pindoretama, a pesquisa trouxe os desafios a serem superados e reflexões que são necessárias realizar para um trabalho mais permanente e aprofundado sobre o processo de avaliar as crianças atendidas por esse município.

Outrossim, suscita a necessidade da realização de futuros estudos sobre o tema da avaliação para Educação Infantil, no município de Pindoretama-CE, no que salientamos que poderemos junto a secretaria pensar em ações concretas de apoio as professoras para que esse tema seja mais discutido e esclarecido as possíveis dúvidas que ainda permeiam nas práticas das docentes, concedendo as crianças uma educação de qualidade para um pleno desenvolvimento.

Para a Universidade o estudo traz a responsabilidade de continuar buscando através de pesquisadores esclarecer pontos que ainda são obscuros desse tema aos professores, tornando-se responsável em fomentar futuro estudos que possam vir contribuir para um maior entendimento do assunto.

Como continuidade dos estudos empreendidos nesta pesquisa, propomos uma investigação mais aprofundada dos instrumentos de avaliação contemplados nos documentos, de modo a permitir uma compreensão mais ampla de outras formas de registros ao realizar a avaliação nesta etapa.

Sugerimos, ainda, a realização de estudos sobre Documentação Pedagógica como forma de dar visibilidade ao processo de avaliação que ocorre nas instituições para as famílias.

Esta prática, iniciada nas escolas de *Reggio Emilia*, permite congregiar todos os envolvidos no processo educativo.

Finalmente, propomos a realização de formações voltadas:

- a) para o alinhamento entre os relatórios e a prática avaliativa com a filosofia educacional da mediação e do desenvolvimento contínuo. Sugerimos que a avaliação deve ser um processo significativo, que realmente ajude a entender e apoiar, no caso da Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças, em vez de se limitar a uma prática classificatória e burocrática. Para isso, é importante que os(as) professores(as) tenham uma compreensão clara e habilidades adequadas para realizar e registrar avaliações que realmente reflitam e suportem o crescimento educacional das crianças;
- b) que auxiliem na implementação efetiva da BNCC - Educação Infantil, da DCNEI (2010), como também da Lei Federal N.º 12.796/2013, as quais preveem uma avaliação como forma de acompanhamento da criança e seu desenvolvimento;
- c) que abordem a inclusão como temática central, visando fortalecer as ações das professoras junto às crianças inclusas, atendendo assim à sua diversidade e diferenças com equidade durante o processo educativo.

Concluimos, portanto, ressaltando que a temática da avaliação nesta etapa não se esgota, uma vez que, como mencionado, ela é um elemento importante do processo educativo. Há, assim, um longo caminho a ser percorrido na busca para que nossas ações de avaliação junto às crianças sejam realizadas de forma consciente e significativa, promovendo uma Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Maria Carmem de Oliveira. O Deus das pequenas coisas. Prefácio. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 3. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004, 238 p.
- BONDIOLI, Anna. Osservazione e negoziazione di significati: riflessione sul contributo di D. Savio. In: A. Bondioli, **L'osservazione in campo educativo**. Bergamo: Quaderni Infanzia. Ed. Junior, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, educação é a base. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB N.º 1/99, de 07 de abril de 1999**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei N.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2050>. Acesso em: 06 dez. 2022.

DRUMMOND, Mary Jane. **Avaliar a aprendizagem das crianças**. Infância e Educação investigação e práticas. Revista do GEDEI, Porto, Porto Editora, n. 7, p. 7-21, nov. 2005. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>. Acesso em: 19 de janeiro de 2023.

ESTEBAN, Maria Paz. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3520>. Acesso em: 5 mai. de 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327579032_Afinal_o_que_os_bebes_fazem_no_bercario_comunicacao_autonomia_e_saber_fazer_de_bebes_em_um_contexto_de_vida_coletiva. Acesso em: 03 de outubro de 2023.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexível sobre a criança**. 18. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. Ed. Porto Alegre: Mediação 2019.

HOFFMANN, Jussara; GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (orgs). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, 243p.

HOFFMANN, Jussara. Qual o significado da avaliação de crianças nas creches e pré-escolas? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 13, 2015, Recife, Pernambuco. **Anais eletrônicos** [...] Recife, p. 1-7. Disponível em:

<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto2JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 03 out. de 2023.

