



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

THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES
DAS PROFESSORAS E DESAFIOS FORMATIVOS

FORTALEZA

2015

THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES
DAS PROFESSORAS E DESAFIOS FORMATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Ensino. Eixo: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bernadete de Souza Porto.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na
Publicação
Universidade Federal
do Ceará
Biblioteca de Ciências
Humanas

-
- C329a Carvalho, Thatianny Jasmine Castro
Martins de.
Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções das professoras e desafios formativos. – 2015.
122 f. : il. p&b., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de concentração: Educação, currículo e ensino. Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.
- Inclui Apêndice e Anexo.
1. Educação Pré-escolar. 2. Avaliação educacional. 3. Avaliação educacional – Professores. 4. Aprendizagem – Educação Pré-escolar. 5. Educação de crianças. 6. Rendimento escolar. I. Título. II. Porto, Bernadete de Souza, orientadora. III. Universidade Federal do Ceará. IV. Programa de Pós- graduação em Educação Brasileira.

THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO

AVAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES
DAS PROFESSORAS E DESAFIOS FORMATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Currículo e Ensino. Eixo: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bernadete de Souza Porto.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Bernadete de Souza Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Pós-Doutora Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Pós-Doutor Cipriano Carlos Luckesi
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A Deus e aos espíritos iluminados que me guiam!

À minha mãe, Maria Castro, pelo dom da vida e o amor dedicado.
Por toda a sua luta para que eu pudesse estudar e alcançar meus sonhos.

À tia Ceiça, minha outra mãe, pela acolhida antes mesmo de eu nascer e pelo subsídio emocional e estrutural, para que eu tivesse vida digna e valores respeitáveis.

A todos os professores e pessoas que se preocupam com a arte de educar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar. À equipe espiritual do Lar Rosa Maria, que guia todos os meus passos desde que nasci e de quem recebo equilíbrio nos meus dias difíceis.

À minha mãe, Maria de Castro Martins, por abrir mão dos seus sonhos para me manter na escola, pelo exemplo de sabedoria, humildade e determinação. Pelas suas lutas solitárias em favor da minha educação. Pelo suporte dado quando abandonei meus empregos para ir morar em Fortaleza, sem certeza de receber bolsa. Por cada conselho e até pelas brigas, que me tornam melhor. Pela inspiração e vontade de, um dia, ser metade da mulher sábia que ela é e devolver alegria para o seu coração. Tudo que faço é pensando nela e no nosso futuro.

À tia Ceiça, mãe de coração, que Deus me deu como sinônimo de amor, cuidado e proteção. Obrigada por tudo! Às vezes, penso que nem mereço tudo que fez e faz por mim. Seu amor é minha base, minha sustentação e equilíbrio.

À professora Bernadete de Souza Porto, minha orientadora, pela liberdade, confiança, dedicação, compromisso, atenção, sensibilidade e respeito. Por permitir que eu estudasse o que eu queria, dentro das possibilidades; por me dar liberdade sem ser ausente e pela exigência na garantia de qualidade daquilo que nos propomos. Pelo exemplo de profissional que é, pela paixão à docência e encantamento com que ministra suas disciplinas e vê o processo de orientar. Muito obrigada pela companhia e contribuição, durante todo o percurso de escrita.

À professora Ana Iório, pela acessibilidade, carinho e alegria transmitidos desde o processo de seleção até à aceitação do pedido de participação da banca de defesa, contribuindo imensamente com o projeto de qualificação. Por sempre encontrar um jeitinho, um horário e uma forma de nos ajudar, com muita disposição e seu sorriso acolhedor, que nos confortou em tantos momentos confusos. Pelo exemplo de intelectual humilde e preocupada com a socialização do conhecimento, em sempre facilitar o crescimento e o aprendizado de todos que lhe pedem auxílio. Pelo coração e alma de educadora simples e apaixonada pelo conhecimento, que dá vida à universidade e universaliza o nosso desejo de aprender. Por toda inspiração que nos provoca, muito obrigada!

Ao professor Cipriano Carlos Luckesi, que, antes mesmo do ingresso na pós-graduação, já era exemplo e referência em nossos estudos sobre a avaliação da

aprendizagem, configurando nosso maior suporte teórico. Obrigada por, gentilmente, ter nos acolhido desde a qualificação do projeto, indicando melhorias e profundidade para a análise do objeto de estudo e contribuir enquanto membro de nossa banca de defesa. É um prazer inenarrável contar com sua colaboração e uma felicidade imensa, pois, frequentemente, nos inspiramos com suas produções e palestras, confessando enorme admiração.

Aos professores Eduardo Chagas, Silva Helena, Luís Botelho, Antonia Rozimar Machado, Meirecele Leitinho, Patrícia Holanda, Silvia Elisabeth, Almir Leal e Tânia Viana, com os quais cursamos disciplinas e nos permitiram aprendizagens e amadurecimento intelectual. À professora Sylvie Lins, por ter sido incrível em disciplina cursada, pelas contribuições em nosso projeto de qualificação e por ter nos guiado nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil. Seguimos suas orientações e agradecemos pelo carinho e respeito com os quais nos guiou.

À professora Maria Juraci Maia Cavalcante, por ter nos provocado paixão na disciplina de Educação Brasileira e, em seguida, na disciplina História da Educação Comparada. Pela paciência, confiança, atenção, acessibilidade, respeito e carinho demonstrado em todos os contatos e encontros. Pelas indicações de leitura, convites a congressos, oportunidades de publicação de trabalhos, leitura de textos e as mais simples conversas informais que nos inspirava de tal forma a aumentar a vontade de aprender e o desejo de sonhar. Pela amizade construída e o exemplo de professora dedicada, apaixonada e comprometida com a educação. Pelo rigor metodológico, pela inteligência que encanta e pela coerência entre discurso e prática. Essa caminhada foi muito mais prazerosa com a sua contribuição.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa, imprescindível ao seu desenvolvimento.

Aos amigos da pós-graduação, de todas as disciplinas, agradeço pelo convívio e trocas enriquecedoras. Em especial, cito Eliene Pierote, Amanda Raquel e Magérbio Torres, que, juntos, fizemos um quarteto alegre, compartilhando o desejo de aprender e contribuindo uns com os outros, até selar uma amizade maravilhosa, da qual jamais esquecerei. Em tantas situações, vocês foram refúgio e esperança, com a certeza de que tudo daria certo no fim. Obrigada pela amizade! Tenho muito amor pelos três.

Aos amigos Rodolpho Guedes, Clídia Moreira e Felipe Fernandes, pelo apoio incondicional no convívio desses dois anos de mestrado. Com a minha ida à Fortaleza, no

início do curso, ganhei de presente a amizade de vocês, pela qual prezo e tenho respeito absoluto. Muito obrigada pela paciência nos meus dias de estresse, por torcerem por mim e me ajudarem a ser mais feliz. Chegar em casa todos os dias e compartilhar minhas experiências com vocês, ouvir e ser ouvida foi muito importante para mim. Em tantos momentos longe da minha família, vocês foram a minha família, o meu lar e a proteção do que eu guardo de melhor em mim. Marcaram a minha vida e estarão para sempre em meu coração.

Aos professores de toda a minha vida escolar, de todos os níveis da educação básica e também da graduação, muito obrigada pelas aprendizagens, incentivo e exemplo. Não escolhi a docência como profissão ao acaso. Cada um deles foi exemplo e motivação para que eu chegasse até aqui. Em especial, cito a professora Socorro do Carmo e a Fernanda Melo, do Ensino Fundamental, como importantíssimas na formação da minha personalidade, na infância e na adolescência. Eu queria ser professora como elas e as admirava além da conta. Minha graduação foi marcada pelos ensinamentos da professora Disnah e do amor que ela despertou em mim pela Educação, sobretudo pelo tema desta pesquisa. Foi com ela que eu redefini a minha escolha profissional e de quem eu lembro todas as vezes que penso nos melhores professores que já tive. Eu sou tudo o que meus professores fizeram de mim, inclusive ela!

Aos meus amigos Maria Escolástica e Pedro, por terem me acolhido assim que cheguei a Fortaleza, pelos ensinamentos e trocas de conhecimento e experiência. Por me tirarem de casa e me levarem à praia, à praça e a outros mundos, nas viagens de nossas intermináveis conversas. A amizade deles foi muito importante nesse processo. Muito obrigada!

A todos os funcionários, professores e gestores das instituições em que realizamos a pesquisa. A todas as professoras colaboradoras, que, sem elas nada teria sido possível. Às professoras da gerência de formação da SEMEC, ao Secretário de Educação do município de Teresina e a todos os envolvidos na pesquisa de campo. Meu agradecimento, de todo coração! Espero contribuir de alguma forma para a reflexão sobre os processos avaliativos e os desafios da formação de professores, nas instituições públicas de nossa cidade.

Aos amigos da vida e de sempre, que cito Amanda, Lara, Carlinhos, Golbs e Bibis, agradeço a cada um, por compreender minhas ausências e meus “papos de dissertação”, por me verem e ouvirem sonhar, pensar alto e dividir minhas alegrias, angústias, medos e desejos. Nada é mais gostoso do que terminar um compromisso e correr

para encontrá-los e sorrir e sorrir e sorrir... A vida é bem mais feliz quando se tem amigos e eu os tenho!

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Sujeitos	50
Tabela 2 – Quadro síntese sobre Diário de observação I – professora Dália	84
Tabela 3 – Quadro síntese sobre Diário de observação I – professora Alecrim	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CME/THE	Conselho Municipal de Educação de Teresina
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
D.E	Divisão de Educação
EUA	Estados Unidos da América
FAMEP	Faculdade do Médio Parnaíba
FSA	Faculdade Santo Agostinho
GEFOR/SEMEC	Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
PDET	Plano Decenal de Educação para Teresina
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMCAD	Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SEMTCAS	Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Quadro de Habilidades / Conteúdos	47
Figura 2: Relatório Individual Professora Dália Nº I	90
Figura 3: Relatório Individual Professora Dália Nº II	91
Figura 4: Relatório Individual Professora Dália Nº III	92
Figura 5: Modelo de Ficha de Desempenho Individual do aluno de Educação Infantil – 2º período – 2014	95
Figura 6: Modelo de Orientação Didática elaborado no Centro de Formação “Odilon Nunes” e encaminhado a todos os CMEI. Turmas de 2º período. 2015 (Parte I e II).....	106
Figura 7: Modelo de Plano de Aula (Professora Alecrim). 2015. (Parte I e II).....	108

RESUMO

Este estudo contempla uma investigação sobre a Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil, que tem como principal fim identificar evidências da formação docente nas práticas avaliativas. Os objetivos desta pesquisa estão relacionados à investigação das relações entre a formação dos professores e sua prática avaliativa com crianças pequenas, tendo como objetivo geral: Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. Este delinea-se nos seguintes: a) caracterizar a prática avaliativa, a partir dos instrumentos e procedimentos de avaliação; b) identificar concepções formativas que auxiliam as práticas avaliativas na Educação Infantil; e c) investigar a articulação entre formação docente e práticas avaliativas, anunciada nos documentos oficiais, nos projetos pedagógicos das escolas e nos relatórios de avaliação dos professores. As preocupações e curiosidades epistemológicas desta pesquisa concentram-se na problemática: Como a formação docente é evidenciada nas práticas de avaliação na Educação Infantil? Que relações/implicações existem entre a trajetória formativa dos professores e suas práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil? A metodologia escolhida para atender aos objetivos do presente trabalho é a pesquisa qualitativa de natureza descritiva, com o método de análise do discurso. A pesquisa contou com cinco interlocutores, os quais atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Teresina, Piauí, há, pelo menos, dois anos e consideradas “boas avaliadoras” a partir de critérios avaliativos da equipe de formação continuada da secretaria de ensino do município. Dessa forma, os instrumentos de coleta de dados estabelecidos são observação e entrevistas semi-estruturadas. Entre os autores que fundamentaram este estudo, citam-se: Luckesi, Imbernón, Saul, Hadji, Hoffmann, Ariès, Kullmann Jr., Nóvoa, entre outros. Após análise de documentos, situações e discursos, com os autores que foram básicos às reflexões aqui empreendidas, é imperioso destacar que, em termos gerais, pouco se pensa e se pratica avaliação na Educação Infantil nas instituições públicas do município de Teresina. Há carência de suporte curricular, formativo e pedagógico. Há boas intenções das professoras, há algum movimento das equipes de gestão, há a certeza da boa formação pela equipe formadora, mas as determinações impostas pela secretaria de educação ainda são mais renitentes e firmes. Talvez, não apenas no município de Teresina ou no estado do Piauí, mas na legislação nacional e na sustentação do currículo para Educação Infantil em contexto nacional, precisa-se desmistificar a avaliação confundida como instrumento avaliativo e a ideia de que o professor e a escola sempre sabem o que avaliar e o que faz sentido ser avaliado, porque o aluno não pode participar do processo do qual é protagonista.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Educação Infantil; Professores.

ABSTRACT

This study contemplates an investigation about a Learning Evaluation in the Childhood Education, which has as the main goal to identify teacher training evidences in the evaluative practices. This research's goals are related to the investigation of the relations between the teachers training and their evaluated practice with little children, mainly aiming: To analyze the learning evaluation conceptions that guide the pedagogical practice of the Childhood Education teachers. It's outlined in: a) characterize the evaluated practice, from the evaluation instruments and procedures; b) identify formative conceptions that help the evaluated practices in Childhood Education; and c) investigate the link between teacher training and evaluated practices, showed in official documents, in the schools' pedagogical projects and in the teachers' evaluation reports. The concerns and epistemological curiosities of this research is focused in the following issue: How the teacher training is showed in the Childhood Education's evaluation practices? What relations/implications exist between the teachers' formative track and their learning's evaluation practices in Childhood Education? This paper's chosen methodology is the descriptive-qualitative research, with the discourse analysis' method. The research involved five interlocutors, who act in the Childhood Education in the *Rede Municipal de Ensino* (Education's city network) in Teresina, Piauí, for, at least, two years and considered "good evaluators" from the evaluative criteria of the continuing education team of the city's education secretary. In this way, the established data gathering are observations and semi-structured interviews. Among the authors that based this study, are: Luckesi, Imbernón, Saul, Hadji, Hoffmann, Ariès, Kullmann Jr., Nóvoa, and others. Before the documents, situations and discourse analysis, with the authors' contribution to the reflections undertaken in this paper, it is imperative to highlight that, in general terms, the evaluation in Childhood Education in the city of Teresina is less thought and practiced. There is a lack of curricular, formative and pedagogical support. There are good intentions from the teachers, some movement from the management team and the certitude of a good formation from the training team, but the determinations imposed by the education secretary are still tougher and stronger. Maybe, not only in the city of Teresina, or the state of Piauí, but in the national legislation and in the curriculum's sustenance to the Childhood Education in a national context, it is needed to differ the evaluation from the evaluative tools, and demystify the idea that the teacher and the school know what to evaluate and what makes sense to be evaluated, because the student cannot participate in this process.

KEYWORDS: Evaluation; Childhood Education; Teachers

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
Objetivos	24
2 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	25
3 EDUCAÇÃO INFANTIL	27
3.1 Aspectos históricos e conceituais	27
3.2 Desenvolvimento Infantil	30
4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	35
4.1 História e Concepções	35
4.2 Instrumentos avaliativos	37
5 PROFESSORAS, INSTITUIÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS: COMO PENSAM E PLANEJAM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	41
5.1 Sobre a SEMEC e o Centro de Formação Odilon Nunes	42
5.2 Os sujeitos da pesquisa	49
5.3 O tempo e as escolas	51
6 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: (DES)ENCONTROS ENTRE DISCURSO E PRÁTICA	67
6.1 Concepções de avaliação: o que é avaliar?	67
6.2 Avaliação da aprendizagem: como avaliar?	78
6.3 Os desafios formativos da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil	113
6.3.1 Diálogos entre Formação Docente e Prática avaliativa na Educação Infantil ..	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E INDICAÇÃO DE PROFESSORES COLABORADORES (ENVIADA AO SECRETÁRIO)	123
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS PRIMEIRAS ENTREVISTAS SEMI- ESTRUTURADAS ABERTAS	124
APÊNDICE C – ROTEIRO (DIÁRIO) DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA	125
APÊNDICE D – DIÁRIOS DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA	126

AVALIATIVA (NA ÍNTEGRA)	
APÊNDICE E – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA	137
ANEXO I – MODELOS DE FICHAS DE DESEMPENHO INDIVIDUAL DO ALUNO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – 2º PERÍODO	144
ANEXO II – MODELO DE FICHA DE DESEMPENHO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS	147
ANEXO III – MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA	148
ANEXO IV – FICHA DE DESEMPENHO CONSOLIDADO PARA TURMAS DE PRIMEIRO E SEGUNDO PERÍODO	149
ANEXO V – MODELO DE PROVA DE LEITURA APLICADA PELA SEMEC NAS TURMAS DE 2º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NO ANO DE 2014	150
ANEXO VI - MODELO DE PROVA DE ESCRITA APLICADA PELA SEMEC NAS TURMAS DE 2º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NO ANO DE 2014	154

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitula-se “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções dos professores e desafios formativos” e insere-se nos estudos da Linha de Pesquisa *Educação, Currículo e Ensino*, Eixo *Formação de Professores*, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Este estudo contempla uma investigação sobre a Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil, que tem como principal fim identificar evidências da formação docente nas práticas avaliativas.

Os objetivos desta pesquisa estão relacionados à investigação das relações entre a formação dos professores e sua prática avaliativa com crianças pequenas. Não pretendemos descrever as experiências de formação inicial ou continuada dos professores, mas, ao contrário, procuramos identificar “evidências” de formação docente, pensadas nesse contexto como apropriação individual que cada sujeito tem de suas experiências formativas, pensadas a partir da identidade estabelecida entre o professor e as suas experiências de formação para ensinar (e avaliar).

A escolha do tema está intimamente relacionada à minha identificação pessoal e profissional, originária ainda da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2008-2012), na Universidade Federal do Piauí. Na oportunidade, cursei a disciplina Avaliação da Aprendizagem, no quarto semestre do referido curso, concomitante à minha primeira experiência como professora estagiária na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Embora, naquela situação, eu não tivesse refletido sobre isso, hoje, consigo extrair evidências da formação que eu tinha nessa experiência e suas implicações na minha forma de avaliar os alunos, como professora estagiária, titular de uma turma de maternal.

É imperiosa a referência a esse momento, pelos significados e transformações sofridos por mim, em relação à minha profissão e à forma de ver a Educação. É possível dizer que, precisamente naquele semestre, reconheci a responsabilidade que eu carregaria ao longo da vida, no ofício de professora.

E, como em todo processo de ensino que favorece a transformação, foi através da prática de uma professora – que, coincidentemente, ministrou a disciplina de Avaliação da Aprendizagem, na graduação –, que vi reviver em mim o desejo, latente em todo o período de escolarização, de compreender as injustiças cometidas em torno das avaliações pelo sistema escolar. E, assim, iniciei meus estudos sobre a avaliação, no ano de 2010.

Como estudante, eu sempre tive inquietações e frustrações em provas, posições em *ranking* de “melhores” ou “piores” alunos, ou, até mesmo, ao sofrer o constrangimento de ouvir professores apontar alunos em comentários sobre notas. Nunca achei respeitoso e de bom senso apontar alguém, em qualquer situação. Mesmo antes de cursar Pedagogia, na minha concepção de senso comum, eu já acreditava na necessidade de mudanças em torno da avaliação educacional.

No caminho trilhado durante as reflexões e os estudos sobre avaliação da aprendizagem, na graduação, entre os anos 2010 e 2012, entendi que o ato de avaliar, dependendo do trabalho docente, pode sinalizar indicativos de transformação social. Destarte, o sincronismo entre formação docente e prática avaliativa, a favor da aprendizagem que emancipa e liberta os sujeitos, necessita ser sentido e praticado nas escolas, que, há tanto, aprisiona e condena os estudantes.

As práticas educativas, sobretudo o ensino (e a avaliação como seu componente), herdam da testagem, da psicomетria, da tecnoburocracia vivida nos Estados Unidos, da influência jesuítica (principalmente nas experiências compartilhadas na *Ratio Studiorum*) a ênfase na Docimologia – ciência que estuda os exames, os sistemas de distribuição de notas e os comportamentos dos examinados –, que é célula do sistema escolar conhecido e vivido por cada um de nós, senão como professores, especialmente na condição de estudantes.

Sobre a história da avaliação da aprendizagem, falaremos mais adiante. Contudo, é importante destacar a antiguidade dessas questões e a importância atribuída por tantos estudiosos e professores, que de um jeito ou de outro estão a vivenciar cotidianamente as injustiças dos destinos desvelados a partir das “avaliações”, ao longo da história.

É na história, portanto, que encontramos as respostas para as perguntas que fazemos hoje. As evidências históricas – um dos pontos-chave do presente trabalho – dirão mais do que as experiências dos professores e estudantes, ao longo dos últimos quinhentos anos. É na curiosidade de desvelar as entranhas dos processos de ensino, pela formação docente enquanto “motor da ação” e norteador das práticas avaliativas em sala de aula, que se situa o eixo desse estudo.

O interesse da investigação pela Educação Infantil vai além da experiência obtida com o estágio, na graduação. Não se trata de identificação, somente. Faz parte de uma decisão política de dever com o início da escolarização, de respeito às especificidades da história social pelo desenvolvimento da pessoa ainda em seu princípio. Desde o surgimento

da Psicologia como ciência e o desenvolvimento das Ciências Sociais associados, sobretudo, às transformações sociais e políticas vivenciadas no fim do século XIX e início do século XX, verifica-se a preocupação de estudiosos com a relação entre evolução social, aspectos cognitivos, afetivos e biológicos, desde o nascimento da criança.

É imprescindível focar atenções e interesses nos anos iniciais do período de escolarização, não em detrimento dos outros níveis escolares ou por acreditar que a Educação Infantil possui superpoderes. Trata-se, sobretudo, da compreensão de que importantes transformações e indicadores de desenvolvimento pleno do sujeito acontecem nos primeiros anos de vida, e a escola também é espaço educativo.

É interessante destacar o papel das disciplinas cursadas desde a nossa entrada no Curso de Mestrado, pelas influências e novas percepções adquiridas, nas leituras e vivências empreendidas, que possibilitaram novos olhares, ou mesmo, melhoraram a visão que já se tinha, alterando ângulos e perspectivas.

Cursamos a disciplina *Didática do Ensino Superior*, no semestre 2013.2, com as professoras Bernadete Porto e Rozimar Machado, que foi um importante momento para a organização inicial deste trabalho, por entendermos que a didática procura a articulação entre as esferas técnica, humana e política da educação, num processo constante de contextualização da prática pedagógica e ressignificação dos sentidos criados a partir da práxis. Eis aqui algum traço do que entendemos como a relação dialética entre didática e formação. Além disso, a disciplina ainda nos proporcionou contato com colegas de áreas e atuações diferentes da nossa, permitindo a troca de saberes e experiências.

Por preocupar-se com o ensino e com a aprendizagem, a Didática, por assim dizer, ocupa um papel na formação dos professores e contextualiza-se nesse percurso formativo. A Didática enquanto conjunto de saberes (e não de técnicas!), não arbitrário e intencional, permeia o processo de formação (e não preparação!) de professores, de modo a auxiliá-los na condução da mediação/meditação do saber. As trajetórias formativas dos professores necessitam dos saberes pertinentes à Didática, para que seja possível cumprir a transformação didática que as práticas pedagógicas atuais carecem.

O educador também é educando e a Didática jamais teve caráter de receita, porque esta mesma se faz nas relações de alunos e professores, no fazer pedagógico, no convívio, nas trocas de conhecimentos e sentimentos, dentro e fora da sala de aula. A formação do professor vai além das instituições formadoras e teorias de autores diversos. A formação

também se faz no dia a dia, no ato pedagógico e, com a mesma naturalidade, os saberes da Didática ganham vitalidade na prática, porque teoria e prática são indissociáveis.

Além desta disciplina, também nos foi provocativa a participação na disciplina de *Correntes Modernas da Filosofia e da Ciência*, com o professor Eduardo Chagas. Perceber as influências do pensamento filosófico moderno nos processos educativos pós-modernos, nos possibilitou enxergar o quão as ideias de Descartes, Bacon, Hume e Marx são contemporâneas e vivas na forma como pensamos, agimos e nos relacionamos socialmente.

Também foi ainda em nosso primeiro semestre na Pós-graduação, 2013.2, quando assistimos a uma reunião de um dos eixos da linha de pesquisa que pertencemos: *Educação, Currículo e Ensino*. Vimos alunos e professores articulando pesquisas comuns, conversando sobre seus projetos, compartilhando referências bibliográficas e trocando experiências. Queríamos participar de um grupo como aquele, onde pudéssemos nos sentir acolhidos ao lado de professores e alunos que pesquisam temas semelhantes aos nossos objetos de estudo.

Foi nesse contexto de desolamento, que procuramos a professora Ana Iório e compartilhamos esse desejo. Fomos muito bem acolhidos por ela, que logo convidou as professoras Bernadete Porto e Carmensita Passos, para integrar o grupo do nosso eixo Formação de Professores.

No semestre 2014.1, a proposta da disciplina no lugar de “reuniões” foi acatada por todos, e, iniciamos nossos estudos, com o objetivo de discutir referências acerca da formação e do trabalho docente, procurando, na medida do possível, estabelecer elos com nossas pesquisas. Além disso, foi decidido por todos que seria interessante promover discussões metodológicas, devido à ausência de espaços na pós-graduação para resolução de dúvidas a esse respeito. Então, intercalávamos discussão de texto, apresentação dos nossos projetos e o enfoque nos modelos metodológicos.

Inicialmente, as professoras apresentaram suas pesquisas (dissertação e tese). E foi interessante a oportunidade de aprender com o trabalho do outro, ampliando percepções e conceitos, observando detalhes do percurso metodológico. Tivemos os nossos momentos para apresentar a trajetória que percorremos na evolução do projeto de pesquisa. O grupo contribuiu com sugestões e olhares diversos, ajudando-nos a trilhar o caminho da nossa investigação. Nesse momento, a importância do estado da arte para a compreensão da

problemática foi ressaltada por todos, estimulando-nos ainda mais a buscar segurança em nossa produção acadêmica.

Motivada pelas leituras e debates inspiradores realizados no *Seminário de Educação Brasileira*, no semestre 2013.2, quando iniciei o meu curso de Mestrado junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira (UFC), percebi cada discussão como um convite aos estudos daquilo que eu, como a maioria das pessoas que foram educadas na sociedade pós-moderna, não sabe: a história da humanidade e da educação, pelas vias de compreensão da História, das Ciências Sociais e da Psicanálise, na perspectiva da comparação de tempos e espaços. Isso explica algumas preferências e inclinações, na escrita deste trabalho.

Foi na disciplina de *História da Educação Comparada*, semestre 2014.1, que eu pude vislumbrar a possibilidade de intercalar concepções e teorias para entender fatos históricos, sem deixar de lado nossas impressões da realidade. Confesso que em cada aula, algo diferente me impulsionava a pensar sobre a minha história, sobre o lugar que ocupo nos diversos meios que vivo, frequento e desejo atuar profissionalmente, embora muitas vezes eu sequer conseguisse desvelar a maioria das minhas inquietações.

De forma não tão madura e principiante, construí a compreensão de que tudo, sem escapar esta preocupação e curiosidade epistemológica, não pode ser estudado de forma isolada, como se constituísse em si todos os elementos de causa e efeito, todas as formas de entendimento.

A problemática de pesquisa que se discute, assim como qualquer processo social (educacional, por exemplo), só é compreendido profundamente dentro do campo de relações e cruzamento de interfaces nos mais diversos contextos e tempos. Penso que essa deve ser a função precípua da comparação, para as compreensões históricas e sociais.

Na tríade “o outro, os sentidos e o limite”, confirmamos a ideia defendida pela professora Juraci Cavalcante, em suas aulas: “o conhecimento não é inócuo”, porque mobiliza, entra na corrente sanguínea, abre canais de percepção e, certamente, provoca mudanças em nós e nos espaços onde agimos.

Na oportunidade de refletir sobre as questões da Psicanálise e as implicações mútuas entre cognição e subjetividade, foi interessante destacar a Pedagogia das competências, o projeto curricular, a concepção de sujeito/sociedade que se pretende formar e, ao fim, as relações simbiotizadas entre criança e mãe, aluno e professor. Abordamos a contribuição de Freud e de João dos Santos, psicólogo, médico e pedagogo

português, estudado em profundidade pela Professora Maria Eugenia Branco (2010) e Patrícia Holanda (2013).

Nesse ponto específico, construí elo com as questões relacionadas à afetividade e ao trabalho docente na Educação Infantil. As transferências e contratransferências existentes em quaisquer relações, inclusive na relação professor/aluno, são, dessa forma, imprescindíveis enquanto conhecimento e sensibilidade do professor, para que suas ações sejam mais maduras e conscientes, satisfazendo os processos de ensino e de aprendizagem.

Entrelaçar essas percepções à emoção forte de assistir ao filme da Maria Montessori foi algo muito marcante, sobretudo, inspirador. Passar dias rememorando cenas e revivendo da melhor forma possível as sensações provocadas pelo filme, foi como uma injeção de estímulo e desejos de transformação, não necessariamente no plano prático, mas especialmente na esfera subjetiva, que nos transforma enquanto sujeitos.

No entendimento da cultura como experiência/modo de vida, situada num território, foi possível extrair contribuições metodológicas para este trabalho, no que toca à lógica histórica, permitindo o diálogo entre esta problemática de pesquisa e as experiências/registros de evidência, que se pretende encontrar em campo.

Isso foi mais do que inquietador. Revi concepções e métodos, ao temer a reprodução e a construção de ideologias. Desejei obter um olhar analítico da realidade pesquisada, extraindo evidências para fazer história, e não apenas discursos sobre o passado. Compreendi que o sentido maior da História está nos seus protagonismos, nos seus “não ditos”, nos que foram silenciados pela historiografia constituída por vezes oficialmente. Que a História cultural necessita estudar as diferenças, os contatos e relações sociais; por isso mesmo, necessita da Sociologia, da Antropologia, da Perspectiva comparada, sendo nesse sentido uma área interdisciplinar.

No entendimento da cultura como experiência/modo de vida, situada num território, extrai contribuições metodológicas para este trabalho, no que toca à lógica histórica, permitindo o diálogo entre o problema de pesquisa e as experiências/registros de evidência, encontradas em campo.

É favorável comentar sobre a os diferentes temas e projetos de estudo, que nos abrem a mente para pensarmos sobre outras áreas de pesquisa. Penso que a era pós-moderna que vivemos pede uma aproximação interdisciplinar do conhecimento social. Na área de educação, não podemos estudar seus dilemas e desafios, sem relacionar indivíduo e sociedade, o eu e o outro para entender a tão falada necessidade de respeito à diversidade,

que também diz respeito às questões afetivas, cognitivas e sexuais de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos. Precisamos pensar no significado das ideias e informações que circulam socialmente em escala mundial, via internet, que afetam a questão da verdade e levam a uma autonomia de sujeitos do conhecimento.

Nesse mesmo semestre, cursamos ainda as disciplinas de *Avaliação da Aprendizagem* (com a mesma ementa daquela cursada na graduação); *Educação, Currículo e Ensino I*; *Currículo, Desenvolvimento Profissional e Subjetividade*; e *Linguagem e Desenvolvimento da Criança*, estas mais próximas do tema do nosso trabalho do que todas as outras, também foram importantes para a maturação do projeto inicial deste trabalho até que ele chegasse no formato que aqui se apresenta. As contribuições destas são percebidas nas discussões e relações teóricas empreendidas ao longo desta produção.

Além desses momentos formativos, como já mencionamos anteriormente, o estado da arte foi o caminho inicial para situar a problemática em estudo e situá-la de maneira mais sistemática e coerente. Visitamos o Banco de Teses da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a fim de conhecer as produções mais recentes sobre Avaliação da Aprendizagem e implicações na Educação Infantil.

Analisando as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, com base no Banco de Teses da CAPES, encontramos trinta trabalhos envolvendo a área de conhecimento “Educação” com foco na avaliação da aprendizagem ou educacional. Dentre os quais, vinte e seis revelam-se como pesquisa em nível de mestrado, e quatro em nível de doutorado.

Entre os trabalhos encontrados, quatorze deles correspondiam, em alguma medida, aos interesses da discussão aqui empreendida. O primeiro destes trata dos discursos em ação, sobre Avaliação e Ética (ALVES, 2012), revelando as incidências morais em torno dos processos avaliativos.

No estado da arte, três trabalhos referem-se à Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior ou na formação de professores universitários, o que não corresponde ao nosso foco. Outro trabalho encontrado discute as concepções dos professores acerca do Erro e da Avaliação da Aprendizagem (SIBILA, 2012). Outros discutem políticas de formação e avaliação, concepções de avaliação da aprendizagem e a visão dos professores da educação básica, nos quais, um deles trata dos instrumentos avaliativos utilizados nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificando o portfólio.

Observou-se, contudo, que não se encontra como curiosidade epistemológica comum, diante do quadro de pesquisas publicadas nos últimos anos, as questões avaliativas

na Educação Infantil. Nenhum dos trinta trabalhos encontrados no referido Banco de Teses, com publicação de 2010 aos dias atuais, referem-se à Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil, embora dois deles tratem de alguma forma, da relação entre Avaliação da Aprendizagem e Formação de Professores.

Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, observando os trabalhos publicados a partir do ano 2000, com o descritivo “Avaliação da Aprendizagem”, encontramos dezenove dissertações e quatro teses. Os quais possuem enfoques diversos, por exemplo: um trabalho na área de Formação de Professores; um trabalho com destaque aos instrumentos de avaliação; duas dissertações e uma tese que tratam das concepções de avaliação; um trabalho que visa analisar a avaliação nas práticas pedagógicas, entre outros.

Confirma-se, assim, em outro momento, a dificuldade de localizar pesquisas, na condição de dissertações e teses, que envolvam os aspectos da formação docente nos processos avaliativos na Educação Infantil, ou mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não se encontram, portanto, nos locais mencionados, pesquisas com esse recorte epistemológico.

As preocupações e curiosidades epistemológicas desta pesquisa concentram-se, dessa forma, na problemática: Como a formação docente é evidenciada nas práticas de avaliação na Educação Infantil? Que relações/implicações existem entre a trajetória formativa dos professores e suas práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil?

A metodologia escolhida para atender aos objetivos do presente trabalho é a pesquisa qualitativa de natureza descritiva. A pesquisa contará com cinco interlocutores, os quais atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Teresina, Piauí, há, pelo menos, dois anos e consideradas “boas avaliadoras” a partir de critérios avaliativos da equipe de formação continuada desta secretaria de ensino. Dessa forma, os instrumentos de coleta de dados estabelecidos são observação e entrevistas semi-estruturadas. No capítulo referente aos procedimentos metodológicos, estão descritos com maiores detalhes as especificidades do trabalho de campo.

Este trabalho está organizado em seis seções, que seguem: a primeira resulta na descrição do percurso metodológico, com as características e nuances dos caminhos percorridos pela pesquisa; a segunda traz referencial teórico sobre a Educação Infantil, subdividido em seus aspectos históricos e concepções e uma discussão breve sobre Desenvolvimento Infantil; a terceira consiste em embasamento teórico acerca da Avaliação

a Aprendizagem enquanto campo de pesquisas e estudos, explicitando a sua história, algumas concepções e os instrumentos avaliativos; a quarta e a quinta apresentam a análise dos dados, de forma que a primeira enfoca as Diretrizes Curriculares da SEMEC, as instituições, os documentos oficiais e o perfil das professoras dentro do contexto do trabalho e a segunda apresenta os resultados obtidos com as entrevistas e a observação, relacionando-os com as teorias estudadas que sustentam esse trabalho; a última seção traz as considerações finais em caráter de finalização do trabalho e não de conclusão.

Objetivos

Geral

- Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.

Específicos

- Caracterizar a prática avaliativa, a partir dos instrumentos e procedimentos de avaliação;
- Identificar concepções formativas que auxiliam as práticas avaliativas na Educação Infantil;
- Investigar a articulação entre formação docente e práticas avaliativas, anunciada nos documentos oficiais, nos projetos pedagógicos das escolas e nos relatórios de avaliação dos professores.

2 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa em curso classifica-se como qualitativa, porque não conta com procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação, dando espaço à interpretação, na busca do equilíbrio entre ciência e criatividade. Destarte, defendemos a análise qualitativa como “processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

Os lócus empíricos da pesquisa foram instituições de Educação Infantil, denominadas Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, Piauí. Os CMEI foram escolhidos a partir da indicação das professoras feita pela Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Foi aberto um processo com pedido de autorização para realização da pesquisa com os sujeitos e instituições da SEMEC e, assim, solicitada a indicação de professoras consideradas “boas avaliadoras” no contexto da pré-escola. A equipe responsável pela formação continuada dos profissionais da Educação Infantil indicou 11 (onze) professoras consideradas “boas avaliadoras” a partir do critério de melhor rendimento das turmas em que atuaram no ano de 2014. Assim, destas, uma estava de licença e não pôde colaborar com este trabalho. Das dez restantes, escolheram-se aquelas que se encontrassem em uma escola de cada zona da cidade. Dessa forma, contamos com a participação de CMEI da zona norte, sul, leste e rural do município de Teresina.

Na primeira semana de aula do semestre 2015.1, realizamos um contato inicial com cada instituição, levando o documento de identificação da professora e pedindo a autorização da equipe de gestão dos CMEI, para a colaboração desse trabalho. Conversamos com diretora, coordenadora pedagógica e a referida professora. Era apenas uma professora de cada instituição. Todas elas mostraram interesse em participar da pesquisa no primeiro encontro e, logo, conversamos sobre o tema do trabalho, apresentando a problemática, os objetivos e interesses da pesquisa. Com a equipe de gestão, pedimos os documentos e instrumentos avaliativos que precisaríamos para a coleta dos dados. As professoras visualizaram seus horários pedagógicos e, de acordo com a disponibilidade de cada uma, combinamos os dias e horários das primeiras entrevistas.

Os encontros das entrevistas foram prazerosos e inquietadores. Iniciamos cada um deles com um momento mais descontraído e informal, para deixar as professoras mais a vontade. Elas escolheram o local mais apropriado e reservado para a nossa conversa.

Embora o roteiro da entrevista fosse o mesmo para todas, cada uma delas tomou um rumo próprio e, como era de se esperar, diálogos e resultados diferentes, com pontos comuns, mas eminentemente únicos.

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos foram a observação contínua e registrada de todos os momentos da pesquisa de campo e entrevistas semi-estruturadas, após conversas informais com os sujeitos. Preferiu-se construir um diário de observação ainda no local da coleta dos dados, pela infinidade de detalhes que a memória não daria conta de registrar posteriormente.

A observação, como outra técnica a ser utilizada, caracteriza-se como não participante e sistemática, pelo rigor em registrar acontecimentos e frequências, durante todo o tempo da pesquisa. Para observar, estabeleceremos categorias relacionadas ao problema da pesquisa, com base nos três objetivos específicos a que este trabalho se propõe. Sobre esta técnica, Gil (2008, p. 101) preconiza:

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

As entrevistas promovidas foram do tipo semi-estruturadas, realizadas após encontros e conversas informais com as professoras colaboradoras da pesquisa. Optou-se por essa modalidade técnica por acreditar que é coerente com os objetivos preestabelecidos, no sentido de facilitar diálogos com os professores e extrair o máximo de informações sobre suas vivências acadêmicas e profissionais. Ao fim deste trabalho, pode-se verificar o roteiro, estabelecido para a primeira entrevista com os interlocutores desta pesquisa. Esta técnica de coleta de dados visa atender ao objetivo geral deste trabalho, no que toca às concepções que as professoras possuem acerca da avaliação da aprendizagem e ao segundo objetivo específico, referente à identificação de elementos da trajetória formativa evidenciados em suas práticas. As entrevistas não foram sobrepostas às observações, durante a pesquisa. Ambas complementaram-se com o mesmo fim. Sobre esta técnica, Gil (2005, p. 111) acrescenta que “a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais.”

Assim, acredita-se ser possível identificar os elementos da formação docente, extraíndo as evidências formativas que permeiam as práticas de avaliação na Educação Infantil, nas escolas da rede municipal de ensino de Teresina. Além da pesquisa de campo, coube conhecer o Projeto Pedagógico das Escolas e o documento de Diretrizes

Curriculares do município de Teresina, sabendo que estes nos dizem muito sobre as práticas e cotidiano pedagógicos.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, iniciamos um processo de resgate histórico e conceitual da Educação Infantil, recuperando elementos marcantes dessa trajetória no Brasil. Faz-se, sobretudo, imperioso destacar o amadurecimento de concepções e atitudes referentes às práticas educativas com crianças pequenas, a fim de situar o processo avaliativo e a formação docente nesse período. Em seguida, trazem-se alguns pontos sobre o desenvolvimento infantil e suas especificidades psicogenéticas relacionadas à afetividade, linguagem, motricidade e brincadeira.

3.1 Aspectos históricos e conceituais

“Quem me dera, ao menos uma vez, como a mais bela tribo, dos mais belos índios, não ser atacado por ser inocente... Quem me dera, ao menos uma vez, explicar o que ninguém consegue entender, que o que aconteceu ainda está por vir e o futuro não é mais como era antigamente...” (Renato Russo).

Ao que indicam os percursos históricos de civilizações milenares e seus alcances à conjuntura pós-moderna, nada continua como foi há algum tempo. A sociedade, o homem, a criança e a infância não são os mesmos. É sobre esse descompasso histórico que sofrem as trajetórias sociais, sobretudo a escola, e as concepções que a orienta, que falaremos aqui.

A história da Educação Infantil no mundo, e, sobretudo no Brasil, é marcada fortemente por traços de desigualdade social, racial, étnica, política e econômica. Entretanto, a concepção de Educação Infantil a qual conhecemos hoje é relativamente recente, se levarmos em conta que, durante muito tempo, as questões relacionadas à infância eram desconsideradas. Na Idade Média, por exemplo, a infância era desconhecida ou não representada. Nesse período, a criança era vista como adulto em miniatura, que ainda era fisicamente incapaz de realizar as mesmas atividades que os adultos, porém sem direitos e tratamentos diferenciados.

Entre os séculos XV e XVII, nas *Idades da Vida* (que não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais), a infância assemelhava-se àquilo que se conhecia como, inicialmente, a “idade dos brinquedos”, em que as crianças brincavam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados (ARIÈS, 1981, p. 39). Em seguida, vinha a “idade da escola”, em que os meninos aprendiam a ler e as meninas aprendiam a fiar.

Entre os séculos XV e XVI, viam-se iconografias religiosas da infância. A figura da criança se tornou uma das personagens mais frequentes das pinturas anedóticas: a criança com suas famílias ou com seus companheiros de jogos ou com adultos, no colo da mãe ou na multidão. As crianças sempre estavam misturadas com os adultos. A mortalidade infantil mantinha um nível elevado até meados do século XVII e, então, surge uma nova sensibilidade para esses seres frágeis e ameaçados, que até então não possuíam particularidades e importância personalizada (ARIÈS, 1981).

As primeiras instituições de educação de crianças pequenas apareceram entre os séculos XVII e XIX. Essas instituições podiam ser creches, escolas de tricotar e jardins-de-infância. No Brasil, até meados do século XIX, não havia atendimento educacional às crianças pequenas, em creches ou pré-escolas. Essa situação modifica um pouco a partir da segunda metade deste mesmo século, período da abolição da escravatura no país, com o desenvolvimento cultural e tecnológico e o início da República (OLIVEIRA, 2007).

A história da Educação Infantil, no Brasil, está relacionada à segregação racial e aos movimentos populares, em especial aos empreendidos por mulheres, que conquistaram, entre outras coisas, o direito das crianças à educação de qualidade. Assim, tudo o que conhecemos em termos legais e sociais para a educação de crianças, ainda é relativamente novo.

Um marco importante da valorização da Educação Infantil foi o projeto de reforma da instrução no país, em que Rui Barbosa considerou o jardim-de-infância como a primeira etapa do ensino primário. Nesse período, os jardins-de-infância eram confundidos com as salas de asilo francesas e os “*kindergartenh*” (jardins-de-infância) alemães, ao mesmo tempo, entendidos como início de escolaridade. Os modelos europeus foram adaptados à realidade brasileira, até o alcance da consciência de que estes “sufocavam” a irrequieta criança brasileira.

As primeiras creches, criadas até o início da década de 50 do século XX, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Até os anos 1970, um grande número de instituições escolares foi instalado no Brasil, em decorrência do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e das ações da Legião Brasileira de Assistência (LBA), o que certamente trouxe consequências para o ensino contemporâneo, tão marcado pelo assistencialismo e por uma educação compensatória.

Moysés Kuhlmann Jr (1998, p.181) afirma que, ao contrário de algumas análises que diziam não haver proposta educativa para as crianças mais pobres da sociedade em

instituições pré-escolares (creches, jardins-de-infância e escolas maternais), havia, sim, uma proposta pedagógica da submissão objetivando atenuar as relações sociais. O referido autor afirma que, no período da primeira república, instaurou-se uma assistência à infância, que articulava interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a *jurídico policial*, a *médico-higienista* e a *religiosa*.

Em 1985, no contexto das inúmeras transformações advindas do fim da Ditadura Militar, a Educação Infantil passa por mudanças que originariam o pensamento subjacente nas conquistas legais, ampliando direitos e requerendo regulamentação para o ensino. Nesse ano, a então Secretária de Educação de São Paulo, Guiomar Namó de Mello, abriu uma revista na seção *Carta da Secretária*, a qual anunciava: “vontade política de construir uma pré-escola pública, gratuita e comprometida com as necessidades das crianças das classes populares, contexto deste novo momento político e econômico” (Escola Municipal, 1985, p. 1).

Os fatores que implicaram transformações sociais e econômicas foram reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, que determinou, pela primeira vez, a Educação Infantil em creches e pré-escolas, ao menos do ponto de vista legal, como dever do Estado e um direito da criança (art. 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

Avançando no tempo, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social. Essa Lei amplia o conceito de Educação Básica, que passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e expande o conceito de educação, de forma geral. Essa imensa conquista adquirida com a LDB é um avanço em relação à Lei Geral da Educação de 1970, que não descrevia a etapa dos zero aos seis anos como educativa e, em consequência, tampouco era necessário avaliá-la.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi criado em 1998, atendendo às determinações da LDB (Lei 9.394/96), e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Como documento norteador das práticas curriculares e educativas na Educação Infantil, o RCNEI (em seus três volumes) aponta metas de qualidade que contribuam para

que as crianças tenham um desenvolvimento integral e auxilia as instituições e professores como guia de reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Encontra-se, portanto, como importante recurso de apoio aos professores e instituições.

3.2 Desenvolvimento infantil

Não se pode pensar em avaliação na educação infantil, ou mesmo em processos de ensino e aprendizagem de crianças pequenas, sem considerar as especificidades do desenvolvimento infantil como balizadores da prática docente. Nesta seção, faremos discussões em torno do desenvolvimento psicogenético dos sujeitos, desde o nascimento, abordando os aspectos relacionados à afetividade, linguagem, motricidade e brincadeira, respectivamente.

Piaget (2005) considera o desenvolvimento psíquico comparável ao desenvolvimento orgânico, na medida em que ambos orientam-se para o equilíbrio. Destarte reside o ponto chave do desenvolvimento para o referido autor: a *equilíbrio*, na qual considera o desenvolvimento como “equilíbrio progressiva” (PIAGET, 2005, p. 11) ou, ainda, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Em *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), Piaget traz as “regras do jogo”, mas não desenvolve conceitos lapidados e as reflexões trazidas sobre a moralidade são incompletas e não definitivas (OLIVEIRA et al, 1992). Para Piaget, os jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana. Acerca disso, Piaget (1932, p.2 apud Oliveira et al, 1992, p.49) nos diz: “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”.