JONES DIAZ, Criss; MAKIN, Laurie. Literacy as social practice. In MAKIN, Laurie; Jones Diaz. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 3-14.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). *Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice*. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 35-54.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e Transições na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, I, 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais eletrônicos** [...] Belo Horizonte, p. 1-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PRADO, Gabriela Ortiz. A avaliação na Educação Infantil: uma análise a partir de relatórios de uma professora. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, p. 832-849, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Fundação Aga Khan, Porto, Portugal, 2013. Disponível em: <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil Fundamentos e Métodos**. Cortez Editora.

OLIVEIRA, Rogério. Cruz. de; DAÓLIO, Jocimar. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/740>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PROENÇA, Maria Alice. O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!. Editora-São Paulo: Panda Educação, 2022. 264 pp.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. Biblioteca Básica de Ciências Sociais. Série 2. Textos, v. 7, 1991.

Disponível em:

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/167/96>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**: Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000.

VYGOTSKI, Lev. Semyonovich. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PERGUNTAS

- 1.O que você compreende por avaliação na Educação Infantil?
- 2.O que você entende por documentação pedagógica?
- 3.Como você avalia as crianças da sua turma de EI? (registros, fichas, relatórios, portfólio)
- 4.Você encontra dificuldades para avaliar as crianças na educação infantil? Em caso afirmativo, quais são essas dificuldades?
- 5.Como você percebe as orientações da SME para as práticas de avaliação nos documentos e nas oficinas oferecidas aos professores pelo município? Essas orientações ajudam nas avaliações com as crianças, são claras para você?
- 6.Você percebe que esses procedimentos de avaliação dão conta de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças? Como?
- 7.Como você relaciona o processo avaliativo com suas ações pedagógicas?
- 8.Você já modificou o seu planejamento a partir do resultado da avaliação? Em caso positivo, como?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Você está sendo convidado pela pesquisadora **Angélica Maria Holanda de Oliveira**, como participante da pesquisa intitulada **Avaliação na Educação Infantil**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

1. A pesquisa tem como objetivo principal: analisar a condução do processo de avaliação das crianças desenvolvida pelas professoras da educação infantil da rede pública municipal de Pindoretama, Ceará
2. Para coletarmos os dados necessários para a pesquisa pretendemos realizar entrevista semiestruturada, com local e horário escolhido por você, de acordo com sua disponibilidade e tempo de forma que não atrapalhe seu momento na instituição.
3. A entrevista contará com perguntas voltadas para a sua prática pedagógica junto as crianças e que o tema da avaliação se faz presente.
4. As filmagens, as fotografias, as gravações de áudios, registros escritos e entrevistas terão como conteúdos as discussões existentes hoje sobre o tema Avaliação na Educação Infantil e como esse processo se desenvolveu no período da pandemia nas instituições, como vocês professores fizeram para acompanhar as crianças com elas em casa.
5. Esta pesquisa tem como intuito colaborar com o conhecimento científico no campo da Avaliação, pois tem sido muito discutida, principalmente na educação infantil, onde se tem tantas dúvidas do que realmente precisa ser observado num cotidiano tão promissor de descobertas e aprendizagens.
6. É possível que durante a coleta de dados, nos momentos de registros, gravações de áudios ou vídeos, ocorra dúvidas do que está sendo registrado ou gravado pelo pesquisador, se sinta à vontade para perguntar, esclarecer pontos ou fazer qualquer correção no momento que desejar.
7. Todos os dados coletados serão utilizados apenas para estudos acadêmicos e científicos e que não será cobrado nenhum valor por sua participação.
8. Ressaltamos que após iniciar a participação na pesquisa o participante tem autonomia de decidir continuar ou não, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
9. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação

da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Informamos que a qualquer momento você poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa, pelos telefones e endereço dos pesquisadores.

Endereço do responsável pela pesquisa:

<p>Nome:</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
<p>Instituição:</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>
<p>Endereço:</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/2020.

_____/_____/_____
 Nome do participante da pesquisa Data Assinatura

_____/_____/_____
 Nome do pesquisador principal Data Assinatura

_____/_____/_____

Nome do Responsável legal/testemunha Data Assinatura
(se aplicável)

_____/_____/_____
Nome do profissional que aplicou o TCLE Data Assinatura

ANEXO II – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINDORETAMA

CÉLULA	NOMECLATURA DO CARGO E SIMBOLOGIA
ÓRGÃO DE DIREÇÃO SUPERIOR	SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E JUVENTUDE.