Piaget (2005) considera os jogos coletivos de regras importantes, à medida que representam uma atividade interindividual necessariamente reguladas por certas normas, que podem ser modificadas. O respeito às normas é considerado por ele como moral, e pode envolver questões de justiça e honestidade. Esse respeito provém do acordo entre os jogadores para elaborar as normas do jogo; as regras não são impostas por terceiros.

Tais regras podem ser vistas no ponto de vista da consciência e da evolução da prática, em que Piaget (2005) considera três etapas: *Anomia* (ausência de regras); *Heteronomia* (regra determinada pelo outro; regra imutável) e *Autonomia* (concepção

adulta do jogo). Para Piaget, as regras de jogos orientam as regras morais. Ademais, Piaget combina com Durkheim na compreensão da moral como um fato social.

O referido autor também aponta o desenvolvimento contínuo das emoções e à *equilíbrio*, como já mencionado acima, enquanto principal característica do desenvolvimento. Traz, também, a ideia da estabilização gradual, entre o biológico, o cognitivo, o afetivo e o social. Não obstante, outros dois fatores são, da mesma forma, determinantes para o desenvolvimento cognitivo, em Piaget (2005): Operações lógico-matemáticas e o processo *assimilação/adaptação/acomodação*.

Para o autor, a afetividade não se restringe somente às emoções e sentimentos, pois engloba também as tendências e as vontades da criança, ou seja, a afetividade, assim como toda conduta, visa à adaptação, onde o desequilíbrio reflete uma impressão afetiva particular e a consciência de uma necessidade.

As noções de equilíbrio e desequilíbrio têm um significado essencial no ponto de vista afetivo e cognitivo, levando Piaget (2005) a refletir sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas. Destarte, a assimilação consiste no interesse principal no “eu” e na compreensão do objeto como tal, e a acomodação é o interesse relativo e o ajuste dos esquemas do pensamento aos objetos.

Piaget (2005) defende a importância de diferenciar a predominância dos aspectos afetivos, ou seja, os interesses, dos aspectos negativos nos meios, as estruturas. Ele se opõe a dicotomia feita entre ação primária e ação secundária, pois para ele as duas possuem aspectos afetivos e cognitivos.

Para o referido autor, a afetividade e a inteligência são de naturezas distintas, ou seja, a intensidade da conduta vem da afetividade e as estruturas são oriundas das funções cognitivas. Entretanto, afetividade e desenvolvimento são duas faces de uma mesma moeda.

Em suma, o referido teórico trata a afetividade como motor da ação, mas também considera a motivação e o interesse como elementos provocadores da afetividade. Trata, ainda, da relação entre maturação biológica e cultural (o meio), para que a evolução cognitiva do sujeito propicie uma conscientização das emoções e o seu controle.

A afetividade, em Vigotski (2003;2004), pode ser compreendida a partir de contribuições de estudos da psicologia e da fisiologia, para explicar as emoções. O referido teórico, diferente de Piaget (2005), não possui estudos elaborados acerca do tema afetividade, embora tenha escritos textos sobre questões diretamente ligadas a essa

dimensão (emoção, vontade, imaginação, criatividade). É possível, contudo, observar que, para esse teórico, não há forma de compreender as *funções mentais* (cognição) sem a influência dos processos afetivos.

A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. E o lugar do afetivo no ser humano, para Vigotski (2004), encontra-se enraizado em duas teorias: uma de *perspectiva declaradamente monista* e outra de *abordagem holística*, às quais não separam as dimensões afetiva e cognitiva.

O lugar da afetividade nos estudos de Vigotski (2003;2004) parte das ideias de subjetividade e intersubjetividade como processo de internalização, ou seja, própria formação da consciência. A passagem do meio interpsicológico para o intrapsicológico é mediada simbolicamente por relações interpessoais densas, e não em nível de trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual (VIGOTSKI apud TAILLE, 1992).

Nesse sentido, visualizamos a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas. E, segundo o referido autor, essa construção é promovida a partir de sentidos (individuais) e significados (sociais), em que o sujeito constrói sua subjetividade em relação com o mundo, ressignificando-o.

Vigotski (2003), de forma não tão sintética e elaborada, entende a contribuição da afetividade para o desenvolvimento do indivíduo através da própria relação indissociável que existe entre os fatores biológicos, intelectuais, afetivos e sociais. O autor constitui relação entre as emoções e o comportamento do indivíduo, traçando possíveis influências do meio nesse processo. Acerca disso, há um encontro entre os pensamentos de Vigotski (2003) e Wallon (2007).

Ademais, Vigotski (2003;2004) trata dos aspectos volitivos como propulsores da evolução social do indivíduo e, da mesma forma, o meio como grande influenciador da educação das emoções.

Diferente dos estudos de Vigotski, a afetividade possui lugar central na teoria de Wallon, em que este autor trata a evolução do ato puramente motor para o ato mental, que, certamente, envolve as emoções. O processo de individuação da pessoa/diferenciação, ou mesmo “consciência de si” (WALLON, 2007) é movido a partir do interesse.

Construtivista como Piaget e sócio interacionista como Vigotski, Wallon defende o papel da motivação e das interações para a aprendizagem e, portanto, para o

desenvolvimento. Dentre as diversas formas de interação, Wallon (2007) considera a afetividade como a primeira forma de interação com o meio e a primeira motivação do movimento – lembrando que o autor é um dos fundadores da psicomotricidade –, ademais, constitui-se como elemento mediador das relações sociais.

Wallon (2007) situa os aspectos afetivos, inicialmente, no recém-nascido. Estes constituem-se nesse período enquanto “*atos psíquicos*”. Sobre isso Wallon (apud Dantas, 1992, p. 119-120) nos fala:

A sensibilidade ligada a cada espasmo é transferida ao todo e, de puramente orgânica no começo, pode, gradativamente, torna-se mais moral. (...) A especificidade ontogenética das emoções é incontestável.

Para o autor, a primeira emoção claramente diferenciada na criança é o medo. E, como Vigotski, Wallon (2007, p.119) também elaborou um estudo acerca das emoções, onde as constituem como “*sistemas de atitudes*” que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Para ele, atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir, pela criança.

Quando Wallon (*ibidem*) nos diz que a emoção dá tom ao real, há uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida do temperamento e dos hábitos do sujeito. Neste cerne, reside o sincretismo da emoção, para o referido autor. Não obstante, a emoção está muito particularmente apta a suscitar reflexos condicionados, constituindo complexos afetivos irredutíveis ao raciocínio.

Compreende-se as emoções como elemento constituinte da afetividade, esta, portanto, sendo mais abrangente que a primeira. Ou seja, sentimentos como raiva, agressividade, carinho, angústia também constituem a afetividade, para Wallon.

É imperioso ressaltar, contudo, que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa. Wallon (*ibidem*) a considera como a fase mais arcaica do desenvolvimento. No início da vida, inteligência e afetividade estão imbricadas sincreticamente, com predomínio da segunda. Em seguida, ambas prolongam-se.

Os aspectos afetivos e sua contribuição para a constituição e o desenvolvimento do indivíduo, na teoria de Wallon, ganha destaque substancial. Como Vigotski (2003;2004), Wallon (*ibidem*) também traz a importância do meio físico nas “*situações interindividuais*” (Wallon, 2007, p. 122), em que é possível a percepção dos aspectos sociais e orgânicos amalgamados, constituindo a afetividade no sujeito. Todo processo de desenvolvimento, para Wallon, é “*individuação*” (e não individualismo!).

Wallon (*ibidem*), em sua teoria sobre afetividade, considera duas fases: “*centrípetas e anabólicas*”, para as ações de predomínio afetivo, e “*centrífugas e catabólicas*” para os atos de predomínio da inteligência. Ele acredita que, no começo da vida, o ato mental de prolonga no ato motor e, somente depois, vai se tornando acessório.

Dentre os detalhes mencionados, a teoria de Wallon (*ibidem*) a respeito da afetividade destaca, ainda, a “*função tônica*” e o processo de *individuação* da pessoa/diferenciação, enquanto consciência de si. Na relação entre biológico e social, o indivíduo desenvolve-se, e, quando mais desenvolvido o sujeito, maior o controle das emoções.

Fundamentado no Materialismo Dialético, Wallon (*ibidem*) defende o controle das emoções como um processo de idas e vindas ao desenvolvimento (o indivíduo volta a um comportamento anterior, porém com refinamentos de uma evolução no processo de desenvolvimento). Ou seja, dialeticamente, o social e o psicológico influenciam-se mutuamente, de forma que cada estágio do desenvolvimento é qualitativamente superior ao estágio que o precedeu.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

“A avaliação não pode ser só da aprendizagem do estudante, mas do sistema e, dentro do sistema, a sala de aula”. (Cipriano Carlos Luckesi)

Diferente da avaliação em larga escala, a “avaliação da aprendizagem” refere-se ao ato de avaliar estudantes, no espaço da sala de aula, no deter-se aos pormenores dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesta seção, discutiremos aspectos históricos, conceptuais e descritivos da avaliação da aprendizagem. Discutir-se-á também sobre os instrumentos avaliativos, sobretudo aqueles pertinentes à prática educativa na Educação Infantil. O fim desta seção conta com perspectivas para a avaliação da aprendizagem na referida pesquisa, sendo escrita, portanto, apenas ao fim da análise dos dados.

4.1 História e Concepções

A história da avaliação educacional e da aprendizagem possui raízes na Docimologia (Ciência que estuda os exames, os sistemas de atribuição de notas e os comportamentos dos examinados), na testagem, na psicometria e na tecnoburocracia realizada nos Estados Unidos. Trata-se de mais de quatrocentos anos de seletividade e discriminação, em uma cultura avaliativa meritocrática, baseada nas competências.

No Brasil, podemos situar a história da avaliação educacional e da aprendizagem a partir dos anos 30 do século XX, quando no Estado Novo (1937-1945), a Pedagogia Tradicional enfatizava a mensuração, enquanto medida e controle dos resultados dos alunos. Nesse período, ainda como influência da educação jesuítica do século XVI, predominava a cultura dos examinadores externos.

Nos anos 40, predominou ainda a pedagogia dos exames, sob impacto dos estudos de Ralph W. Tyler e Smith (EUA). Nesse momento, a avaliação já integra a proposta do currículo. Nas décadas de 50, 60 e 70, principalmente após o golpe militar de 1964, a avaliação caracteriza-se como tecnoburocrática, associada a objetivos e articulada ao currículo. Destacam-se autores brasileiros como Ethel B. Medeiros e Heraldo M. Viana.

Na década de 70, a avaliação sofre forte influência da Taxonomia de Bloom e, logo após a promulgação da LDB 5.692/71, a avaliação assume as modalidades diagnóstica, formativa e somativa, com ênfase objetivista, como se os processos de ensino e aprendizagem fossem seccionados. Nesse período, há predominância da lógica de resultados.

Nas décadas de 80 e 90, a avaliação da aprendizagem no Brasil foi muito semelhante às décadas de 50 e 60: um pouco democrática, com modelos de avaliação baseados na antropologia e na pesquisa qualitativa. Houve preocupação com o social e, então, SAUL (1988) desenvolveu o Paradigma da avaliação emancipatória e isso resulta no nascedouro de uma perspectiva histórico-crítica da avaliação. Outro marco importante dessas décadas foi a publicação de Luckesi (1984): “Avaliação Educacional para além do autoritarismo”.

Dos anos 90 ao início do século XXI, a avaliação foi influenciada pela aceleração das transformações sociais, com relação aos processos de trabalho. A partir desse período, há maior exigência de conhecimento e intervenção do Estado nas questões curriculares, de forma que a avaliação da aprendizagem evolui paralelamente às estratégias de gestão para o mercado. Considera-se relevante destacar o aumento das pesquisas qualitativas (olhar na/da escola) e os estudos acerca da Avaliação Diagnóstica por Luckesi, com ênfase na perspectiva histórico-crítica. Além disso, iniciaram os estudos sobre as políticas de educação.

A Avaliação Diagnóstica preconizada por Luckesi em 1984, com abordagem processual – processo contínuo, compartilhado, sistemático e democrático – fundamenta a LDB nº 9.394/96. Revela-se o compromisso com as aprendizagens dos educandos e com a transformação social, com crítica à Pedagogia dos Exames.

A fim de tratar de concepções, o termo “avaliação”, muitas vezes, é confundido com “exame”, “prova” e “teste”, embora seja claro que, predominantemente, praticamos exames escolares há quinhentos anos. Essa confusão feita entre os referidos termos é histórica. Desde que a educação foi institucionalizada no Brasil, com o ensino jesuítico, a avaliação da aprendizagem está relacionada às provas ou exames, orais ou escritos, que expõem, rotulam e classificam os sujeitos.

Eram impostos, aos alunos, desafios, disputas e “*heterocorreções*” (correções públicas dos trabalhos nas observações e comentários dos erros e acertos), declamações e lições públicas, em que os alunos eram comparados entre si e seus trabalhos escritos fixados nas paredes das salas ou corredores. Infelizmente, a avaliação da aprendizagem ainda está fortemente relacionada às práticas tradicionais e classificatórias notadamente percebidas nos exames, provas e testes, com seus respectivos conceitos e notas.

Luckesi (1978; p.5) denomina avaliação como “juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, objetivando uma tomada de decisão”. Assumindo esta concepção

como norteadora deste trabalho, entende-se que avaliar envolve “ação-reflexão-ação”, o que é fundamental para a continuidade do trabalho do estudante e do docente, na efetivação do que foi previamente planejado.

Corroborando com essa concepção, Anastasiou (2002) considera o ato de verificar e o ato de avaliar como ações complementares, em que a avaliação perpassa os campos da constatação, juízo e tomada de decisão. Enquanto a verificação resulta em elemento da avaliação ou parte complementar da mesma, perpassando apenas o campo da constatação.

Souza (1991, p.103) compreende duas dimensões da avaliação: externa e interna, que também deve ser considerada no processo educativo, quando preconiza que:

Sem desconsiderar que há causas, fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar também, dentro da escola, como esta vem tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Reconhece-se que também na escola, por mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Aí situa-se o processo de avaliação da aprendizagem que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar.

A avaliação deve ser vista como “uma fase do ensino” (SACRISTÁN, 1998, p.124) e deve servir “para pensar e planejar a prática didática”. Nesse sentido, percebe-se que a avaliação possui a função *sine qua* de direcionar a prática docente. A avaliação é, portanto, elemento norteador da práxis e importante instrumento de reflexão sobre o processo de aprender e ensinar.

4.2 Instrumentos avaliativos

É conveniente que os docentes utilizem instrumentos que permitam guiar a coleta de informações e registrá-las de forma sistemática. No contexto da Educação Infantil, Sbert (1998, p.17) cita três grandes tipos de instrumentos que são úteis para a observação e registro nas diversas situações:

Registros de tipo *aberto*, como os diários de aula, cadernetas de anotações, agenda de cada aluno, etc. Aqui se anotaria sem roteiro prévio as incidências, conversas coletivas, comentários, observações periódicas, etc., a critério do professor.

Registros *semi-estruturados*, como as pautas de observação abertas, em que figuram aspectos gerais a observar, mas não estão descritas as condutas concretas que podem ser produzidas.

Registros *fechados*, com as pautas de observação em que figuram as condutas que os alunos podem apresentar em determinado contexto educativo.

Cada um desses instrumentos tem suas vantagens e seus inconvenientes, em que cada um está a serviço de determinados objetivos, com critérios avaliativos específicos para dados específicos, como, por exemplo, os registros *semi-estruturados* que levam em conta os dados mais gerais, palpáveis na observação. É interessante, também, utilizar diferentes tipos de registro de forma complementar e, na medida do possível, a elaboração dos próprios instrumentos de avaliação pelo professor, de modo a respeitar as especificidades de interação com os estudantes (nas práticas de Educação Infantil, com as crianças), nos diversos contextos escolares.

Luckesi (2011) sugere que os professores descrevam a aprendizagem dos estudantes por um mapa, que auxilie na construção dos instrumentos avaliativos. Para coletar dados sobre a aprendizagem dos estudantes, o referido autor nos diz que é preciso que o instrumento tenha: *sistematicidade* (tudo o que foi cobrado para o estudante e o que é essencial); *linguagem compreensível* (para o estudante); *compatibilidade de conteúdo com o que foi ensinado* e *precisão* (a pergunta não pode ser genérica). Em seguida, Luckesi (*ibidem*) sugere que o professor compare o instrumento a um padrão (“critério”), estabelecido previamente no planejamento. Segundo o autor, o critério é o padrão de qualidade da aprendizagem.

Hoffmann (2006) caracteriza as fichas de avaliação ou relatos escritos do desempenho da criança, que comumente observamos nas escolas de Educação Infantil, como “pareceres descritivos” e os relatórios de avaliação. A referida autora classifica-os em “relatórios diários” e “relatórios gerais”. Acerca dos “pareceres descritivos”, Hoffmann (*ibidem*, p.49) preconiza:

[...] surgem justamente na pré-escola e ela é precursora dessa modalidade de parecer avaliativo. O que pode significar uma tentativa de caracterizar a natureza “qualitativa” e “descritiva” do seu processo avaliativo, coerente à natureza do trabalho pedagógico, desprovido das “provas” de aprendizagem, de graus, menções ou outras medidas quantitativas do ensino regular. Como aspecto altamente positivo, observa-se, hoje, a influência dessa modalidade de registro em várias instâncias educativas, como a educação infantil e a educação de adultos e no próprio ensino regular, predominantemente, nas séries iniciais.

Assim como os “pareceres descritivos”, os relatórios de avaliação representam um importante instrumento avaliativo na Educação Infantil. Caracterizam-se pela análise e reconstituição da situação vivida pela criança na interação com o professor. Eles representam, ao mesmo tempo, reflexo e reflexão.

Esses momentos de reflexão proporcionados por notações, pareceres descritivos e relatórios de avaliação configuram-se em elos significativos entre a percepção do professor

e suas intenções pedagógicas. O relatório estende-se para além da observação enquanto constatação, como diz Madalena Freire (1989, p.3):

A observação é uma ação estudiosa da realidade. Estudo quando tenho uma pauta. Quando eu direciono o meu olhar. Quando observo eu ordeno, seleciono, diagnostico significados, classifico questões. É uma ação altamente reflexiva. É diferente do que registrar mecanicamente tudo o que vê ou estar ali, olhando.

A avaliação na Educação Infantil configura-se, portanto, como diferente das práticas avaliativas de outros níveis de ensino. É importante que todos os matizes da Educação Infantil sejam considerados e respeitados, principalmente, a natureza da criança, a fim de que consigamos fugir das práticas classificatórias e excludentes, naturalmente percebidas em nossas escolas.

Acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, podemos retomar as primeiras práticas avaliativas com crianças pequenas, desenvolvidas no Brasil, em meados da década de 70 do século XX, influenciadas pelo movimento escolanovista, que se fortaleceu a partir da década de 30. A avaliação era chamada de “exame de prontidão”, aplicada nas classes de alfabetização. Sobre isso, Silva (2010, p.3) acrescenta:

A partir da década de 1970, a educação infantil passou a ser foco de estudos por parte dos pesquisadores escolanovistas, e a partir desses estudos a avaliação da prontidão escolar passou a fazer parte das práticas educacionais no país. Assim, nas então classes de alfabetização – etapa intermediária entre a pré-escola e a 1ª série – as crianças eram submetidas a avaliações de prontidão e quando obtinham baixo desempenho eram retidas. [...] Os defensores da avaliação da prontidão, baseados principalmente nas concepções maturacionistas, consideravam que crianças com baixo desempenho deveriam ser estimuladas em classes especiais para que estivessem mais bem preparadas ao ingressarem no ensino fundamental (Silva & Schelbauer, 2007). Entretanto, dado que neste período não havia regulamentação para a educação pré-escolar, não havia também controle sobre o tipo de estimulação oferecida pelas classes especiais e nem sobre sua qualidade (Abreu, 2004).

A partir da LDB 9.394/1996, com as primeiras orientações a respeito da Educação Infantil, o termo “prontidão escolar” foi substituído por “habilidades e competências pré-escolares” ou “habilidades e competência pré-alfabetização”. Tal substituição representa uma mudança nas concepções educacionais a respeito do tema, que suscitaram críticas ao Movimento da Escola Nova e ao maturacionismo. As novas concepções ressaltam a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento das habilidades cognitivas e, dessa forma, são contrárias à ideia de uma prontidão biológica (CAMPOS, 2003).

A partir da segunda infância (quatro a seis anos), a linguagem já se desenvolveu o bastante para facilitar a interação entre as crianças e entre a criança e o professor. Nesse momento, facilita também o processo avaliativo. Nesse nível de ensino, assim como nos

demais, é importante que o planejamento esteja a favor das possibilidades de aprendizagem das crianças. “Importa ter o padrão do que será aceitável na conduta de uma criança com a determinada faixa de idade, com a qual estamos trabalhando, assim como o que não é aceitável” (LUCKESI, 2014, p. 196).

A avaliação apenas qualifica a realidade, informando aos professores e gestores o resultado das ações encaminhadas. Não sendo satisfatório, cabe ao professor e ao gestor o redirecionamento de suas práticas, a partir da realidade das crianças e contribuir para a melhoria da aprendizagem, no contexto em que estão inseridos. Nas práticas pedagógicas com crianças pequenas, a avaliação ocorre no diálogo e na observação que permeiam a relação do professor com as crianças.

5 PROFESSORAS, INSTITUIÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS: COMO PENSAM E PLANEJAM A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

[...] ao tomar um discurso como objeto, estamos fazendo um recorte de uma dada situação. Isso implica em uma questão que julgamos decisiva: a nossa interpretação é apenas uma dentre infinitas possibilidades de abordagem. Nós não esgotamos o objetivo em uma descrição/interpretação. Questões diferentes, postas por diversos analistas, conduzem a resultados distintos para “um mesmo” objeto. E, por isso, este tipo de análise se torna interessante: porque, de alguma forma, reproduz os movimentos do próprio funcionamento interno da língua, que se coloca “no vazio”, para ser preenchida de sentidos (polissemia) pelos sujeitos. A língua é preche e vulnerável ao constante vir a ser dos sujeitos. Assim, também o é a interpretação. (SILVA, 2005, p. 37).

Etimologicamente, a palavra discurso contém em si a ideia de percurso, de correr por, de movimento. O objeto da Análise do Discurso é o interesse em estudar a “língua funcionando para a produção de sentidos”, como nos acrescenta Orlandi (1999, p.17). Isto permite caracterizar unidades além da frase, ou seja, o texto. Utiliza-se, portanto, esta técnica para analisar os dados que aqui se apresentam.

Nesta seção, tratar-se-á da explicação do contexto da pesquisa, em modo de descrição das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina e de situar informações relevantes a respeito da política de educação que orienta as escolas e o contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), os quais serviram de espaço para a consecução da pesquisa de campo.

No primeiro momento, traremos informações sobre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC e o Centro de Formação Odilon Nunes, que são os espaços norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas públicas de Teresina, Piauí, e, conseqüentemente, pelos sujeitos colaboradores do presente trabalho.

Considera-se importante, da mesma forma, situar o tempo e o espaço da coleta dos dados, por exemplo, em que condições físicas e temporais as professoras pesquisadas desempenham seus fazeres pedagógicos. Estes condicionantes são importantes para o entendimento de muitas informações que serão trazidas em meio às discussões a serem empreendidas na análise dos dados, mas genericamente analisadas, por não se tratarem do objeto de estudo deste trabalho.

Por fim, abordaremos alguns aspectos profissionais e até pessoais desse sujeitos (com consentimento), que estabeleceram, de algum modo, certa relação com a pesquisa em si ou com algum dos aspectos abordados durante as entrevistas e/ou observações.

Situações singulares na relação com os sujeitos nos trouxeram informações valiosíssimas para a compreensão dos dados, o que configura a relevância da menção proposta.

5.1 Sobre a SEMEC e o Centro de Formação Odilon Nunes

As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina trazem um pouco da história da educação municipal. Até 1966, a prefeitura de Teresina não dispunha de uma Secretaria de Educação estruturada e organizada. Na época, as atividades eram coordenadas por um setor denominado Divisão de Educação (D.E.), responsável pelas escolas municipais, localizadas, na época, apenas na zona rural, segundo dados das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina.

Foi em maio desse mesmo ano (1966) que foi sancionada a Lei nº 1.079, a qual estabeleceu a reorganização dos órgãos municipais, implementando a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública. Esta secretaria era responsável pelas atividades de educação e aquelas dos Departamentos de Cultura e Assistência Médico-Dentária (TERESINA, 2008).

Até 1971, o ensino municipal, de maneira geral, funcionava de forma bastante rudimentar. As escolas não possuíam propostas curriculares organizadas e essa realidade só foi modificada após a implementação da LDB Nº 5.692/1971. Em 1975, houve a separação do Departamento de Assistência Médico-Dentária e a Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), como foi chamada, recebeu grau de órgão independente. Em 1977, a SEMEC passou a ter nova estrutura. No final de 1985, a Educação do município já contava com uma estrutura física composta por 93 escolas, das quais 75 encontravam-se na zona rural e 18 na zona urbana.

Foi em 1991 que a SEMEC criou uma Proposta Curricular de cunho construtivista, mas esta foi concluída apenas no ano de 1995 (TERESINA, 2008). A Proposta Curricular dividia o ensino em duas etapas: a primeira, com dois blocos de dois anos, com um único professor responsável por sua regência; e a segunda, dividida em quatro anos com a regência sob a responsabilidade de vários professores, sendo um para cada área de estudo.

Segundo, o documento das Diretrizes Curriculares do Município, um momento importante para a Educação Infantil no município de Teresina foi a criação do Plano

Decenal de Educação para Teresina – PDET, no ano de 1999, que, em dez anos, priorizou o atendimento de 60% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e, de 100% das crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos na Educação Infantil com a incorporação gradativa da crianças de 6 (seis) anos no ensino Fundamental, segundo Teresina, 2008.

Foi, enfim, a partir de 2003, segundo o PDET, que a creche e a pré-escola constituíram-se, simultaneamente, um direito da criança à educação e um direito da família de compartilhar a educação de seus filhos em equipamentos sociais. Como Teresina (2008) acrescenta:

[...] a creche, assim como a pré-escola, é equipamento educacional e não apenas de assistência. Tendo como uma das características da nova concepção de Educação Infantil a integração das funções de “educar e cuidar”.

A relação do cuidar e educar do outro passa, eminentemente, pela dimensão afetiva (WALLON, 1995). Nesse sentido, ao lidar com crianças, sobretudo, em contextos da educação infantil, a relação afetiva é primordial no processo de construção do conhecimento e na atividade de educar, pois é o fio condutor na busca do conhecimento da pessoa sobre si e na constituição do eu.

O cuidar da criança compreende também os cuidados básicos com alimentação, higiene e vestuário, por exemplo. O educar a criança compreende colocá-la como indivíduo que possui o direito de se apropriar do conhecimento, com autonomia e respeito ao seu tempo e ritmo próprios de desenvolvimento e aprendizagem. Sobre a indissociabilidade das dimensões educar e cuidar na Educação infantil, assinalam Craidy; Kaercher (2001, p. 18):

[...] que a responsabilidade pela criança é cheia de conflitos, ela envolve protegê-la do mundo, cuidar para que ela não sucumba aos seus perigos, mas, também, garantir que as novas gerações preservem o mundo que receberam para assegurar que ele e a humanidade sobrevivam; que as crianças chegam a um mundo que já está lá, pronto de um certo modo, um mundo que as faz “se tornarem gente” [...] Portanto, a experiência que eles vão viver não é uma experiência de descoberta, como querem alguns, mas de “recriação”, a criança trabalha sobre elementos já presentes na cultura de seu grupo de origem [...]; que a responsabilidade pela entrada da criança no universo cultural que ela compartilha com o seu grupo social tem, cada vez mais, envolvido outros sujeitos e instituições fora da família. Daí se considerar hoje que a experiência de educação das crianças deve ser compartilhada pelas famílias e pelas instituições educativas, mas também pela sociedade.

Assim, no ano de 2006, a SEMEC passou a atender a demanda de Educação Infantil atendida pela Secretaria da Criança e do Adolescente (SEMCAD) e da Secretaria Municipal de Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS), que realizavam atividades relacionadas à área de assistência social. Em virtude da nova demanda, a

SEMEC criou a Coordenação de Educação Infantil: composta por uma coordenadora, três superintendentes adjuntas e dezessete superintendentes escolares para atenderem às 51 (cinquenta e uma) creches/pré-escolas municipais; 60 (sessenta) comunitárias e 15 (quinze) filantrópicas, em um total de 126 (cento e vinte e seis unidades) unidades, mais 45 (quarenta e cinco) instituições filantrópicas sem monitoramento da gestão, totalizando, assim, 171 (cento e setenta e uma) unidades.

No ano de 2008, em estatísticas trazidas pelo documento das Diretrizes Curriculares, que aqui nos referencia, esta Secretaria de Educação contava com o atendimento de 17.953 (dezessete mil novecentos e cinquenta e três) crianças, das quais 7.941 (sete mil novecentos e quarenta e uma) em unidades municipais, 8.380 (oito mil trezentos e oitenta) em unidades comunitárias e 1.632 (mil seiscentos e trinta e dois) em unidades filantrópicas, com acompanhamento pedagógico.

Para o atendimento de crianças na Educação Infantil em Creches/Pré-escolas comunitárias e filantrópicas, a SEMEC firmou convênios com cerca de 30 instituições, a fim de garantir o atendimento em relação à merenda escolar, ampliações, serviços, reparos e construção de prédios, aquisição de materiais diversos e até mesmo a respeito dos custos da formação continuada de 874 (oitocentos e setenta e quatro) profissionais da Educação Infantil em oficinas, cursos, simpósios, seminários e congressos (TERESINA, 2008).

Foram explicitados, no material referente às Diretrizes Curriculares, os objetivos da Educação Infantil, para os fins educativos desta Secretaria de Educação, que, em termos gerais, assim o descreve em Teresina (2008, p. 16):

Objetivo Geral: Subsidiar elementos que possibilitem uma construção progressiva do conhecimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos nas Creches/Pré-Escolas, para que esta firme-se como indivíduo e como ser coletivo, interagindo através das relações afetivas com responsabilidade e autonomia.

É importante, pois, observar determinados indicativos e determinantes teóricos implícitos nesse objetivo, a fim de compreender algumas situações e problemáticas das práticas que serão apresentadas no capítulo a seguir. A esse respeito, destacar-se-á a ideia de “construção do conhecimento”, indicando a perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem; a importância da esfera individual e social no processo de aprendizagem e constituição do indivíduo; a importância dada às situações de interação e aos processos afetivos e, ainda, o destaque para o desenvolvimento da autonomia, em que todos esses elementos convergem como objetivo mais amplo em relação à Educação Infantil.

Ainda em alusão ao que versam as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), há a descrição detalhada de 7 (sete) objetivos específicos para a Educação Infantil. Em síntese, os objetivos propostos anseiam ao desenvolvimento de uma imagem positiva de si, pela criança, ampliando a confiança em suas capacidades; ao reconhecimento progressivo do seu próprio corpo e de suas potencialidades e limites; ao estabelecimento de vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo a autoestima e as possibilidades de comunicação e interação; à ampliação das relações sociais, com respeito à diversidade e as atitudes de ajuda e colaboração; à exploração do ambiente e percebendo-se como transformador do meio ambiente; brincar, expressando emoções, sentimentos e pensamentos; utilização das diferentes linguagens e, por fim, o reconhecimento das manifestações culturais.

A SEMEC destaca o seguimento de teorias e pensamentos de autores como John Dewey (1979), Piaget (1978), Vigotsky (1979), Wallon (1979) e Emília Ferreiro (1989) na fundamentação teórica de suas Diretrizes Curriculares.

Em termos metodológicos, a SEMEC define uma orientação da ação pedagógica, refletida nos procedimentos e atitudes do professor com relação à sua prática. E sobre isso, Teresina (2008, p. 28-29) acrescenta:

A proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, no âmbito da Educação Infantil, baseia-se no princípio de que a aprendizagem ocorre quando o educando interioriza e compreende objeto de conhecimento, apossando-se dele. Esse processo acontece à medida que a criança observa, distingue, generaliza e tira conclusões. [...] As ações estratégicas orientadas às Creches e Pré-Escolas municipais são organizadas e planejadas buscando criar oportunidade de participação efetiva de todas as crianças, independentemente da hipótese de leitura e escrita, respeitando a criança em suas etapas e níveis de desenvolvimento. [...] A organização do trabalho educativo como promoção da aprendizagem das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, respeita o cuidar e o educar, tendo como pilares: a interação social; o respeito ao conhecimento prévio; a individualidade e a diversidade; o desafio e a resolução de problemas.

Observa-se que é sugerida uma “rotina” para a consecução das atividades de ensino e aprendizagem nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). A rotina é a mesma para as turmas de maternal, primeiro e segundo períodos. A referida rotina segue os itens: *Hora da chamada; Exploração de cartazes de rotina; Curtindo leituras; Trabalhando os conteúdos com metodologia diversificada; Intervalo monitorado; Lanche/refeição; Sistematização do dia; Para casa e Avaliação.*

Sobre o item “avaliação”, diz-se que esta deverá ocorrer durante o desenvolvimento de todas as atividades e “o professor registrará no caderno de acompanhamento individual da criança ou no portfólio os avanços e as dificuldades de

cada criança” (TERESINA, 2008, p.33), podendo, inclusive, dividir a turma para cada dia de observação: por exemplo, na segunda-feira, observar-se-á e registrar-se-á sobre a aprendizagem de 6 (seis) crianças; na terça-feira, mais seis crianças; e, assim, sucessivamente durante os outros dias da semana.

Nota-se que a avaliação vem como último item da rotina diária, mas, em sua análise descritiva, ela “deve ocorrer durante todo o tempo” (Ibidem, p.33). Sobre o processo de avaliação na Educação Infantil, destaca-se a importância de observar e **registrar**.

Sobre as Diretrizes Curriculares no tocante à avaliação da aprendizagem, falar-se-á mais adiante, no capítulo que segue, tentando, na medida do possível, destacar elementos dos documentos oficiais e descrever a prática que estes sugerem e orientam.

Ainda enquanto descrição das Diretrizes Curriculares vale ressaltar que se encontra em um mesmo volume para a Educação Infantil (primeira parte) e para o Ensino Fundamental (segunda parte). Pelos interesses da pesquisa empreendida, a primeira parte recebeu maiores atenções. A parte referente à Educação Infantil está dividida nos eixos: *Identidade e Autonomia; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática e Música*, que, na verdade, são 6 (seis) dos 7 (sete) eixos propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em Brasil (1998), faltando apenas o item *Artes Visuais*, que o RCNEI traz, mas as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina não trazem.

Em cada eixo citado são explicitados concepções teóricas, os objetivos para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, em momentos separados. Para cada etapa da Educação Infantil – berçário, maternal, nível I (ou primeiro período) e nível II (ou segundo período) – trazem um quadro de *Habilidades/Conteúdos* para os quatro bimestres do ano letivo, como o exemplo que segue na figura abaixo:

Figura 1: Quadro de Habilidades / Conteúdos

NÍVEL I (4 ANOS) – 1º BIMESTRE	
HABILIDADES	CONTEÚDOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza a contagem oral nas brincadeiras e em situação de necessidades; 2. Representa quantidades através de objetos, gravuras, desenhos e materiais diversos (palito, sementes, tampinhas, etc); 3. Associa quantidade com o numeral correspondente; 4. Identifica as cores primárias. 	<p>Números e Sistema de Numeração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contagem • Quantidade • Numerais • Cores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compara objetos usando critérios de grandeza: grande, pequeno, maior, menor, mais grosso, mais fino, mais comprido, mais longo, mais alto, mais baixo, mais escuro, mais largo, etc.; 2. Identifica as várias noções de tempo: dia, semana, mês, ano, manhã, tarde, noite, ontem, hoje, amanhã; 3. Percebe o que é mais pesado e o que é mais leve; 4. Estabelece relações de capacidade destacando recipientes cheios e vazios; 	<p>Grandezas e Medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tamanho • Espessura • Comprimento • Altura • Largura • Noções de tempo • Leve/pesado • Cheio/vazio
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelece pontos de referência para situar-se, posicionar-se, deslocar-se no espaço, bem como, pra identificar relações de posição entre objetos no espaço; 2. Relaciona figuras iguais e diferentes; 3. Identifica as formas geométricas planas; 4. Conhece e traça linhas abertas e fechadas. 	

Fonte: Teresina, 2008, p. 11.

Observa-se que são descritas as habilidades de cada bimestre, para cada etapa da Educação Infantil, em cada um dos seis eixos, durante o ano todo. Ao fim, são centenas de habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças e estimuladas pelos professores, nos processos de ensino e de aprendizagem. As habilidades têm relação direta com os conteúdos e orientam os objetivos do planejamento dos docentes, nos CMEI regulamentados pela SEMEC.

Em 2007, foi inaugurado o Centro de Formação “Professor Odilon Nunes”, que é um espaço de referência para a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Este Centro de Formação é coordenado pela Gerência de Formação – GEFOR, da SEMEC.

Todas as professoras colaboradoras desta pesquisa vão ao Centro de Formação uma vez na semana, variando os dias de acordo com a localização do CMEI em que lecionam. A formação continuada é optativa para o professor, mas a maioria deles participam assiduamente.

Na Educação Infantil, as formações contam prioritariamente com o projeto de planejamento coletivo, em que as professoras de cada etapa (berçário, maternal, nível I ou nível II) juntamente com uma professora formadora, socializam experiências decorrentes de suas práticas pedagógicas da semana em curso e recebem uma “*orientação didática*”, como a chamam, para, como o próprio nome já diz, orientar o planejamento das ações da semana. Nos anexos, apresentamos um exemplo de “orientação didática”. Consiste, portanto, em um modelo de orientação didática para todas as professoras e os CMEI que representam. Dessa forma, todas as professoras, independentemente dos CMEI onde atuam e onde estejam, estarão seguindo a mesma rotina e trabalhando os mesmos temas.

Essa convergência de temas e rotinas pedagógicas existe para toda a Educação Infantil oferecida pelos CMEI filiados à SEMEC. Do berçário ao segundo período, de norte a sul da cidade, os professores e alunos realizam as mesmas atividades, ao mesmo tempo, ou, pelo menos, durante a mesma semana. Essa é a intenção da política de formação continuada que adotam no Centro de Formação “Professor Odilon Nunes”.

Nesta pesquisa, não foram feitas entrevistas com professoras formadoras ou funcionários do Centro de Formação, contudo realizamos algumas visitas no início e durante a pesquisa. Antes do processo de coleta dos dados e, para tanto, foram as professoras formadoras que sugeriram quais professoras adequar-se-iam aos critérios propostos para a participação deste trabalho. Foram as professoras formadoras das duas últimas etapas da Educação Infantil (primeiro e segundo períodos) que nos disseram quem eram as “professoras consideradas boas avaliadoras e de prática avaliativa e pedagógica de destaque entre as demais”. Aceitamos as indicações pela avaliação das formadoras, dando credibilidade ao convívio e contato semanal existente entre elas e as professoras selecionadas. Do total indicado, escolhemos cinco professoras, de forma que tivéssemos uma instituição de cada zona do município de Teresina, bem como uma instituição da zona rural.

Nos encontros com as professoras formadoras, realizados no mês de dezembro (2014) e em fevereiro (2015), recebemos documentos, fichas avaliativas, modelos de provas e de atividades que eram sugeridos às escolas e às professoras, de forma independente da SEMEC. Faz-se importante ressaltar que o Centro de Formação, enquanto membro da Gerência de Formação – GEFOR/SEMEC, que funciona em prédio próprio e afastado da SEMEC, possuem autonomia de funcionamento e tomadas de decisões a

respeito da SEMEC, sem necessariamente depender diretamente da Secretaria de Educação.

Essas informações nos auxiliam na compreensão de determinadas atitudes e posições assumidas pelas professoras em sala de aula, quando as mesmas afirmam que tudo que fazem está de acordo com a orientação didática e os ensinamentos de suas professoras formadoras.

Segundo dados de conversas informais com as professoras formadoras e entrevistas com as professoras colaboradoras deste trabalho, percebe-se que a forma como têm atuado nesse ano de 2015 direciona o trabalho avaliativo de níveis de escrita e leitura dos alunos para um teste mensal, sugerido pela proposta avaliativa deste Centro de Formação. A SEMEC sugere uma avaliação bimestral para estes testes diagnósticos de leitura e escrita (que é o teste das quatro palavras e uma frase, que segue a proposta da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro).

Sobre o trabalho pedagógico e avaliativo nas escolas e o tempo em que passamos nesta investigação, falaremos adiante. Os CMEI que nos receberam para a consecução desta pesquisa possuem especificidades físicas, locais e pedagógicas que fizeram muita diferença no processo de busca e análise dos dados obtidos.

5.2 Os sujeitos da pesquisa

As professoras colaboradoras desta pesquisa foram escolhidas a partir do critério de serem “boas avaliadoras” ou de desenvolverem práticas avaliativas e/ou pedagógicas notáveis. Foram selecionadas, contudo, pelas professoras formadoras do Centro de Formação “Professor Odilon Nunes” que as acompanham em encontros semanais. Inicialmente, foram indicadas dez professoras atuantes nos anos de primeiro e segundo períodos da Educação Infantil, referente à pré-escola. Dentre essas dez professoras, uma estava de licença e não poderia participar da pesquisa. Das nove restantes, foram escolhidas cinco, de forma que estivessem localizadas em CMEI de todas as zonas (norte, sul, leste e rural) do município de Teresina.

Assim, para esta pesquisa, escolheu-se a denominação das professoras com o codinome de flores. Atuantes em seus respectivos “jardins-de-infância”, cada professora-flor recebeu o nome da flor de suas identificações pessoais. Portanto, têm-se: **Girassol**

(Professora do CMEI Cirandinha), **Alecrim** (Professora do CMEI São Vicente), **Lírio** (Professora do CMEI Tia Regina Napoleão), **Acácia** (Professora do CMEI José de Fátima de S. Bezerra) e **Dália** (Professora do CMEI Vila do Avião).

Sobre informações gerais dos sujeitos, observa-se o quadro abaixo:

Tabela 1: Perfil dos sujeitos

Nome	Sexo	Idade	Formação/ Titulação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Turma em que leciona (2015)	Cursou a disciplina de “Avaliação da Aprendizagem” na graduação	Outros
Girassol	F	42 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI, 2009)	3 anos	2º período (Há 3 anos)	Sim	
Alecrim	F	44 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI, 1994); Especialização em Supervisão Escolar (UESPI, 1995)	15 anos	2º período	Sim	
Lírio	F	40 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia (FSA); Licenciatura em Letras Inglês (UESPI) e Especialização em Supervisão Escolar (Inst. Signorelli)	4 anos	1º e 2º períodos	Sim	
Acácia	F	38 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPI, 2011)	1 ano e 9 meses	2º período	Sim	Atuou em turma de 1º período em 2014
Dália	F	29 anos	Licenciatura	5 anos	2º período	Não lembra, mas	Atuou

			Plena em Pedagogia (UESPI, 2010); Especialização em Psicopedagogia (FAMEPI, em andamento)			acredita que não.	em turma de 1º período em 2014
--	--	--	--	--	--	-------------------	--------------------------------

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do questionário e entrevista (2015), Teresina, 2015.

5.3 O tempo e as escolas

A pesquisa empreendida contou com o apoio dos CMEI em que foram realizadas. Como tivemos 5 (cinco) professoras colaboradoras, e cada uma era de um CMEI diferente, a quantidade de instituições foi, da mesma forma, cinco. Estas instituições estão localizadas em zonas diferentes da cidade de Teresina: quatro delas em bairros periféricos das zonas norte e sul, e uma na zona rural.

O tempo de visita às instituições durou entre dois e três meses. As datas das entrevistas e observações foram marcadas de acordo com a disponibilidade das professoras e a adequação aos seus horários livres, de forma que as atividades curriculares da escola e os horários pedagógicos das professoras não fossem sacrificados para satisfazer os interesses desta pesquisa.

É importante, pois, neste espaço, destacar as peculiaridades de cada escola, segundo os seus regimentos internos, propostas curriculares e Projetos Pedagógicos, no que toca a forma como é pensada a avaliação da aprendizagem e as concepções subjacentes às práticas desenvolvidas nesses espaços escolares.

A primeira escola visitada foi o CMEI Cirandinha, localizado na zona sul de Teresina, fundado no ano de 1979, recebendo este nome pela apologia à canção popular “Ciranda Cirandinha”. Este CMEI é mantido pela SEMEC e oferece o ensino em Educação Infantil, que, segundo o Regimento Interno da instituição (TERESINA, 2013, p. 4), é organizado da seguinte forma:

Art. 4º - O **CMEI CIRANDINHA** manterá a Educação Infantil, oferecido a crianças, em condições adequadas de idade, de um ano e oito meses (1,8 anos) à cinco anos e seis meses (5,5 anos) de idade, da Educação Infantil, assim distribuídos:

Maternal I: de 01 ano e 08 meses a 02 anos;

Maternal II: de 02 anos e 06 meses a 03 anos;

1º Período: de 03 anos e 06 meses a 04 anos
2º Período: de 04 anos e 06 meses a 05 anos.

De acordo com o artigo oitavo do referido regimento, é válido ressaltar o objetivo definido para as atividades realizadas por esta instituição, que, assim, afirma ter enquanto objetivo geral “assegurar à criança atividades curriculares estimuladoras proporcionando condições adequadas para promover seu bem-estar e desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico, moral e social”. E acrescenta: “mediante a ampliação de experiências e o estímulo ao interesse pelo conhecimento de mundo e a formação pessoal e social” (TERESINA, 2013, p. 6).

Acerca da avaliação da aprendizagem no CMEI Cirandinha, Teresina (2013, p. 9-10) descreve a concepção de avaliação adotada:

Art. 16º - A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar e desenvolvimento integral do aluno.

Parágrafo Único: Todos os participantes da ação educativa serão avaliados em momentos individuais e coletivos.

Nesse momento, vê-se que o CMEI Cirandinha percebe a avaliação da aprendizagem como “processo contínuo” e momento de “interpretação da ação educativa”, a fim de possibilitar o melhoramento da atividade docente e a aprendizagem dos alunos. Quando citam “Todos os participantes da ação educativa serão avaliados”, subentende-se que a concepção de avaliação subjacente aos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no CMEI Cirandinha possui a ideia de avaliação enquanto processo inclusivo. Teoricamente, convergem para as finalidades da avaliação segundo Gimeno Sacristán (1998), quando afirma que a avaliação só tem sentido quando os professores tomam conhecimento acerca do progresso dos alunos e agem para garantir a aprendizagem dos mesmos.

Sobre o processo avaliativo, ainda consta do Regimento Interno do CMEI Cirandinha:

Art. 17º - A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser entendida como um diagnóstico do desenvolvimento do aluno na relação com a ação dos educadores e na perspectiva do aprimoramento do processo educativo.

§ 1º - O processo de avaliação deve ser contínuo e ter como base a visão global do aluno subsidiado por observações e registros obtidos no decorrer do processo.

§ 2º - As formas de registro de todo o processo ensino-aprendizagem serão explicitadas na Proposta Curricular do **CMEI Cirandinha**.