SETOR: SECRETÁRIO ADJUNTO 725.

CÉLULA	NOMECLATURA DO CARGO E SIMBOLOGIA
ÓRGÃO DE DIREÇÃO SUPERIOR	SECRETÁRIO DA ADJUNTO

SETOR: ASSESORIA FINANCEIRA.

CÉLULA	NOMECLATURA DO CARGO E SIMBOLOGIA
ÓRGÃO DE ASSESORIA SUPERIOR	COORDENADOR(A)
CÉLULA FINANCEIRO	TÉCNICA
CÉLULA FINANCEIRO	TÉCNICA
CÉLULA FINANCEIRO	TÉCNICA

ÓRGÃO DE EXEC. PROGRAMÁTICA

SETOR: COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA.

CÉLULA	=NOMECLATURA DO CARGO E SIMBOLOGIA
CÉLULA COORDENADORIA PEDAGÓGICA	COORDENADOR PEDAGÓGICO
GERENTE MUNICIPAL DO PAIC INTEGRAL	GERENTE PAIC INTEGRAL
CÉLULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	FORMADOR(A)
	FORMADOR(A)
	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO 1º ANO FUND	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO 2º ANO FUND	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO 3º ANO – PORT. MATEM EF	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO 4º e 5º PORT. EF	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO 4º e 5º MAT. EF	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO 4º e	FORMADOR(A)

5º MAT. EF	
CÉLULA DE FORMAÇÃO CIEN DA NAT./ CIEN HUM EF ANOS INICIAIS	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO CIEN DA NAT./ CIEN HUM EF ANOS INICIAIS	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO 6º ao 9º MAT. EF	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO CIEN DA NAT./EDUC. AM EF ANOS FINAIS	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO LING. CODIGOS EF ANOS FINAIS	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO CIEN DA HUM. /AFRICANIDADE EF ANOS FINAIS	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORM. ARTES E FORM HUMA EF ANOS FINAIS	FORMADOR(A)
FORMAÇÃO EDUC. FÍSICA FUND ANOS FINAIS	FORMADOR(A)
CÉLULA DE PROMOÇÃO A EDUC. EM TEMPO INTEGRAL	COORDENADOR(A) TEMPO INTEGRAL
CÉLULA DE PROMOÇÃO A EDUC. EM TEMPO INTEGRAL	FORMADOR(A)
CÉLULA DE FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	COORDENADOR(A)
CÉLULA DE EDUC.INCLUSIVA E DE SERV. EDUCA. ESPEC.	COORDENADO(A)
CÉLULA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	TÉCNICO

SETOR: COORDENADORIA DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

CÉLULA	NOMECLATURA DO CARGO E SIMBOLOGIA
COORDENADORIA DE PLAN / AVAL. EDUCACIONAL	COORDENADOR(A)
CÉLULA DE ESTATÍSTICA EDUC. E SECRET. ESCOLAR	TÉCNICA
CÉLULA DE SUPERVISÃO ESCOLAR – PROGRAMAS	TÉCNICA
CÉLULA DE SUPERVISÃO ESCOLAR – PROGRAMAS	TÉCNICA
CÉLULA DE SUPERVISÃO	TÉCNICA

ESCOLAR – PROGRAMAS	
CÉLULA DE SUPERVISÃO ESCOLAR – PROGRAMAS	TÉCNICO
CÉLULA DE APOIO AOS CONSELHOS E COLEGIADOS ESCOLARES	TÉCNICA
CÉLULA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	TÉCNICO

SETOR: COORDENADORIA DA GESTÃO ADMINISTRATIVA

CÉLULA	NOMECLATURA DO CARGO E SIMBOLOGIA
CÉLULA PAR	COORDENADOR (A)
	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
	ENGENHEIRO CIVIL
	ARQUITETO
CÉLULA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	COORDENADOR(A)
	NUTRICIONISTA
	NUTRICIONISTA
CÉLULA DE TRANSPORTE ESCOLAR	COORDENADOR(A)
	ASSISTENTE DD CÉLULA
CÉLULA DE APOIO	RECEPCIONISTA
	VIGIA
	VIGIA
	PORTEIRO
	AUXILIAR DE SRVIÇO
	COZINHEIRA