Destaca-se outro ponto citado no parágrafo primeiro deste artigo: as observações e os registros para avaliar. Como nos afirma Hoffmann (2009, p. 93), “os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor”. Foi nesse sentido,

portanto, que se buscou a análise dos registros avaliativos utilizados pela professora Girassol, de forma que estes pudessem refletir concepções da prática docente e a coerência com o que aponta o Regimento Interno deste CMEI.

O parágrafo segundo traz que as formas de registro são explicitadas na Proposta Curricular, o que não foi possível observar no referido documento, que aponta um quadro com as habilidades, os conteúdos, as sugestões de atividades, os recursos e a carga horária em minutos, para cada bimestre de cada uma das áreas de conhecimento que trabalham (Identidade e Autonomia; Linguagens oral e escrita; Matemática; Natureza e sociedade; Artes visuais; Música e Movimento). Logo, não procede a descrição dos registros a serem utilizados para as práticas de avaliação da aprendizagem.

O Projeto Pedagógico do CMEI Cirandinha, no item “Sistemática de promoção e avaliação do aluno” traz, contudo, informações a respeito dos procedimentos e instrumentos de avaliação, que assim está descrito:

O CMEI possui uma ficha de acompanhamento avaliativo onde também são considerados os aspectos qualitativos sociais e afetivos, utilizando-se de diferentes procedimentos avaliativos: observação, registros, pesquisas e teste de sondagem.

Em uma das visitas ao CMEI Cirandinha, assim como para os demais CMEIs visitados nesta pesquisa, solicitaram-se todos os modelos de quaisquer instrumentos utilizados no processo de avaliação da aprendizagem, fossem de elaboração da professora, do próprio CMEI ou sugerido pela SEMEC, explicitando os interesses e objetivos do presente trabalho. Porém, não há “ficha de acompanhamento avaliativo” construída na escola, como foi dito acima. De fato, a ficha em questão possui critérios para o alcance de habilidades sociais e afetivas, como tratam o que falaremos em outro momento mais adiante. É interessante citar que, além dos registros, são considerados “procedimentos de avaliação”, a observação, pesquisas e teste de sondagem. Para a observação e as pesquisas, faz-se uma ressalva: no cotidiano da professora Girassol, esses procedimentos estão imbricados no cotidiano da prática docente, de forma que ela observa e pesquisa a todo o momento para avaliar os seus alunos.

Para explicitar a concepção de avaliação que orienta os processos de ensino e de aprendizagem no CMEI Cirandinha, destaca-se do seu Projeto Pedagógico:

A avaliação parte integrada do processo de ensino aprendizagem é realizada continuamente em relação aos registros de aspectos quantificáveis. Vale ressaltar que, de acordo com artigo 24 da LDB inciso V, a avaliação continua sendo realizada, sistematicamente com objetivo de aprimorar a qualidade do processo ensino aprendizagem como um todo, tanto para professor e para equipe conhecerem e analisarem os resultados do trabalho, proporcionando a tomada de

decisões. [...] É importante destacar que o CMEI concebe a avaliação como meio e não um fim, processo contínuo, sistemático e não um momento estanque, capaz de ser realizada a qualquer momento, de acordo com as necessidades do aluno, preocupando-se em sua totalidade com a formação geral do educando e não simplesmente para classificá-lo em “aprovado e reprovado”.

A concepção proposta vem a convergir com uma intenção, porque a avaliação não acontece de forma espontânea e sem traduzir, em seus critérios, a concepção de educação a qual está fundamentada. Apoiada na LDB nº 9.394/96 e descrita como indicativo para a tomada de decisão a favor da “qualidade do processo ensino aprendizagem”, caracterizada como “processo contínuo e sistemático” e “de acordo com as necessidades do aluno” com o propósito de garantir a “formação geral do educando”, pode-se dizer, portanto, que, em termos teóricos, o CMEI Cirandinha possui uma concepção de avaliação formativa. Para Perrenoud (1991, p.50), “toda avaliação que auxilia no processo de aprendizagem é um projeto educativo”. O referido autor destaca dois aspectos da avaliação formativa: ela se torna formativa na medida em que se inscreve em projetos educativos específicos e, no aspecto informativo. Na medida em que informa, torna-se formativa.

Sobre a coerência entre o que dizem os documentos oficiais e a efetividade da avaliação nas práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito à concepção da professora Girassol e ao uso que ela atribui aos seus instrumentos de avaliação, falar-se-á em capítulo que segue.

Em suma, o CMEI Cirandinha é uma instituição com grande número de crianças e professoras. A professora colaboradora desta instituição foi a professora Girassol, que atua em turma de 2º período há três anos e tem certa experiência em Educação Infantil. O CMEI tem boa estrutura física, com grandes espaços abertos e fechados, facilitando o movimento das crianças.

Chegou-se ao CMEI Vila do Avião, instituição em que trabalha a segunda professora pesquisada. Este CMEI recebeu o mesmo nome do local em que se encontra (“Vila do Avião”), denominada assim por encontrar-se num local onde houve um acidente aéreo. O CMEI Vila do Avião encontra-se afastado do centro da cidade de Teresina e recebe alunos de várias localidades próximas. O bairro em que se encontra é reconhecido por altos níveis de violência e criminalidade, mas o CMEI encontra-se como um ponto de segurança às crianças que ali residem. Segundo relatos da diretora e secretária, a escola nunca sofreu assaltos ou quaisquer tipos de invasões que denotem violência.

No Regimento Escolar deste CMEI, em seu parágrafo segundo, afirmam que a instituição segue a Proposta Curricular da SEMEC e explicitam a principal função do trabalho pedagógico que realizam:

Art. 2º - O mesmo segue a Proposta Curricular da Semec onde tem como principal função o ensinar bem todos os conteúdos e habilidades contidos em tal proposta, garantindo ao aluno o conhecimento sistematizado, necessário à compreensão e atuação do mundo, para que possa participar na luta por melhores condições de vida tornando-se elemento capaz de ajudar nas ações transformadoras.

É possível destacar a preocupação mais uma vez observada nos CMEI com os “conteúdos” e “habilidades” em suas propostas curriculares, que nos direciona à inquietação: o que significam os conteúdos e habilidades na visão de ensino e de aprendizagem das instituições investigadas? Como esses conteúdos e habilidades são ensinados e aprendidos (consequentemente, avaliados) até que se tornem o “conhecimento sistematizado” de que falam? E, mais ainda, como definir simplesmente que essa organização do conhecimento é suficiente para a “compreensão e atuação no mundo”, pela infinidade e multiplicidade que envolvem os sujeitos aprendentes no universo dessa instituição? É interessante, pois, ainda destacar o desejo de que, a partir das aprendizagens adquiridas na escola, as crianças queiram “lutar por melhores condições de vida” e venham a se tornar agentes transformadores na sociedade que pertencem.

Da mesma forma que as demais, este CMEI também é mantido pela SEMEC. Conforme regimento interno, o CMEI Vila do Avião oferece Educação Infantil às crianças em anos assim organizados:

- I – Maternal I – de 02 anos completos ou a completar até 30 de março do mesmo ano em que for matriculado;
- II – Maternal II – de 03 anos completos ou a completar até 30 de março do mesmo ano em que for matriculado;
- III – 1º Período: de 04 anos completos ou a completar até 30 de março do mesmo ano em que for matriculado;
- IV – 2º Período: de 05 anos completos ou a completar até 30 de março do mesmo ano em que for matriculado.

Para o ensino em nível de Educação Infantil, o CMEI Vila do Avião afirma a adequação de seus objetivos ao que referencia a LDB nº 9.394/96; e, para o trabalho pedagógico com este nível de ensino, acrescentam algumas finalidades, dentre as quais selecionamos:

- I – Consolidar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, apontando a diferenciação de idade prevista na LDB/96 para a educação em pré-escola;
- II – Realizar simultaneamente, a função social e educativa desta etapa da educação formal, lançando as bases da formação de Homens Integrais e Integrados ao meio físico e social ao qual pertencem;

III – Propor com um Projeto Pedagógico comprometido com a construção do cidadão crítico e participativo, o respeito e a valorização do conhecimento infantil, tomando a si o encargo de ampliá-lo e sistematizá-lo, oportunizando o experimentar, o descobrir, o manipular objetos, o vivenciar de situações estimulantes e a realização de novas experiências;

IV – A compreensão dos direitos e deveres das pessoas;

V – Ministrando, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, o Ensino Infantil propiciando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

VI – O respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do aluno;

VII – O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

VIII – O desenvolvimento integral da personalidade do aluno e sua participação na obra do bem comum;

IX – O preparo do indivíduo para o uso das ciências e da tecnologia, respeitando os limites de cada um e as possibilidades do meio;

X – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o domínio da leitura, da escrita e da contagem;

XI – A preservação e a expansão do patrimônio cultural; [...]

Cada um dos objetivos organizados pelo CMEI Vila do Avião vem ao encontro da LDB/96 e ao que preconiza a CF/88. Convergem, por exemplo, com o artigo 21, parágrafo primeiro desta LDB quando regulamenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica e com o artigo 29, quando traz que esta “tem por 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”. O objetivo VI acima descrito converge, por exemplo, ao que traz a CF/88 em seu artigo primeiro, quando traz como fundamentos para a constituição de um Estado Democrático de Direito a cidadania (inciso segundo) e a dignidade da pessoa humana (inciso terceiro). Pode-se dizer que os objetivos descritos no PPP e no Regimento Interno desta instituição são coerentes com o que traz a legislação e os documentos oficiais, quando os quais orientam o convívio social e as práticas educacionais.

No capítulo III, que trata da avaliação, observaram-se em seus dois artigos e respectivos parágrafos que os mesmos são iguais aos do CMEI Cirandinha. Como tratados em momento anterior, trazem a compreensão de avaliação enquanto “processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa”, visando ao desenvolvimento integral do aluno. Não há diferença na compreensão de avaliação e na descrição da forma como ocorrem os processos avaliativos nos dois CMEI citados.

Pensando o Projeto Pedagógico como um documento norteador das ações da escola e possível “revelador” de transformações das práticas escolares e da avaliação, espera-se que seja uma construção coletiva na instituição, em que o currículo seja configurado como um cruzamento de práticas e de saberes diversos, vinculados à

experiência humana, porque nele estão presentes a relação entre os sujeitos, o contexto e o ambiente em que ele deve atuar. No capítulo primeiro, deste documento, referente ao currículo, é explicitado que as ações e decisões voltadas para a consecução dos objetivos educacionais irão abranger as áreas do conhecimento, notadamente aquelas descritas pelo RCNEI: Identidade e autonomia; Linguagens oral e escrita; Matemática; Natureza e sociedade; Artes visuais; Músicas; e Movimento. Além disso, nada mais é abordado e encontra-se uma lacuna do ponto de vista do currículo, que, por sua vez, incide nas esferas da prática educativa, comprometendo os processos de ensino e de aprendizagem.

A reprodução dos projetos pedagógicos, no que toca a avaliação, deixa de considerar as especificidades de cada instituição e as experiências singulares das práticas que envolvem a comunidade escolar. Essa dissonância entre o escrito dos documentos oficiais da escola e a sua própria forma de elaboração remete ao que Saul (1995, p. 44) descreve como uma das características do modelo de avaliação quantitativa:

Este tipo de avaliação frequentemente desconsidera os interesses e às vezes os irreconciliáveis interesses e necessidades informativas dos participantes de um programa educacional. O modelo tecnológico conduz facilmente a uma atividade avaliativa de caráter burocrático.

Entende-se que esta concepção de avaliação é contrária ao discurso pessoal dos membros da escola e prescritivo dos documentos dos CMEI, mas é facilmente percebida a partir da leitura dos Projetos Pedagógicos, quando foram em algum momento reproduzidos. Seria necessário, portanto, uma mudança de postura nesse quesito de elaboração dos documentos, para que pudessem representar as suas efetivas necessidades e os objetivos aos quais se propõem, de forma a partir da realidade em que vivem. Isto vem a convergir com um modelo alternativo a essa percepção do processo avaliativo, que é a avaliação do tipo qualitativa. Sobre a sua importância na situação exposta, mais uma vez, Saul (1998, 9.46) contribui:

Compreender o significado de produtos complexos a curto e longo prazo, explícitos e ocultos, requer uma mudança de orientação, uma troca de pólo: da ênfase nos produtos à ênfase nos processos. Os métodos qualitativos de avaliação estão direcionados para enforçar os processos da prática educativa com a intenção de proporcionar a informação necessária para a formulação e reformulação racional da ação didática (perspectiva formativa da avaliação), o que não se pode conseguir através dos procedimentos de avaliação somativa. Cronbach (1980) afirma que um programa de avaliação é um processo através do qual os participantes aprendem sobre si mesmos e sobre a racionalidade de seu comportamento. A tarefa da avaliação é facilitar um processo plural e democrático mediante o esclarecimento e a informação de seus participantes.

Ademais, o CMEI Vila do Avião possui uma diretora que tem interesse nos estudos acerca da avaliação da aprendizagem, quando, em determinada situação, foram

encontrados livros sobre o tema Avaliação em sua mesa e, em situações de conversa informal, a mesma afirma o interesse em aprender mais sobre o assunto, a fim de ajudar as professoras da instituição nos processos avaliativos que envolvem as situações de ensino e de aprendizagem.

Chegando ao CMEI São Vicente, localizado na zona rural do município de Teresina, na PI 112, Km 20 (vinte) no povoado São Vicente, encontrou-se mais uma das professoras indicadas para a realização desta pesquisa. Este CMEI oferece educação infantil para crianças de 02 (dois) a 05 (cinco) anos e conta com uma área de 600m² com edificação e pavimento, sendo a área construída de 194,90m². Em 2014 e 2015, as turmas oferecidas foram/são de primeiro e segundo período apenas, ou seja, funcionando como pré-escola. O CMEI funciona nos dois turnos e possui o quadro efetivo de três professoras (duas titulares e uma para substituição nos horários pedagógicos), diretora, coordenadora pedagógica, uma auxiliar de serviços gerais, uma cozinheira e um vigilante.

A Proposta Pedagógica da escola alicerça-se nos princípios norteadores encontrados na Constituição Federal/88 bem como na Constituição Estadual e na LDB/96, em que se destaca o respeito aos princípios de igualdade, solidariedade, participação, liberdade e diversidade, como se observa:

O projeto político pedagógico está voltado para o desenvolvimento:

- da cultura de justiça, paz e solidariedade;
- do Respeito ao indivíduo e as suas diferenças;
- da consciência crítica acerca do mundo;
- da formação de hábitos, valores e atitudes;
- da autonomia com responsabilidade e respeito aos limites.

(Projeto Político Pedagógico do CMEI São Vicente, 2015, p. 11).

Como objetivo amplo da instituição, explicitam: “assegurar à criança o desenvolvimento integral de todas as capacidades envolvendo os aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico, moral e social, mediante a ampliação de suas experiências e o estímulo ao interesse pelo conhecimento de mundo, e a formação pessoal e social.” (Projeto Político Pedagógico do CMEI São Vicente, 2015, p.11-12).

Observa-se que a organização da proposta curricular do CMEI São Vicente é feita de maneira detalhada e sistemática, em que no item “*Fundamentação pedagógica da escola que queremos*” apontam o ordenamento curricular e as pretensões pedagógicas no contexto do CMEI. Nesse espaço, citam o amparo à legislação, alguns subsídios teóricos e epistemológicos e até mesmo o apoio ao que preconiza o Conselho Municipal de Educação de Teresina (CME/THE), instituído pela lei nº 3.058, de 19 (dezenove) de dezembro de 2001. Nesse apoio, observa-se a articulação com o currículo da instituição:

Segundo o parágrafo 4º da Resolução CME/THE o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Destaca-se que nesta seção em análise, o CMEI São Vicente não apenas cita os eixos ou áreas de conhecimento, apoiando-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em (BRASIL, 1998), mas explicitam cada uma das áreas a partir das experiências que classificam em i) “*Formação pessoal e social*” e ii) “*conhecimento de mundo*”. Após esse momento, é dedicado um parágrafo para tratar da avaliação (ainda na seção dedicada ao currículo) e este aqui se observa:

A avaliação é imprescindível no espaço da escola e se constitui em instrumento de avaliação da própria prática educativa do professor, pois a partir do seu resultado, este deverá estabelecer prioridades e redirecionar o seu trabalho para que possa atingir os objetivos propostos e os avanços possam ocorrer de maneira satisfatória.

Ainda que de forma geral, vê-se a preocupação em pelo menos citar a avaliação no contexto da realidade escolar descrita na construção do currículo, destacando a sua importância para a consecução dos objetivos os quais a instituição se propõe. Em momento posterior, denominado “Acompanhamento, Controle e Avaliação das ações da Proposta Pedagógica” são dedicados três parágrafos para a descrição dos processos avaliativos. Sem a intenção de comparar, vale ressaltar que essa produção difere muito das descritas anteriormente, produzidas pelos outros CMEI.

Nesta seção, afirmam que a avaliação é importante para o redirecionamento das ações da escola que, por sua vez, são eminentemente influenciadas pela Proposta Pedagógica. Afirmam que “é mais do que a avaliação da aprendizagem”, esse processo avaliativo serve para orientar as práticas da escola também nos setores administrativo, pedagógico e financeiro; porque “todos são avaliados e avaliadores” (CMEI São Vicente, p. 16). Faz-se importante, sobretudo, enfatizar a concepção de avaliação expressa nessa afirmação, que traz a compreensão de que os processos avaliativos vão além do espaço da sala de aula, o que necessita existir em todos os níveis de ensino, na Educação Infantil deveria ser parte intrínseca das motivações teórico-práticas do trabalho pedagógico. Acerca disso, Araújo (2009, p. 11-12) contribui:

Nesse sentido, considero que os processos avaliativos ficam restritos e engessados na relação professor-aluno de maneira que, nessa relação, apenas o professor tem o poder de “ajuizar” isoladamente as aprendizagens dos alunos. [...] É preciso, portanto, pesquisar a avaliação no contexto da escola, com um olhar que vai além da sala de aula e da relação professor-aluno. Analisar a influência de contextos como: a gestão, o Projeto Político Pedagógico, as

organizações coletivas da escola – conselhos ou reuniões pedagógicas, reuniões de pais e secretaria. [...] Mesmo que essa dinâmica não seja percebida pelos integrantes da comunidade escolar, é ela que articula avaliação formal e informal, que gera os tipos de relações pedagógicas, isto é, as maneiras como as pessoas se veem e se compreendem no processo escolar.

Acerca disso, Sacristán e Gómez (1998, p.32) também acrescentam: “o êxito ou o fracasso na avaliação é um valor que pesa na relação que alunos/as professores/as estabelecem entre si, porque seus resultados servem referência na estruturação de relações sociais em geral e, de forma mais imediata, nas famílias”. Como o documento do CMEI São Vicente nos diz, “todos são avaliados e avaliadores”, e nesse sentido, o reflexo da prática avaliativa em sala de aula incide sobre os demais setores da escola e da sociedade, se pensarmos que os alunos também estão inseridos em outros ciclos sociais, como a própria família, que influencia e é influenciada pela prática educativa da escola.

No PPP do CMEI São Vicente (2015, p.16), o processo avaliativo ainda foi caracterizado da seguinte forma:

O acompanhamento e avaliação realizar-se-ão durante todo o processo, desde a sua elaboração até a sua implementação. A avaliação será através de relatórios onde ficam registradas as sugestões e conclusões do grupo, para serem socializadas à comunidade em momento oportuno.

Serão realizados encontros envolvendo todos os segmentos da escola e comunidade para avaliação das ações desenvolvidas, enfatizando os avanços, as conquistas, e análise dos problemas, os aspectos considerados positivos ou negativos em relação às ações, com justificativas e sugestões que as torne essencialmente positivas.

Quando citam que a avaliação será realizada por meio do instrumento “relatório”, anexado no capítulo posterior, percebeu-se que, na prática, esse instrumento não é construído na instituição, nem pela professora investigada nem pelas demais. O momento em que acontecem os encontros com a comunidade são as festas escolares e as reuniões de pais e mestres, em que a situação escolar da criança é discutida e os “avanços, conquistas, análise de problemas”, conforme mencionam, podem vir a ser feitos, a partir da necessidade dos sujeitos envolvidos.

Vale ressaltar, entretanto, que de todas as instituições investigadas, apenas uma possui o uso do instrumento relatório individual de avaliação. A escola que o utiliza é o CMEI Vila do Avião. Na verdade, apenas a professora Dália o utiliza, desde o ano de 2014, mas tratar-se-á acerca disso com ênfase, em momento posterior.

Ainda sobre o CMEI São Vicente, nas visitas realizadas, foi possível perceber que ele se diferencia dos demais em alguns pontos: talvez por sua localização geográfica na zona rural e pelo contexto socioeconômico da comunidade local, percebemos o espaço da escola como mais acolhedor e mais próximo dos alunos e das professoras – que passam o

dia inteiro na instituição, porque vão à escola utilizando o transporte cedido pela SEMEC, que os pegam na cidade no início da manhã e retornam ao fim do dia. Por esse motivo, as professoras podem, inclusive, ter um momento de descanso entre o período da manhã e a aula da tarde, diminuindo as situações de estresse provocadas pelos deslocamentos. Quando as crianças chegam à escola – todas juntas, porque também vão e voltam no transporte cedido –, desenvolve-se um clima harmonioso de troca e alegria, entre eles. O CMEI localizado em um espaço de maior contato com a natureza é também um espaço onde todos parecem se sentir felizes e confortáveis. Isso, certamente, favorece as situações de ensino e de aprendizagem.

A quarta instituição visitada foi o CMEI José de Fátima de S. Bezerra, localizado na zona norte do município de Teresina, no bairro Buenos Aires. A instituição possui um espaço físico acolhedor, com uma área externa coberta e um pequeno espaço gramado, com árvore e plantas, que tornam o ambiente escolar mais natural e harmônico para o convívio das crianças. O CMEI possui duas salas de aula, um refeitório, uma cozinha, banheiros, sala da coordenação pedagógica e diretoria e uma sala reservada para momentos de leitura e brincadeiras das crianças.

De acordo com o Projeto Pedagógico deste CMEI José de Fátima de S. Bezerra, a escola oferece:

[...] um ensino que segue a linha “*diálogo-ação, compreensão, participação*”, cuja atuação consiste na preparação da criança para a construção das diferentes linguagens, da visão de si e do outro, de conhecimento de mundo, do próprio corpo, de como se deve movimentar de modo a considerar os seus interesses, necessidades e peculiaridades, tão comuns ao mundo infantil. (*sic*)

Percebe-se esta descrição como perspectiva de ensino defendida pelo currículo da escola. Pensa-se, portanto, o currículo como espaço crítico e reflexivo de desmitificação e materialização da prática docente, rompendo a lógica normativa e prescritiva, que historicamente lhe fora destinada, que o caracterizou inclusive como grade de conhecimentos. Nesse contexto, reafirma-se o currículo como prática social de constituição, restituição e ressignificação de conhecimentos, saberes, valores e princípios, envolvendo dimensões culturais e subjetivas dos indivíduos. Logo, evidencia-se, dentre as várias concepções e perspectivas de compreensão do currículo, que esse pode ser situado como,

[...] uma construção sócio-histórica e cultural, orientada para a emancipação do sujeito a partir do movimento dinâmico/dialético que evidencie a produção

sistematizada do conhecimento científico e do senso comum, considerando a diversidade em suas crenças, valores e culturas.¹

Contudo, sem prender-se ou limitar-se a uma determinada concepção ou categorização de currículo, entende-se que é importante que os professores compreendam e sejam multiplicadores, mediante o desenvolvimento do seu trabalho, de seu significado para além do âmbito conceitual, mas como esse se expressa no contexto das atividades que realiza. Mas, como discute Macedo (2007, p.19), é necessário os “[...] educadores saberem discutir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de empreendimento político”.

Frente a esta perspectiva analítica, é exposto que o currículo revela dimensões pedagógicas e políticas, que estão entrelaçadas ao projeto educativo das instituições de ensino em que são constituídos e, ao mesmo tempo, instituídos. Em razão disso é notório salientar que ele é situado em contextos históricos e de demarcação de poder, expressando dimensões socioeducativas dos e para os seres humanos, que são entrelaçadas com as experiências pessoais e profissionais desses sujeitos. Esses, por sua vez, são historicamente constituídos e, ao mesmo tempo, construtores de sua história e de si mesmos, agregando valores e princípios educativos, de modo intencional e intersubjetivo, daí o caráter e a expressão das dimensões do currículo oculto. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que o currículo se delinea e se expressa “[...] como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas.” (MACEDO, 2007, p.27).

Sendo assim, há que ser considerado que o currículo se explicita como campo de conhecimento, sendo desvelado continuamente de modo dialético, considerando que ele é pensado, constituído e reelaborado frequentemente pelos sujeitos que integram o cotidiano escolar (em destaque: alunos, professores, gestores, servidores e membros da comunidade em que este é situado). Esse se expressa como campo de aprendizagens, tanto para os alunos como para os professores, sendo percebido como manifestação de poder. Como destacam Lopes e Macedo (2007, p.19), nesse campo prevalece “[...] determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos.”.

Tais discussões analíticas comungam e podem ser reforçadas com a perspectiva crítica de que o currículo é “[...] um importante elemento condutor do processo de educação, que deve expressar as conexões com o conhecimento de maneira mais ampla a

¹ Nota de aula elaborada coletivamente, com professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), durante a disciplina Currículo, Desenvolvimento Profissional Docente e Subjetividade, ministrada para os mestrandos e doutorandos em 2014.1.

partir da realidade social.” (LEITINHO; HOLANDA, 2011, p.139). Logo, o currículo se delinea de modo social, contemplando e valorizando várias expressões educativas, tanto as intencionais como as não-intencionais, tanto para os sujeitos que assumem a docência como profissão como para os que se situam no âmbito das situações de aprendizagens, de tal modo que ambos aprendem coletivamente.

A sessão do Projeto Pedagógico deste CMEI que toca o tema avaliação intitula-se “*Monitoramento e Avaliação da Proposta Pedagógica*” e aponta que as avaliações ocorrem de forma coletiva, a partir dos seguintes indicadores:

- Melhoria da Socialização dos alunos;
- Melhoria dos níveis de hipótese de leitura e escrita;
- Ampliação do conhecimento de mundo e melhoria da formação pessoal e social;
- Melhoria da participação das famílias;
- Melhoria nutricional das crianças;
- Encontros de formação continuada;
- Levantamento de necessidades para atendimento das demandas.

Como uma descrição de avaliação curricular, os indicadores citados assumem referência e orientação para as práticas avaliativas da referida instituição. Nesse sentido, a avaliação é focada nos processos de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, ultrapassa o espaço da sala de aula, com especificidades de assistência, formação e convívio social. Prioritariamente, destacamos o indicador “Encontros de formação continuada”, como um dilema para as transformações que carecem as práticas avaliativas contemporâneas, sejam em nível de aprendizagem ou curricular e institucional. Hoffmann (2010, p. 30) nos fala sobre o desafio dos docentes nessa caminhada de avaliar educando e respeitando, esclarecendo dificuldades que muitos professores e gestores têm encontrado em realidades comuns em nosso país, quando afirma:

O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu *status* de competência, seu controle sobre a situação, sua confiança no próximo passo. [...] São as novas concepções que regem e dão sustento à reconstrução das práticas, não o inverso. E a perigosa tendência no Brasil é a de gestores normatizarem o “como fazer”, decretarem mudanças de todas as ordens, sem que o próprio educador, sujeito desta mudança, estude, experimente ou compreenda o significado do “novo”. [...] Mudanças permanentes desenvolvem-se passo a passo, solidariamente e não solitariamente, envolvendo processos de compartilhamento de experiências, de reflexão conjunta, mediados por um educador experiente que instigue ao avanço.

Na realidade estudada, percebe-se que ainda há muitas lacunas na formação continuada para benefício das práticas avaliativas desenvolvidas em todas as instituições visitadas. Deseja-se que, como a referida autora nos acrescenta, as mudanças permanentes sejam desenvolvidas “passo a passo”, em trabalhos que se complementem e partam da

realidade que vivenciam: as especificidades da Educação Infantil e as variantes de cada comunidade na qual se inserem os CMEI. Vê-se que os projetos pedagógicos e as práticas avaliativas nem sempre possuem coerência entre si, à medida que as propostas pedagógicas e avaliativas contidas nos Projetos Pedagógicos consistem em abordagens teórico-metodológicas muito mais ideológicas e distantes do que necessariamente reais e próximas do contexto o qual se insere a instituição.

Sobre a avaliação da aprendizagem, além de uma série de referenciais teóricos, o PPP do CMEI José de Fátima de S. Bezerra ainda traz:

A avaliação de desempenho do aluno far-se-á mediante observações diárias da evolução da criança, interações nas atividades, aquisição de autonomias, testes diagnósticos de leitura e escrita e preenchimento de fichas de desempenho individual dos educandos, os quais não terão o caráter promocional, mas, servirá de embasamento para o planejamento e (re)planejamento das atividades e metodologias a serem utilizadas nas diversas atividades pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança, considerando todos os seus aspectos de desenvolvimento.

Nesse momento, vimos a importância atribuída às fichas de desempenho individual, que é possível conferir no anexo A, e aos testes diagnósticos de leitura e escrita, anexo C, que consistem nos principais instrumentos avaliativos utilizados pela professora Acácia e pelas demais professoras-flores colaboradoras desta pesquisa. Sem favorecer um ou outro instrumento de coleta dos dados relevantes acerca da aprendizagem das crianças, ressalta-se uma importância da adequação dos objetivos do ensino aos instrumentos que utilizam. Luckesi (2014, p. 197) melhora esse pensamento quando afirma:

Desse modo, a avaliação depende de uma adequada descritiva da realidade a ser avaliada, fato que, por sua vez, depende de uso adequado de recursos metodológicos. O que implica, em primeiro lugar, em ter clareza sobre o que se deseja avaliar; no caso da aprendizagem, o que se deseja avaliar (objeto da avaliação) deve estar configurado no planejamento do ensino; configurado, evidentemente, pelas variáveis constitutivas do ensino planejado, em conformidade com observações anteriores.

Depois do CMEI José de Fátima de S. Bezerra, partimos para a última instituição pesquisada: o CMEI Tia Regina Napoleão, localizado no bairro Mafrense e, da mesma forma que os demais, mantido e orientado pelo órgão Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. A instituição foi criada no ano de 1986, para o atendimento em Educação Infantil, nos turnos manhã e tarde. Possuem 02 (duas) salas de aula, 01 (uma) cantina, a sala da diretoria, 04 (quatro) depósitos, 02 (dois) pátios cobertos, 03 (três) banheiros infantis (masculino, feminino e para deficientes).

O PPP do CMEI Tia Regina Napoleão descreve sua fundamentação legal de forma semelhante às outras instituições investigadas. É possível observar esta descrição em Teresina – PPP CMEI Tia Regina Napoleão (2015, p. 5):

A finalidade do desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, LDB –Art. 29, respalda-se na Constituição Federal/88, no Estatuto da Criança e do Adolescente/90, nos princípios básicos das Reformas Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Art.3º-I), estabelecendo que nas Propostas Pedagógicas das Instituições devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: a) Princípios Éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; b)Princípios Políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e c) Princípios Estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade diversidade das manifestações artísticas e culturais.

O Projeto Político-Pedagógico do CMEI Tia Regina Napoleão configura-se como instrumento que expressa a autonomia e a identidade do mesmo, sendo amparado pela legislação vigente, pelo aspecto histórico e cultural da comunidade que atende e pelos direitos garantidos constitucionalmente.

Quando dizem que a proposta curricular da instituição atende as necessidades históricas e culturais da comunidade, reportamo-nos ao que Giroux (1983), quando fala da *Teoria da Totalidade*, preconiza no destaque da escola com espaço social que possui duplo currículo: explícito e formal e culto e informal. Este último, expresso em crenças e valores transmitidos nas relações sociais, estabelecidas entre os diversos membros da comunidade escolar, também imprime intencionalidade política em seu projeto de formação, em todos os níveis de ensino.

As metas da instituição em análise são descritas no referido documento da seguinte forma:

- Realizar atividades educativas diárias com 100% das crianças
- Fornecer 01 alimentação diária para 100% das crianças, nos respectivos turnos (manhã/tarde).
- Realizar 04 encontros temáticos anuais com 100% das famílias.
- Promover 04 reuniões e encontros plantonistas com 100% dos pais.
- Melhorar em 100% a socialização das crianças durante 03 anos.
- Melhorar os níveis de leitura e escrita de 100% das crianças em 03 anos.
- Desenvolver projetos pedagógicos com 100% das crianças atendidas.

Quando discutem a avaliação no PPP do CMEI Tia Regina Napoleão, o tema é apresentado em dois momentos: o primeiro enquanto “Avaliação de desenvolvimento das crianças” e o segundo como “Avaliação institucional”. Na avaliação do desenvolvimento das crianças, declaram:

[...] a avaliação das crianças é feita de forma processual, contínua e sistemática sem fins de promoção, a avaliação objetiva o acompanhamento e a identificação das dificuldades a fim de redirecionar o trabalho educativo. Bimestralmente é feita uma análise diagnóstica da hipótese de leitura e escrita da criança das

turmas de 1º período e 2º período, para com base nessa análise à professora intervir positivamente levando à criança a superação dos níveis.

Sobre a concepção de avaliação subjacente à prática avaliativa, ainda, assinalam:

A avaliação da aprendizagem é entendida como parte do processo de ensinar e aprender. Por isso, ganha um caráter formativo, uma vez que redimensiona o planejamento do professor e, conseqüentemente, sua prática. Por isso, se apresenta como elemento de identificação e diagnóstico, mais do que elemento determinante de valores ou julgamentos. Compreendemos a avaliação da aprendizagem como dinâmica processual, representada como um momento de análise e apreciação diagnóstica do trabalho escolar, por meio da qual são averiguados o alcance e a abordagem dos objetivos constantes do planejamento, com a finalidade de redirecionar ou refazer o trabalho pedagógico, de forma a garantir o alcance da finalidade educativa que os orienta.

A aprendizagem é considerada parte de uma ação coletiva que busca a formação das crianças em seu percurso formativo, garantindo o desenvolvimento em todos os aspectos. Essa concepção parte da premissa de que todos podem aprender a partir de seu ritmo e no seu tempo e, para que as aprendizagens sejam significativas, O CMEI oferece oportunidades, ações e estratégias.

A concepção descrita na construção do Projeto Pedagógico converge com o que dizem muitos autores contemporâneos renomados no campo da avaliação da aprendizagem, de forma que esta descrição conceptual assemelha-se com o que afirma Anastasiou (2002), quando considera o ato de verificar e o ato de avaliar como ações complementares, em que a avaliação perpassa os campos da **constatação, juízo e tomada de decisão**. Enquanto a verificação, elemento da avaliação ou parte complementar da mesma, vai somente até o campo da **constatação**.

No que toca a avaliação institucional, no PPP, a comunidade escolar do CMEI Tia Regina Napoleão nos afirma:

A Avaliação Institucional refere-se à avaliação da escola como um todo sendo que todos os funcionários são avaliados e avaliadores, neste sentido a avaliação institucional é utilizada para melhorar a educação, visando identificar dificuldades e sucessos e formular ações para transformar e aperfeiçoar o CMEI. A avaliação é realizada anualmente pela Escola, com o objetivo de levantar, junto de sua comunidade escolar se os propósitos, as metas, as práticas e os encaminhamentos têm sido atendidos em todas as suas dimensões. Permitindo assim a revisão e a delimitação de indicadores compatíveis com os objetivos propostos neste documento. Observando e discutindo os aspectos voltados para o bom funcionamento da escola nas dimensões da prática pedagógica e da gestão democrática, observando os seguintes indicadores.

- Proposta pedagógica definida e conhecida por todos;
- Planejamento e contextualização;
- Estratégias e recursos de ensino-aprendizagem;
- Planejamento coletivo e autonomia;
- Prática pedagógica inclusiva;
- Informação democrática;
- Relação família - alunos e comunidade;
- Tratamento aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia.

Assim, observa-se que, de acordo com os documentos deste CMEI, que a avaliação é componente do ensino e está imbricada nas relações que a instituição estabelece com a comunidade (pais e alunos), diariamente. A seguir, discutiremos as concepções que a professora deste e dos demais CMEI revelam em seus discursos e práticas pedagógicas.

6 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO: (DES)ENCONTROS ENTRE DISCURSO E PRÁTICA

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2015), o termo **concepção** é definido enquanto “faculdade de conceber, de compreender, de idear”. Esta palavra abrange muitas acepções, mas, no contexto desse trabalho, está associada à percepção, ideia ou noção em relação a algo, no caso à avaliação da aprendizagem.

As concepções de avaliação explicitadas neste capítulo foram extraídas a partir de diálogos informais, entrevistas semiestruturadas e de observações da prática docente de cada um dos sujeitos da pesquisa. Com dados de entrevista e diários de observação de três dias de prática docente para cada uma das cinco professoras, realizadas nas instituições entre os meses de fevereiro e abril (2015), tentaremos, pois, cruzar discursos expressos em falas, instrumentos avaliativos, procedimentos e registros variados, no sentido de revelar concepções de avaliação que orientam práticas educativas na Educação Infantil.

Inicialmente, descreveremos as concepções de avaliação das professoras que se expressam nas suas trajetórias profissionais e as perspectivas que advém dessas concepções, a partir da ideia do que seja avaliação.

6.1 Concepções de avaliação: o que é avaliar?

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com todas as professoras, seguindo um mesmo roteiro prévio – que é possível observar nos apêndices. Contudo, o percurso de cada entrevista tomou rumos próprios, e variou com o que foi dito pela entrevistada e pelas intervenções e curiosidades que foram advindas da interação com as professoras.

Ao entrevistar a professora Dália, inquirimos inicialmente com a pergunta: “o que é avaliar?”, obtendo como resposta:

Avaliar é acompanhar o desenvolvimento da criança. E a partir dessa avaliação, na minha prática, ver o que eu posso estar melhorando em relação

à aprendizagem da criança. É registrar o desenvolvimento da criança e ver o que ela alcançou, para saber como chegar em determinado resultado. É perceber quais as dificuldades e onde ele é melhor. Eu gosto muito de observar. Gosto muito de observar as crianças. Mas a gente tem dificuldade de registrar, porque são muitas crianças, mas eu gosto de observar, olhar, porque nem sempre tenho tempo de registrar. Até gostaria, pretendo fazer mais isso nesse ano. Eu avalio observando, por exemplo, em relação a escrita, quando ela tira as coisas do quadro. Eu gosto de avaliar também a autonomia das crianças, o que faz com que ela busque melhorar, o que faz elevar a autoestima da criança. (Grifo nosso).

Para a professora Dália, “*avaliar é acompanhar o desenvolvimento da criança*” e, segundo ela, esse acompanhamento gera a sua intervenção, a fim de atingir um objetivo final que é a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa concepção de avaliação denota a sua importância no contexto da prática educativa e, logo vem a coincidir com o que Luckesi (2014, p.192-193) nos traz:

[...] a avaliação é a parceira de cada um de nós, em nossa ação, seja ela qual for, para chegarmos ao melhor resultado. Atua como o “grilo no ouvido de Pinóquio”, indicando o que está satisfatório e o que não está satisfatório, sinalizando cuidados necessários se desejamos chegar ao resultado desejado. (sic)

É interessante observar que a professora Dália valoriza os processos de ensino e de aprendizagem quando afirma observar os seus alunos, a fim de identificar possíveis dificuldades e avanços. Nesse contexto, a avaliação assume papel de componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011), servindo de auxiliar e elemento imprescindível à qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa concepção sinaliza contrapontos para as práticas avaliativas com fins nos exames ou até mesmo confundidas com notas e constatações.

Infelizmente, pelo que pudemos observar, os discursos dos professores sempre vêm a ancorar nos empecilhos impostos e exigidos pelos sistemas educativos, como o tempo, o número de alunos por professor, as estruturas insuficientes, a ausência de materiais adequados, os equívocos formativos, dentre outras queixas que a professora Dália não citou, mas deixou transparecer quando desabafou: “*Mas a gente tem dificuldade de registrar, porque são muitas crianças, mas eu gosto de observar, olhar, porque nem sempre tenho tempo de registrar*”. Estabelecem-se fossos profundos entre as necessidades do ensino e as possibilidades que são dadas aos professores em serviço. Os entraves justificam as intenções que não se concretizam e geram danos incalculáveis nos processos educativos. Afinal, se a avaliação é prejudicada, a aprendizagem também o será e a evolução do aluno, em termos de aprendizagem, fica comprometida.

Mas os problemas ultrapassam as esferas estruturais e atingem profundamente o que se desvelam como concepções dos docentes. Ora, se em suas trajetórias formativas, os professores não alcançaram a compreensão de que a forma como avaliam os seus alunos

indica a qualidade do ensino que oferecem e que o avanço ou retrocesso dos alunos possui relação direta com sua prática, tampouco compreendem o que precisam avaliar, a ponto de achar que a avaliação se encerra no alcance dos conteúdos ou, pior ainda, quando se quantificam as qualidades e aspectos subjetivos do processo de aprendizagem. Ao visualizar as fichas individuais e os instrumentos utilizados pelas professoras, a compreensão dessas concepções é posta em letras garrafais e bem nítidas, de forma a identificar o que as instituições e professores tem avaliado na Educação Infantil.

Como resposta à mesma pergunta inicial “o que é avaliar?”, a professora Girassol responde:

Avaliar é acompanhar o desenvolvimento da criança e o ensino e a aprendizagem. A avaliação é também estabelecer metas para planejar melhor. De forma geral, o maior objetivo da avaliação é acompanhar o professor e o aluno. Não existe mais uma concepção bem antiga de avaliação nas nossas práticas, aqui na rede, para avaliar a aprendizagem das crianças e o nosso ensino. A gente sabe que varia um pouco a tradição e a forma de avaliar entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, porque não tem esse caráter de promover. Não existe teste tradicional escrito. Estamos avaliando a cada dia, o tempo todo. Avalia a questão da leitura e da escrita, e vários outros eixos... os valores... Estamos avaliando, observando o tempo todo, para auxiliar a criança em sua aprendizagem.

Quando a professora Girassol afirma que avaliar é “*acompanhar o desenvolvimento da criança*”, percebe-se a aproximação com a definição explicitada anteriormente pela professora Dália. Contudo, a professora Girassol nos traz mais alguns pontos sobre sua concepção do que seja “avaliar”: “*o maior objetivo da avaliação é acompanhar professor e aluno*”; “*não existe mais uma concepção bem antiga de avaliação nas nossas práticas*”; as diferenças entre Ensino Fundamental e Educação Infantil em termos de avaliação da aprendizagem; o uso de testes escritos; e a que serve a avaliação que pratica.

A professora Girassol reconhece que existe uma concepção bem antiga de avaliação. O fato de ser antiga não quer dizer que seja anacrônica ou não atenda às necessidades das práticas educativas atuais, contudo Girassol afirma que esta não atende às práticas que vêm desenvolvendo. Assim, subentende-se que se trata de uma concepção tradicional de avaliação, que, em suas principais características, encontram-se a constatação, a classificação e a exclusão dos estudantes; e, muitas vezes, sinônimo de exames e notas. Se a referida professora afirma que essas práticas avaliativas tradicionais e excludentes não são mais presentes nas práticas educativas da SEMEC na Educação

Infantil (quando ela fala “aqui na rede”²), significa, porém, que outras visões orientam os processos avaliativos. Então, como identificá-las? Essa pergunta será respondida ao longo desta sessão, no cruzamento das falas dos sujeitos com as informações constatadas nos diários de observação das práticas das professoras em sala de aula. Apenas as transcrições das falas dos sujeitos não dão conta de explicitar as concepções subjacentes, visto que nem sempre ou raramente os professores possuem discursos encarnados em suas práticas. Infelizmente.

Ela, contudo, enfatiza o caráter contínuo do processo avaliativo, quando repete que avalia seus alunos durante todo o tempo, afirmando que as práticas avaliativas na Educação Infantil diferem daquelas contextualizadas no Ensino Fundamental, porque não possuem o “caráter de promover”, como ela afirma. É conveniente, pois, refletir sobre o contexto de avaliação na Educação Infantil no ponto tocado pela professora: continuidade e sem objetivo de promoção. Acerca disso, a LDB 9.394/96, em seu inciso I do art. 31 (alterado pela Lei nº 12.796, de 2013) preconiza:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. [...]

Se a avaliação na Educação Infantil não precisa atender aos objetivos de promoção para o acesso ao nível seguinte e, da mesma forma, é necessário o uso de registros do desenvolvimento das crianças, por que é tão difícil efetivar práticas avaliativas de caráter qualitativo, formativa e desmistificada (HADJI, 2011), emancipatória (SAUL, 1995) e transformadoras, com qualidades de um ato amoroso (LUCKESI, 1994)? Onde residem as dificuldades de fazer nascer um currículo que favoreça a Educação Infantil em suas necessidades e especificidades primeiras, que possuam propostas e práticas de avaliação que sirvam a um ideal de educação mais justo, humano e menos burocrático com as crianças pequenas? Será se a observação atenta substitui os registros e o processo de reflexão que orientará as práticas avaliativas futuras? Por que banalizar a avaliação na Educação Infantil, com tantas possibilidades mais inclusivas e menos discriminatórias, sugeridas pelos próprios dispositivos legais que regulamentam a Educação no país? O privilégio do uso de instrumentos objetivos e suas conseqüentes finalizações ausentes de reflexão e tomadas de decisão podem se justificar? Por que não transgredir e violar

² Alguns professores e funcionários de escolas e CMEI costumam usar a expressão “rede” para se referir à Rede Municipal de Ensino de Teresina ou à SEMEC.

estruturas que imobilizam professores e gestores dos espaços de Educação Infantil, pulando o muro das exigências impostas pelo sistema educacional e transpassando a autonomia de estudantes e professores que aprendem e ensinam pelo prazer de conhecer? Por que não AVALIAR?

Essas inquietações retroalimentam-se ao longo do contato com os dados desta pesquisa, sem, com isso, estigmatizar o trabalho docente das interlocutoras. Porém, alguns movimentos reflexivos foram quase instintivos, visto que as concepções de avaliação que orientam este trabalho algumas vezes podem não coincidiram diretamente com a realidade pesquisada nos CMEI, nas práticas e discursos que aqui dialogam.

Em sequência, ainda sobre a mesma pergunta disparadora do que seja avaliar, a professora Acácia nos diz:

Pra mim, é essa avaliação contínua todos os dias. Acompanhamos como eles estão evoluindo, como fazemos para melhorar. As fichas servem para isso, para indicar como estão os alunos e melhorar a aprendizagem deles. Eu avalio os meus alunos no dia a dia. Aqui na minha turma, eles são muito agitados. Eu uso estratégias para conseguir chamar atenção dos alunos, nem que seja presenteando com bombons. Meu maior instrumento é a observação. Se eu estou fazendo uma atividade, eu peço pra que eles leiam, pra eu saber o que eles já sabem. E no fim da aula eu faço uma revisão, pra ter o feedback do que eles aprenderam ou já sabem. Até mesmo no dia seguinte, eu começo a aula com essa revisão da aula do dia anterior. Utilizamos também os testes de nível de leitura e escrita e as fichas de habilidades.

Depois de avaliar, eu vejo o que ele está precisando. Por exemplo, eu tenho um aluno que todos os dias traz a tarefa de casa respondida pela mãe. Então, todos os dias, eu faço a tarefa de casa com ele na escola, pra que ele consiga evoluir. Se não fosse pela observação, eu não perceberia isso. Já conversei com os pais, mas não adianta, não muda. Ele leva por levar, mas sempre a tarefa de casa é feita comigo. (sic)

Mais uma vez, vemos a ideia de “acompanhamento” subjacente às concepções de avaliação das professoras. Outro ponto outrora observado é que a avaliação serve como garantia da aprendizagem dos alunos e que esse processo é contínuo e permanente. Até aqui, vê-se a homogeneidade dos pensamentos expostos pelas professoras. Contudo, pela via da entrevista, a professora Acácia apresenta detalhes de sua prática docente, quando afirma que possui estratégias para chamar a atenção de seus alunos, dentre as quais seria presenteá-los e, logo afirma que a observação é seu maior instrumento. Independente das estratégias utilizadas pela referida professora, é possível afirmar que há preocupação com a forma como a aprendizagem chega aos sujeitos, na medida em que Acácia tenta afetá-los para o exercício de aprender. Para esse fim, seu principal instrumento é a observação. Observar, portanto, configura-se como princípio do primeiro passo do diagnóstico, que é a avaliação. Observa-se para descrever a realidade. Categoricamente, isto reflete o

pensamento de Luckesi (2011, p. 278-280):

Assim como não há possibilidade de fazer ciência sem descrição da realidade investigada, não há possibilidade de efetuar a avaliação de alguma coisa sem a sua descrição. Os dados da realidade constituem a base da “leitura”, que, no caso da ciência, se apresenta como uma compreensão da realidade e, no caso da avaliação, sua qualificação. [...] Devido nossa capacidade de observar a realidade ser imitada, tanto na ciência quanto na avaliação, servimo-nos de instrumentos para captar dados da realidade, o mais preciso possível. No caso do desempenho dos educandos, sem instrumento de coleta de dados, não temos como obter algum tipo de acesso às sinapses neurológicas em seu sistema nervoso, que registram e retêm suas aprendizagens. Ou seja, sem instrumentos, exclusivamente por meio da observação direta do educando, não temos como saber se ele aprendeu ou não alguma coisa (a menos que ele esteja praticando alguma ação demonstrativa).

Nessa perspectiva, a percepção da professora quanto à importância da observação em seu processo de avaliação é mais do que válida, enquanto etapa da avaliação diagnóstica. Em seguida, ela também acrescenta a observação através de revisões no fim ou no início da aula, e que, até mesmo as fichas de habilidades e os testes de níveis de leitura e escrita auxiliam como instrumentos diagnósticos. Esses dois instrumentos são muito utilizados pela professora Acácia e demais interlocutoras desta pesquisa. Inclusive, em vários momentos, elas afirmam que estes são os principais instrumentos avaliativos na Educação Infantil, nos cinco CMEI visitados. Em conversas informais, ademais, as coordenadoras pedagógicas e diretoras dos CMEI afirmavam que os referidos instrumentos avaliativos são utilizados em todas as instituições de Educação Infantil da SEMEC, representando indicação da secretaria e da equipe responsável pela formação continuada das professoras.

Em conformidade, a professora Alecrim responde a pergunta disparadora e nos traz elementos teóricos e práticos de sua percepção avaliativa:

Pra mim, avaliar é saber como está a criança. Isso é tão difícil. A avaliação aqui é mais pela observação, observando o dia a dia da criança, o comportamento dela, como está a aprendizagem, se ela está aprendendo da forma como estou mostrando. Sou muito observadora, eu anoto algumas coisas no caderno, pra ver se a criança está aprendendo da melhor forma o que estou passando e se aquela forma está boa para ela. É saber como a criança está se desenvolvendo na sala de aula com a minha prática, se ela está realmente aprendendo com a forma como eu trabalho, se ela está entendendo o que estou querendo passar. Eu avalio pelos testes de níveis que é feito bimestralmente e pela ficha de habilidades. São as duas formas de avaliação que utilizamos na escola. Essas fichas são mandadas pela SEMEC. Eu anotava algumas coisas, sobre alguma criança com dificuldade de aprendizagem, porque eu me preocupo mais com as crianças que estão com mais dificuldades. As crianças que estão mais avançadas me ajudam. As crianças que se destacavam me ajudavam nas atividades com as crianças com mais dificuldades. As que estavam praticamente alfabetizadas me ajudavam muito, mas eu sempre ficava orientando. Eram 28 alunos, dentre eles uma aluna especial.

No início de sua fala, a professora Alecrim afirma a dificuldade de avaliar, que,

para ela, significa observar a criança para compreender sua aprendizagem, seus comportamentos no dia a dia escolar, sendo também sua autoavaliação, no intuito de perceber o alcance do que ensina. A referida professora afirma que avalia observando e registrando informações acerca do ensino e da aprendizagem das crianças, mas o registro é apenas para aqueles que possuem dificuldades, e não para todos. Acrescenta que também avalia utilizando os instrumentos, citados anteriormente pela professora Acácia: fichas de habilidades e testes de níveis de leitura e escrita, enviados pela SEMEC. Em seguida, revela sua maior preocupação com os alunos com dificuldades de aprendizagem, por considerar que precisam mais de sua atenção. Para isso, ela conta com a “ajuda” das crianças que se “destacavam” e orientava a todos, conforme nos disse acima.

A ideia de avaliação que a professora Alecrim revelou, possibilita a inferência de que sua observação criteriosa associada ao trabalho conjunto com as crianças auxiliavam aqueles alunos que possuíam maiores dificuldades de aprendizagem. Ela não os segregava nem classifica, mas une-os a favor da aprendizagem de todos. Essa medida torna a prática docente da professora Alecrim pedagógica e inclusiva. Sem que ela seja a única responsável pela aprendizagem das crianças, o grupo assume o processo educativo como responsabilidade do coletivo, em que a ação dos alunos e da professora se complementam a favor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Para Freire apud Antunes (2008, p. 182), esse processo de ensino assim se configura:

A educação libertadora necessita desenvolver novos processos de ensino, estabelecendo uma aprendizagem dialógica que se apoia no método de problematização. O professor não é mais visto como proprietário do saber e detentor do conhecimento, mas como personagem crítico na proposição de desafios e encaminhamento de processos de procura, sabendo sempre que ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo.

É possível perceber o movimento que a professora Alecrim e as demais realizam para avaliar seus alunos, para além daqueles dois instrumentos avaliativos que as instituições públicas de Educação Infantil de Teresina têm adotado como principais. A prática docente que realizam é criativa na medida em que o processo avaliativo é intencional e formativo. Freire (1996, p.25) nos coloca que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, e a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Situamos, assim, a avaliação da aprendizagem como broto da práxis, em qualquer nível de ensino. Na Educação Infantil, propriamente, em virtude do rápido intervalo entre as atividades, o professor necessita de

maior esforço reflexivo, a fim de que sua prática não encerre a constatação. Acerca disso, Franco; Gilberto (2010, p.131) nos contemplam:

A práxis coloca-se como perspectiva de uma ação que cria novos sentidos para a prática docente, agindo contrariamente às ações mecânicas e/ou espontâneas do sujeito, posto que exige reflexão do coletivo, explicitação das intencionalidades, abertura para novas interpretações. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia. No entanto, a abertura para o diálogo com o outro e para a interpretação da própria prática com vistas à transformação dessa prática exige tempo e prudência para modificar e até para aceitar as mudanças, considerando as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente e impregnadas no sujeito. Além disso, a mudança somente terá sentido se ocorrer no coletivo, na cultura escolar e na forma de articular e organizar os novos pressupostos à lógica das práticas, para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica. Para tal, é necessário que se tenha conhecimento da realidade que se deseja transformar.

O conhecimento da realidade que as autoras nos falam é obtido pelo diagnóstico, independente dos instrumentos avaliativos que as professoras utilizem. Nenhum instrumento é aterrorizante, quando o foco está na tomada de decisões e no redirecionamento da prática educativa. Esse movimento certamente advém de inquietações da própria práxis, que, nesse contexto, se coaduna com o conceito de visão marxista, no qual podemos dizer que esta é a síntese da teoria e da prática através da ação política. Pimenta (2005) explicita o conceito de práxis a partir da contribuição de Adolfo Sánchez Vásquez, concebendo-a como uma prática que se faz pela a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma práxis, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

Em sequência, ainda podemos ressaltar um importante detalhe mencionado pela professora Alecrim: a utilização do termo “avaliação” como sinônimo de instrumentos avaliativos. No dia a dia escolar, é comum nos depararmos com alguns erros conceituais percebidos nas falas das professoras, muitas vezes provocados pela rápida elaboração mental que a oralidade exige e, outras vezes, por equívocos teóricos e epistemológicos que denotam lacunas em suas trajetórias formativas.

Da mesma forma, alguns educadores criticam o uso de determinados instrumentos de coleta de dados para a avaliação, como as provas escritas, as arguições orais, os questionários e os testes, como se cada um desses instrumentos carregassem em si empecilhos para a reflexão sobre a prática educativa que poderia resultar em uma não transformação dos processos avaliativos, tornando-os mais justos e menos excludentes. A esse respeito, Luckesi (2011, p.305) preconiza:

Quanto à adequação dos instrumentos de coleta de dados às finalidades às quais

estes se destinam, importa ter presente que o instrumento precisa coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho do educando que estamos precisando descrever, - nem mais nem menos, somente os necessários. Essa é uma regra preciosa. [...] Um instrumento insatisfatório, que distorça a leitura da realidade, pode trazer consequências até mesmo graves para a vida humana.

O autor citado nos alude para os problemas de *adequação dos instrumentos e satisfatoriedade metodológica*, que a seu ver são perigosos demais para o diagnóstico dos dados relevantes da aprendizagem dos educandos. Os instrumentos necessitam, pois, ser elaborados com rigor e cuidado pelos professores, a fim de atender aos objetivos previamente determinados no planejamento, de modo a orientar a sequência do processo.

Dando continuidade ao que dizem as professoras com a pergunta disparadora (O que é avaliar?), a professora Lírio respondeu:

Seria encontrar o resultado esperado dos objetivos que foram planejados. Ao planejar uma aula, precisamos alcançar o que estamos propondo. Que habilidade de leitura ele alcançou? Que habilidade de escrita ele alcançou? Não utilizo apenas textos. Com os jogos didáticos, enquanto o aluno brinca, eu estou avaliando. Por exemplo, o jogo "Quebra palito", entre outros jogos... No fim da semana, eu já faço a avaliação, mas isso é executado no ano inteiro, para atingir a meta proposta pela escola e pela SEMEC... É ver o que o aluno atingiu, o que alcançou de positivo em relação à aprendizagem. Ninguém avalia por avaliar. Avalia para ver o que existe de positivo na aprendizagem. Ninguém quer ver o que não houve. Queremos ver o resultado. Ver o que ensinou. Sobre os instrumentos... avalio com leitura e jogos. A cada dois meses, faço o teste de nível, para ver as habilidades de leitura e escrita, que é o nosso foco: leitura e escrita, leitura e escrita. Trabalho fortemente para o que é proposto. Avalio com os testes de níveis e com as atividades diárias de leitura, movimento e música... também tem a ficha FIR.

Após o uso desses instrumentos, trabalho em cima da necessidade de leitura e escrita. Trabalho de forma interdisciplinar. Tento utilizar textos com músicas, natureza e sociedade, arte...

Na sequência da realização das entrevistas, a professora Lírio foi a última e, coincidentemente, sua fala nos traz aspectos conceituais um tanto destoantes dos discursos das outras professoras colaboradoras da pesquisa empreendida. Em sua resposta, é notável a ênfase dada aos processos de leitura e escrita na Educação Infantil, que também é percebido nas outras instituições com uma atenção um pouco inferior a essa dada pela professora Lírio. Ela afirma que "faz a avaliação no fim da semana", ou seja, realizando-se de forma pontual e não continuamente, no dia a dia, embora afirme logo em seguida que isso acontece durante todo o ano, para atender às metas propostas pela SEMEC e pela instituição. Nesse caso, vê-se que a professora Lírio não se sente como um dos membros responsáveis pelo processo de ensino, tampouco as crianças são inseridas ativamente em seus percursos de desenvolvimento e aprendizagem.

Já é consenso que nenhuma ação de ensino é inconsciente ou ingênua. Toda

prática possui implícita ou explicitamente pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que a orientam, desvelando tendências pedagógicas liberais ou progressistas. SAVIANI (1981) já nos dizia que, muitas vezes, as condições concretas da realidade escolar não correspondem com as crenças dos professores, quando, por exemplo, acontece do professor ter a cabeça escolanovista e a realidade ser tradicional, com o foco nos meios tecnicistas. Conflitos teóricos provocados por lacunas das trajetórias formativas dos professores ou da realidade diferenciada, a qual encontraram após o início do trabalho docente, configuram a conjuntura escolar, há pelo menos duas décadas, quando se ampliaram as pesquisas em educação e muitos professores inequivocamente se perderam no meio do caminho. Assim, refletimos sobre o caso da professora Lírio, que foca sua prática avaliativa nos instrumentos e conteúdos que utiliza, além de claramente demonstrar obediência ao que lhe é imposto, sem realizar exercício crítico, “trabalhando fortemente para o que é proposto”, como ela afirma em sua fala citada acima.

Outro ponto que merece destaque na resposta da professora Lírio reside no juízo de valor aos dados coletados acerca da aprendizagem dos alunos. A referida professora afirma que é importante ver o que o aluno alcançou de “positivo”. Podemos inferir, assim, que o que o aluno apresentar de “negativo” não possui relevância nos processos de ensino e de aprendizagem. Ela confirma em “ninguém quer ver o que não houve; queremos ver o resultado, ver o que ensinou”. A figura do negativo aqui pode ser associada ao “erro”, a aquilo que o aluno não aprendeu ainda, mas que poderá ser superado adiante, mediante a reflexão seguida da ação docente.

Sobre o “erro”, que é tão comum na vida, nas relações sociais, nas atividades cotidianas que exigem reflexão ou não, do dia a dia às práticas educativas escolares e não escolares, há um processo evolutivo que precisa ser considerado. O momento em que o aluno erra é sempre uma situação que merece a total atenção do professor. O erro demonstra aprendizagem ainda não alcançada, uma falha no processo que precisa de uma tomada de decisão para resultar no alcance do objetivo previamente estabelecido. Os objetivos estão sempre relacionados àquilo que o aluno ainda vai aprender ou avançar dentro do que já sabe, sobre suas necessidades e possibilidades, pela sua própria ação, com a mediação docente. Durante muito tempo, o erro significou fonte de castigo (LUCKESI, 2008), em oposição às recompensas oferecidas a quem não errasse. O castigo refletido enquanto ação docente, ao longo dos anos, evoluiu da palmatória à “violência simbólica”, no sentido falado por Bourdieu em *A reprodução*. Na maioria dos casos, o erro significou o

castigo, que, por sua vez, também evoluiu de acordo com as mudanças sofridas pelos contextos escolares nos mais diversos tempos e espaços. Em tempos remotos, mas não tão distante das lembranças dos nossos pais e avós, o aluno que errasse era submetido ao constrangimento, à exposição, classificação e segregação. Hoje, ao errar, sutilmente, o aluno também é castigado ou ameaçado do castigo, que, por exemplo, pode ser ficar sem o recreio, não sair da sala no fim do horário ou ser convidado para uma conversa com o (a) diretor (a) e os pais. A ameaça e o medo inibem os alunos na expressão de suas dúvidas e dificuldades. A aprendizagem é comprometida. Nos piores casos, o emocional, o psicológico, o afetivo também são afetados, em detrimento de qualquer atitude impensada ou precipitada do professor.

Acerca do “erro”, Ibidem (2008, p. 54) expõe um conceito que auxilia a reflexão despertada:

A ideia do erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. Ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer, podemos ser bem ou mal sucedidos. Aí não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados de nossa ação.

Ibidem (2008, p. 57) também nos acrescenta o sentido diferente que pode ser atribuído ao erro, quando ele é “fonte de virtude”, funcionando como trampolim para a aprendizagem, como inquietação suficiente e inspirada para o avanço e crescimento dos estudantes, quando nos diz:

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela ciência e pela tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que o erro, como manifestação de uma conduta não-aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. Isso significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento. O erro, para ser utilizado como fonte de virtude ou de crescimento, necessita de efetiva verificação, para ver se estamos diante dele ou da valorização preconceituosa de um fato; e de esforço, visando compreender o erro quanto à sua constituição (como é esse erro?) e origem (como emergiu esse erro?).

Nesse sentido, faz-se imprescindível o olhar atento, a “rigoriedade metódica” de que nos fala Freire (1996) e a ética intrínseca à prática docente, para identificar as situações de dificuldades dos alunos, tornando o erro como “fonte de virtude” para o

avanço consciente e o desenvolvimento pleno de nossos educandos.

Outros pontos a serem destacados na fala da professora Lírio é a repetição da ênfase nos processos de leitura e escrita, e o uso das fichas de habilidades e FIR – esta última de uso da coordenadora pedagógica do CMEI; sendo um consolidado dos resultados das fichas de habilidades (pode ser conferida nos anexos). É interessante, também, quando ela afirma utilizar jogos, trabalhar com música e arte, de forma interdisciplinar, para o sucesso da aprendizagem de seus alunos. Na Educação Infantil, sobretudo, é imprescindível o trabalho com movimento, música e arte, de forma que não se imagina uma prática educativa com crianças pequenas sem que haja essas prerrogativas. Pelo movimento ou pelas expressões que a arte possibilita, as crianças comunicam ao mundo a impressão que fazem do que lhes são oferecidas, fornecendo ao professor possibilidades infinitas de observação, análise e registro. Faria; Dias (2007, p. 115) completam essa ideia:

Pensando no elemento detonador dos projetos de trabalho, constatamos que as crianças menores, pelas próprias características da fase de desenvolvimento em que se encontram, ainda não consegue comunicar, por meio de palavras, os seus questionamentos intelectuais sobre o mundo que as cerca e nem propor que se façam coisas coletivamente. Mas elas nos mostram, nas suas ações ou na receptividade que manifestam em relação às propostas que fazemos, seus interesses e suas possibilidades. Com base em observações, o(a) professor(a) pode propor o desenvolvimento de projetos que envolvam ações que sejam significativas para as crianças.

Expostas as ideias das cinco professoras sobre a pergunta disparadora, o rumo de cada entrevista nos possibilitou percorrer caminhos ao encontro de suas práticas docentes, com perguntas emanantes no contexto da conversa que desenvolvíamos. Em uma delas, com a professora Alecrim, precisamente, foi nos solicitada a observação de sua prática ao longo de pelo menos um dia completo de aula, no intuito de tentar extrair elementos do cotidiano escolar que auxiliassem na compreensão de suas concepções acerca da avaliação, ultrapassando as barreiras do discurso oral para a complexidade que o trabalho lhe exige.

Nessa circunstância, foi dada a ideia para as demais professoras, que, de prontidão, concordaram e viram nesses encontros uma oportunidade de reflexão sobre o fazer pedagógico e o processo avaliativo. Na seção seguinte, o que foi dito até aqui será acrescentado aos detalhes do dia a dia das professoras e das crianças, relacionados com três diários de observação escritos para cada uma das cinco professoras.

6.2 Avaliação da aprendizagem: como avaliar?

Após análise do que as professoras disseram acerca do que seja avaliar, a pergunta

disparadora, delineou-se em outros questionamentos: Como você avalia os seus alunos? Que instrumento(s) utiliza? O que você faz após o uso desse(s) instrumento(s)?. Essas perguntas permitiram acrescentar informações para a identificação das concepções formativas que auxiliam as práticas avaliativas dos sujeitos da pesquisa. Como essas indagações estão relacionadas diretamente com o fazer pedagógico das professoras, preferimos discuti-las paralelamente aos dados coletados a partir da observação e organizados nos diários de campo das aulas.

As professoras escolheram os dias de observação de acordo com seus planejamentos, de forma que as aulas observadas seriam seguidas, ou seja, três dias seguidos na mesma turma. Todas as professoras, com exceção da professora Lírio, tiveram os três dias de aula observados. A professora Lírio, contudo, preferiu que fosse apenas dois, devido algumas intercorrências, como o fato de uma estagiária de Educação Física ocupar o mesmo espaço de sua aula de aula naquele último dia de observação, intervindo com atividades lúdicas, o que resultaria em alterações no seu planejamento. Além disso, percebeu-se certo incômodo e falta de interesse na remarcação desse momento. Então, com a análise dos registros das duas aulas observadas, percebeu-se que não teríamos prejuízos, por já contar com grande número de informações.

Ademais, esse foi um momento muito inquietante, inspirador e demasiadamente rico para a organização do trabalho. Cada visita aos CMEI era literalmente uma viagem, recheada de paisagens e descobertas, dúvidas e desejo de aprender, conhecer, transformar a mim mesma, antes de tudo, para enfim poder contribuir com o que visivelmente merecia maiores atenções. As professoras, coordenadoras pedagógicas, diretoras, auxiliares e demais funcionários dos CMEI me receberam com muito respeito e carinho. Pude me sentir em casa em todas as instituições e isso possibilitou um entrosamento maior e uma convivência agradável naqueles dias de contato, o que facilitou bastante o processo de coleta dos dados.

É quase impossível dissociar os dados desta pesquisa das sensações provocadas antes, durante e depois de cada encontro. Nenhum dia em nenhuma escola foi igual. Cada encontro significou uma chuva de informações, dúvidas e anseios das professoras, dificuldades e possibilidades no desenvolvimento das atividades as quais se propuseram, curiosidades das crianças em saber o porquê de eu estar ali e quem era aquela nova pessoa a dividir com eles os seus espaços, a observar durante suas brincadeiras, lanches e

conversas. O tempo curto não impossibilitou uma relação de pertencimento e envolvimento com a instituição e os personagens daquela prática educativa.

Nesse contexto, seguiram-se cada entrevista e nossos dias de convivência com cada um dos sujeitos colaboradores deste trabalho. A professora Dália, que é um pouco tímida, começou nos contando um pouco sobre sua prática avaliativa e experiência na Educação Infantil, logo respondendo às nossas indagações iniciais (anteriormente mencionadas):

No ano que eu entrei aqui na escola, em 2013, eu peguei a turma de primeiro período e eu percebi que algumas crianças tinham autoestima baixa, porque não tinham confiança nelas. Elas tinham dificuldade até em tirar as coisas do quadro e eu elogiava, fazia tudo pra elas se sentirem melhor e elas aumentaram a autoestima, evoluíram bastante e o desenvolvimento delas melhorou.

A gente utiliza o portfólio, as fichas individuais que a prefeitura manda, os testes de níveis, o relatório (quando eu iniciei na escola, não tinha. Existia só a “agendinha” para mandar os recadinhos de reunião para os pais). Ai eu comecei a usar a agendinha para falar sobre as atividades do dia e a situação da criança em cada aula e, logo eu vi que isso ajudou muito, porque aumentou o interesse dos pais em ver as atividades e acompanhar. Eu tinha cuidado com as atividades, contextualizando... parecia coisa de escola particular e a família via que a gente tinha interesse maior pelas crianças. O retorno foi maior. Foi legal! Quando a gente elogia as crianças e se preocupa com o desenvolvimento delas, os pais também se importam mais... Foi legal! Muitas crianças até me surpreenderam no ano passado...

No ano passado, eu tinha uma aluna muito mimada, mas no meio do ano, depois que eu conversava com a mãe, ela foi melhorando, mudou de nível na escrita. No ano passado, eu procurei mostrar para os pais os estágios que as crianças passam, os níveis de escrita e os pais iam entendendo e me ajudando. Saíram muitos alunos em nível alfabético. Mas temos vários casos em que não há esse acompanhamento dos pais, mas as crianças tem aquele esforço em aprender. Então, eu procuro acompanhar individualmente, tirando meia hora da manhã, pra fazer esse acompanhamento individual. Eu registrava esse acompanhamento no caderno de classe das crianças. E os pais viam tudo, porque depois devolvemos o caderno, no fim do ano.

Tinha criança (duas ou três) que tinham bastante dificuldade e faltavam bastante, ai no dia do meu HP (que são quase 14h), eu tirava sempre algum momento do HP pra trabalhar com aquela criança. Eu pedia pra mãe não deixar o aluno faltar porque eu ia trabalhar com ele individualmente. Ai eu trabalhava com identificação das letras com alfabeto móvel, com jogos, com atividades que eles não conseguiam fazer na classe, eu trazia para esse momento e trabalhava com eles individuais.

Eu também gostava de fazer os grupinhos entre os alunos que sabiam mais com os que sabiam menos. Os que terminavam primeiro eu pedia para ajudarem os coleguinhas que ainda não tinham terminado (não sabiam) e eu ficava observando.

Após o uso dos instrumentos...

Busco introduzir novas práticas pedagógicas, vejo o que deu certo e o que deu errado. Busco melhorar o que não deu tão certo. Na questão da observação, eu busco entender as dificuldades das crianças, entendendo como ela não consegue fazer alguma atividade e trazendo uma forma que ela consiga fazer. Porque se ela tem dificuldade de fazer de um jeito, eu tenho que trazer outras maneiras, para que ela possa estar aprendendo.

A professora enfatiza sua prática no ano anterior, devido à mudança de turma em que lecionava. No ano de 2014, a professora Dália lecionava na turma de 1º período e, em 2015, mudou para a turma de 2º período, acompanhando os seus alunos do ano anterior. Em linhas gerais, essa mudança parece favorecer o acompanhamento e a avaliação de seus alunos, mas vamos tentar compreender mais profundamente tudo o que ela nos disse.

Antes de qualquer coisa, é importante mencionar que a professora Dália possui cinco anos de atuação na Educação Infantil, mas, como professora efetiva na SEMEC, atua há cerca de três anos. Antes disso, a professora Dália trabalhava em uma escola da rede particular de ensino, também estagiando como professora em instituições da SEMEC durante os anos finais da graduação em Pedagogia. Ela inicia sua fala nos contando sobre sua experiência ao adentrar o CMEI Vila do Avião, no ano de 2013, e como fez para melhorar a autoestima das crianças, que a seu ver, era um problema que resultava em dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Em seguida, a referida professora menciona os instrumentos de coleta de dados da aprendizagem que utilizou no ano anterior e ainda utiliza no ano de 2015. Em relação aos instrumentos avaliativos, a professora Dália e o CMEI Vila do Avião são exceções quanto ao uso de relatórios individuais de avaliação ou pareceres descritivos na Educação Infantil, nesta pesquisa. Sobre esse tipo de instrumentos avaliativo, Hoffmann (1994, p. 55-56) preconiza:

Os relatórios de avaliação representam a análise e a reconstituição da situação vivida pela criança na interação com o professor. Eles representam, ao mesmo tempo, reflexo, reflexão e abertura a novos possíveis. Ao objetivar, através do relatório, o seu entendimento sobre o processo vivido pela criança, o educador se reconhece como participe desse processo, co-responsável pela história construída por ela. Elaborar o relatório de acompanhamento da criança equivale assim ao educador assumir conscientemente seu compromisso seu compromisso com ela, e abrir-se á colaboração da própria criança, dos pais e outros educadores no processo avaliativo. [...] Os relatórios de avaliação alcançam o seu significado primeiro à medida que ultrapassam a função burocrática, para expressar com objetividade e riqueza o processo educativo.

Das cinco instituições e cinco professoras colaboradoras, apenas a professora Dália utiliza relatórios individuais, o qual afirma ter sido uma sugestão que ela deu à coordenadora pedagógica do CMEI, por influência de sua experiência anterior em outra escola, que utilizava os relatórios como principais instrumentos avaliativos. Acrescenta o uso do portfólio e da “agendinha”, na qual descreve as atividades que a criança realizou durante o dia. A experiência com esse instrumento foi muito prazerosa e, segundo Dália, favoreceu o desenvolvimento de seus alunos, porque envolveu as famílias das crianças no processo avaliativo. Além destes, sua prática docente envolve os principais instrumentos

utilizados nos demais CMEI, que são as fichas de habilidades e os testes de níveis de leitura e escrita.

A professora Dália reconhece que, ao registrar informações sobre o processo de desenvolvimento de seus alunos, percebeu maior interesse da família em participar da educação das crianças. Sendo isso favorável à aprendizagem, ela também acrescenta o uso dos relatórios ou pareceres descritivos como instrumento avaliativo paralelo às fichas e testes de níveis. A observação e o registro acrescentados ao processo de avaliação da professora Dália informam que apenas as fichas não eram o bastante para avaliar. Nesse contexto, pode-se inferir que houve inquietação e reflexão sobre a prática, resultando em atitude de mudança, o que não necessariamente significou transformação da prática, mas, pelo menos, um passo consciente.

Sabemos, contudo, que a observação criteriosa e os registros do desenvolvimento das crianças exigem dos professores tempo, dedicação, reflexão crítica sobre a prática, exposição de suas atitudes, dos seus referenciais teóricos e posturas pedagógicas. Esse movimento ainda é difícil para muitos professores, que, normalmente, não são formados para expor seus erros e limitações. É comum ouvir expressões com a ideia de que “é inadmissível um professor que não sabe escrever” ou erra isso ou aquilo. É difundida a ideia de que os professores não podem errar e, por medo, tampouco conseguem pensar sobre os erros dos alunos e ajudá-los a ir além.

Essas questões possuem raízes muito mais profundas do que o objetivo desse trabalho e o tempo de pesquisa nos permitiriam refletir. Madalena Freire (1989, p. 5) nos fala um pouco sobre a importância do registro dos professores no processo que aqui discutimos:

Por que é importante registrar? O ato de conhecer é permanente? Então está implícito o conhecimento como ato social e que esse educador faz história. Não existe sujeito do conhecimento sem apropriação de história. É o registro que historiciza o processo para a conquista do produto histórico. Possibilita também a apropriação e socialização do conhecimento e a construção da memória, como história desse processo.

Aproveitando-nos do exposto pela referida autora, podemos dizer que o registro escrito na Educação Infantil – e por que não também nos demais níveis de ensino? – tem a função precípua de descrever a infinidade de detalhes e nuances que caracterizam o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a fim de orientar juízos e guiar decisões conscientes. Sendo esse o papel da avaliação da aprendizagem, como considerar a função histórica e de construção da memória da Educação Infantil, sem uma avaliação que

registra o processo, que demarca as situações de ensino e que leva em conta o processo contínuo de aprendizagem sem fragmentá-lo em disciplinas, eixos e anos escolares? Se a LDB/96 abre as portas para a avaliação da aprendizagem neste nível de ensino, quando dito em momento anterior sobre a ausência do objetivo de promoção, por que não estimular o registro docente para além da avaliação da aprendizagem, mas também como forma de historicizar a infância e os processos educativos do momento? Essas indagações possuem respostas óbvias, quando podemos pensar, simplesmente, que pessoa alguma é aluna de um único professor durante toda a vida (em alguns casos, felizmente!) e que práticas alternadas significam mudanças e a repetida reflexão, que não se faz sem olhar o passado.

Para ilustrar esse pensamento, vejamos o que diz Ariès (1981, p. 55-56) sobre a evolução do sentimento da infância:

[...] Voltaremos com mais vagar a essa evolução. Salientemos aqui apenas o fato de que a criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX. Mais uma vez, não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.

Com esse trecho do livro *História Social da Criança e da Família*, o referido autor nos possibilita refletir sobre a evolução do sentimento da infância ao longo dos séculos, a partir de situações temporais que exemplificavam o pensamento da sociedade da época em relação à criança e a evolução desses significados ao longo dos séculos. Em modo análogo, os registros e notações realizados ao longo do ano possibilitam comparar o aluno com ele mesmo em seus diversos momentos de aprendizagem, a fim de perceber o que foi aprendido, que objetivos foram alcançados e através de que atitudes; que medidas deverão ser tomadas a seguir e que caminho orientará o trabalho da próxima professora,

ou, ainda, como a família e a própria criança enxergarão suas aprendizagens e seu desenvolvimento, podendo, inclusive, de forma autônoma, auxiliar no processo.

Acerca disso, Hoffmann (1996, p. 57) mais uma vez ilustra essa compreensão, no sentido de valorizar essa medida avaliativa com crianças pequenas:

Relatórios de avaliação têm por objetivo historicizar os caminhos que cada uma vem percorrendo em busca de conhecimento de valores pessoais, retratando, assim, a dinamicidade de sua ação de conhecer. Os próprios relatórios têm o sentido dinâmico de estabelecer elos entre momentos do trabalho pedagógico de um professor ou vários professores, criando o álbum da vida da criança e permitindo aos pais e professores melhor compreendê-la e ajudá-la em termos de sua possibilidade e limites.

Retomando ao que nos disse a professora Dália, por fim, ela proporciona atividades em grupos, para que as crianças possam interagir entre si, auxiliando umas às outras, enquanto ela observa atentamente e orienta. Segundo a referida professora, esse procedimento ajuda em sua visão global do processo, indicando o percurso que devem seguir a favor da aprendizagem de seus educandos.

Paralelamente a tudo o que foi dito pela professora Dália até aqui, acrescentamos informações que, ora combinam com o que ela nos disse e, ora destoam daquilo que a professora nos descreveu na entrevista. Em seus três dias de aula observados, selecionamos informações para a compreensão do sentido de avaliação subjacente em suas posturas e comportamentos na relação direta com os alunos. Algumas situações, contudo, parecem não nos acrescentar informações precisas sobre os nossos objetivos, mas os diários de observação produzidos em cada um dos dias, de todas as professoras, podem ser vistos na íntegra nos apêndices deste trabalho.

Abaixo, observamos alguns detalhes do dia a dia da professora Dália com seus alunos e as características de sua prática avaliativa evidenciadas nesse convívio:

Tabela 2 – Quadro síntese sobre Diário de observação I – professora Dália

CONTEXTO (tempo, espaço, situação)	DESCRIÇÃO
1º dia de observação / Sala de aula.	<p>Ainda no começo da manhã, a professora ameaça trocar dois alunos de lugar por estarem “conversando demais”.</p> <p>Ela muda dois alunos de lugar, ainda no momento da “chamadinha”.</p> <p>No meio da atividade de reconhecimento das letras das palavras retiradas do texto, a professora muda uma aluna de lugar, por motivo de “conversa”.</p> <p>A professora relembra com as crianças o cartaz da semana anterior (com o título “Pezinho”) e apresenta o cartaz da semana (com o título: “Meus sentidos”). Ela pergunta quem já conseguiu fazer a leitura do título, antes de anunciar o que se tratava.</p>

	<p>Professora: “<i>Para que servem os sentidos?</i>”; Uma criança: “<i>Sei lá!</i>”.</p> <p>Os alunos escrevem as palavras em seus cadernos de acordo com o que sabem e a professora ajuda alguns individualmente e avisa que fará a correção, quando todos concluírem. Quando a maioria conclui, a professora vai ao quadro e escreve as palavras ditadas, uma por uma, pedindo que os alunos confirmem com as suas. Ela passeia pelas carteiras, conferindo a atividade de cada um, individualmente, e auxiliando-os na autocorreção.</p> <p>Ao fim da correção, os alunos levantam de suas carteiras com os cadernos na mão, mostrando à professora que concluíram. Ela ainda ajuda aqueles que não conseguiram, tentando acalmá-los e pedindo que sentassem para esperar até que todos terminassem. Os alunos passeiam pela sala, bebem água e conversam entre si.</p>
<p>2º dia de observação /</p> <p>Sala de aula</p>	<p>Quando a professora inicia a leitura do texto do cartaz, as crianças parecem eufóricas e desatentas. A professora ameaça-os de ficar em sala no horário do recreio, porque não estão merecendo brincar nem sair de sala.</p> <p>Ela avisa-os que, a partir de hoje, haverá um cartaz que controla quem fez a tarefa de casa. Quem fez, ganhará “verde”; quem trouxe a tarefa rasurada, amassada e suja ganhará “amarelo”; e quem não trouxe, ficará com “vermelho”.</p> <p>Após o recreio, a professora pede que as crianças transcrevam as palavras circuladas no texto para os seus cadernos. Ela verifica os cadernos e muda a organização das mesas. Agora, coloca os alunos em mesas de quatro pessoas, formando quatro grupos de quatro crianças. Enquanto isso, algumas crianças gritam, brigam entre si e se movimentam pela sala.</p> <p>A professora explica a próxima atividade: Apresenta os blocos lógicos e expõe na parede a figura geométrica “triângulo”. Coloca um triângulo pequeno e um maior, perguntando às crianças quais eram os tamanhos dos triângulos. Duas crianças brigam e ela tira uma menina do grupo e coloca numa cadeira separada, batendo na mesa e ameaçando separar todo mundo, porque estão todos conversando alto. De novo, ela muda a disposição das mesas, dizendo às crianças que está mudando porque eles não sabem ficar em grupo. Mas não separa todos. Alguns ficam em mesas individuais, outros mais isolados e outros em grupo. Ela distribui cadernos de desenho para as crianças. Uma criança pergunta o que é pra fazer e ela diz pra escrever a palavra “triângulo” e desenhar o triângulo. Diz ainda que só escreverá a palavra no quadro, depois que os alunos tentarem.</p> <p>Os outros alunos concluem a atividade de desenho e escrita da palavra triângulo e caminham pela sala, correm, gritam e conversam, enquanto a professora organiza as mesas em círculo, incluindo, dessa vez, os dois meninos que estavam na atividade passada, que logo vão fazer a atividade que os outros terminaram há pouco tempo.</p> <p>A professora conversa com os alunos, tentando acalmá-los. E eles</p>

	<p>conversam: “Tia, eu tô gripado!”. E outro aluno: “Tia, eu também!”. E outro: “Quando o cachorro tá gripado, ele até morre!”. A professora muda alunos de lugar e pede para que todos vejam a palavrinha que o colega escreveu no quadro, pedindo que os alunos digam se está correto e fazendo a correção da palavra. Apaga o quadro e dá início a explicação da atividade para casa.</p>
<p>3º dia de observação /</p> <p>Sala de aula</p>	<p>Antes do jogo, as crianças estavam muito agitadas e a professora tinha certa dificuldade em acalmá-los. No momento do jogo, as crianças demonstravam satisfação e prazer, em brincar. Tentavam identificar o algarismo escrito na sua mão e na mão dos colegas. Foi possível perceber que aprendiam, enquanto brincavam.</p>
	<p>Um aluno pega o caderno e leva até a professora, para que ela o ajude a responder. Ela diz o que é pra ele responder.</p>
	<p>A atividade lúdica é realizada com um túnel, bambolês fixados ao chão formando uma amarelinha e uma corda presa a duas cadeiras (para que os alunos passem por baixo). É uma maratona. A brincadeira envolve movimento e regras de formação de palavras, a partir de um tatame repleto de fichas do alfabeto móvel. A professora e a coordenadora pedagógica explicam a atividade às crianças.</p>
	<p>A professora sempre espera que os alunos se organizem por conta própria e reclama muito quando eles não entendem a vontade dela.</p> <p>Em momento de desabafo, a professora diz que não adianta o que ela faça. Eles sempre ficam dispersos e não se concentram na atividade que ela propõe. E diz que eles são muito indisciplinados.</p>

Fonte: Elaboração própria de síntese a partir do Diário de observação I – Professora Dália, obtido com a pesquisa (2015), Teresina, 2015.

As situações descritas no quadro acima foram selecionadas propositadamente por trazerem alguns elementos da prática docente para uma compreensão mais ampla das situações de ensino e da relação que a professora Dália mantém com os seus alunos e eles entre si, de forma que não possamos olhar para o processo avaliativo, desconsiderando o contexto da prática como lócus da avaliação. A avaliação deve ser entendida como “componente do ato pedagógico” (LUCKESI, 2011) e não faz sentido isolá-la, como se nada tivesse a ver com os contextos de ensino e de aprendizagem. Pensemos o processo avaliativo como o pico de uma pirâmide, que tem como base alguns paradigmas, o currículo escolar, a formação docente e a prática pedagógica. A esse respeito, Hadji (2001, p.35-38) afirma que a avaliação não pode ser entendida como um “fato bruto”, fora de um contexto e nem o professor como uma máquina de dar notas, mas como “ator do processo pedagógico”.

Quando a professora Dália nos disse, na entrevista, que gostava de proporcionar atividades em grupo para os seus alunos e que via esses momentos como produtivos e enriquecedores para a turma, em determinadas situações de sala de aula, percebeu-se certa dificuldade da professora em lidar com esses momentos. Algumas vezes, ela pareceu não compreender os diálogos que os alunos tinham entre si e com ela, como por exemplo, no segundo dia de observação, quando eles falam sobre gripe. Essa situação traria possibilidades de, pelo menos, uma conversa sobre a gripe, ainda que não coubesse inserção de conteúdos originários da conversa naquele momento, já resultaria em interesses para aulas seguintes, já que mais de um aluno falou sobre e, naquele momento, parecia ser mais interessante do que observar o colega escrevendo uma palavra ao quadro. É certo que cada professor tem um jeito e qualidades próprias de encaminhar suas aulas autonomamente, mas, nesse contexto, aquilo que a professora Dália nos disse sobre observar atentamente as necessidades dos alunos no dia a dia e redirecionar sua prática a partir de situações vividas, denota certa incoerência e explícitas dificuldades da professora.

Outro ponto que merece atenção é quando ela auxilia as crianças na resolução da atividade encaminhada. Individualmente, as crianças são observadas e ajudadas, até que todos concluam. Dália respeita o tempo e o ritmo das crianças nas atividades que propõe, o que é um ponto muito positivo em sua prática docente. Esse dado encaixa perfeitamente o discurso anterior da professora, bem como o que anuncia o projeto pedagógico da instituição e as diretrizes curriculares da SEMEC. Esse contexto, portanto, parecia favorável à relação da professora com seus alunos, de forma a tornar o ambiente de aprendizagem adequado para o desenvolvimento das crianças com aproximadamente quatro e cinco anos, que era a idade de seus alunos. Wallon apud Craidy; Kaercher (2001, p. 28) considera esta a fase do “*personalismo*” (três aos seis anos, aproximadamente), que seria o momento em que ocorre a consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas; onde “há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade”.

Sobre o que se comenta, Craidy; Kaercher (2001, p. 32) ainda afirmam:

Compete à educadora perceber quais são as características daquela criança, seu jeito de ser e de se relacionar com o novo ambiente que agora passa a frequentar, bem como a maneira como interage com os/as colega e com as pessoas que dela cuidam/educam. É preciso respeitar o ritmo de cada criança, bem como suas manifestações de medo e ansiedade. Os pais e as mães devem ter o direito de circular nas dependências da escola, recebendo todas as informações necessárias sobre a rotina desenvolvida naquela instituição.

Nos dias observados, percebeu-se que a professora Dália realiza atividades lúdicas e permite que as crianças brinquem livremente, dentro e fora da sala de aula. No quadro síntese do diário de observação, selecionamos uma situação de brincadeira no pátio, em que a referida professora e a coordenadora pedagógica organizaram uma maratona de jogos para estimular o interesse das crianças em formar palavras. Ou seja, o jogo tinha intencionalidade educativa. Ao fim do jogo, as crianças caíam literalmente num tatame de letras, no qual a professora as aguardava e ajudava a formar palavras, que, posteriormente, seriam coladas em uma das paredes do pátio. Esse momento foi de muita euforia e empolgação das crianças, que, desde o início da aula, aguardavam ansiosamente por esse momento.

Desde a difusão dos primeiros estudos pedagógicos que relacionavam jogo com desenvolvimento, de Froebel, na primeira metade do século XIX, muitos estudiosos como, por exemplo, Winnicott, Chateau, Shiller, Wallon, Piaget, Vigotsky e Goraigordobil, contribuíram imensamente para reflexões relacionadas ao binômio desenvolvimento / jogo infantil.

Negrine (1994, p. 18-19) faz uma síntese de sua pesquisa acerca do tema, nos acrescentando que:

[...] Piaget e Wallon, ainda que tenham partido de marcos epistemológicos bem distintos, opinam que conteúdo dos jogos varia segundo o meio físico e social da criança, negando, em consequência, tudo o que seja exclusivamente ressurreição hereditária. [...] Com a teoria do egocentrismo, Piaget entende que a inteligência é uma forma de adaptação do meio, e o jogo é basicamente uma forma de relação da criança com o contexto no qual ela está inserida; neste sentido, adverte que a criança elabora e desenvolve suas estruturas mentais através das diversas atividades lúdicas. Vygotsky concorda com a tese de que o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, mas destaca que a imaginação nasce no jogo; para ele, antes do aparecimento do jogo não há imaginação. Para Winnicott, Chateau e Shiller o jogo é um trabalho de criação e construção que está na origem de toda a experiência cultural do homem. Goraigordobil destaca as contribuições do jogo no desenvolvimento integral, indicando que ele contribui poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões do jogo estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Apropriando-nos da importância exponencial do jogo nos ambientes de Educação Infantil, consideramos que esses momentos escolhidos pela professora Dália, e também pelas demais professoras, são valiosas situações para a observação, o registro e a avaliação diagnóstica, concentrando fonte de investigação da própria prática docente e do desenvolvimento das crianças.

Voltamos, pois, a destacar a ênfase atribuída aos processos de leitura e escrita na pré-escola do CMEI Vila do Avião. De acordo com os dados obtidos e análise dos instrumentos avaliativos, cerca de 80% (oitenta por cento) das atividades desses dias foram voltadas ao desenvolvimento da linguagem. Sabe-se que os processos de alfabetização e letramento são importantes para o desenvolvimento cognitivo e social da criança nessa faixa etária, contudo a prática pedagógica da professora deixa a desejar com relação ao desenvolvimento artístico e psicomotor, por exemplo, pelo abuso de atividades de leitura e escrita que enfadam as crianças e, visivelmente, desmotivam e desfocam a beleza de aprender em uma das fases mais importantes da vida e dos processos educativos dos sujeitos.

Por falar nos instrumentos avaliativos utilizados pela professora Dália, optamos por iniciar falando dos relatórios individuais, já citados em momento anterior, para, em seguida, analisarmos os demais instrumentos de coleta de dados que são compatíveis com as outras instituições e professoras, podendo ser analisados de forma relacionada, por possuírem características comuns.

Aleatoriamente, escolhemos três relatórios individuais num universo de 23 (vinte e três) produzidos pela professora Dália, como registro avaliativo dos seus alunos. Os referidos relatórios ou pareceres descritivos foram feitos apenas no fim do ano de 2014, como registro avaliativo do ano inteiro e entregue aos pais juntamente com os portfólios (vê anexo). Abaixo, encontram-se os três exemplos de relatório individual produzidos pela professora Dália:

FIGURA 02: Relatório Individual Professora Dália Nº I

REGISTRO REFLEXIVO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO

No decorrer deste ano letivo, a aluna Ana Cecília Freitas de Oliveira teve um bom desempenho no que tange às habilidades descritas nos eixos Identidade e Autonomia, Artes Visuais, movimento, música, Natureza e sociedade, Linguagem Oral e Escrita e Matemática. É uma criança que estabelece um relacionamento agradável com seus colegas e professoras, apresenta uma auto-estima elevada e facilidade em socializar-se; níveis de cognição e compreensão adequados para sua faixa etária sendo uma criança inteligente e educada. Na linguagem oral consegue se expressar com clareza e sequência lógica de idéias. Na linguagem escrita consegue fonetizar a escrita e dar valor sonoro as letras; já supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba, porém ainda não conseguiu atingir o nível silábico com correspondência, na área do pensamento lógico matemático apresenta habilidades de relacionar número à quantidade, conhece e dar sequência aos números.

Quanto ao desenvolvimento motor, costuma movimentar-se com normalidade, demonstrando ótimo desenvolvimento dos grandes músculos e da coordenação motora fina. Apresentou aptidão ao manusear os diferentes materiais oferecidos.

Tem predileção pela linguagem escrita e gosta de ouvir histórias.

Seu desenvolvimento aconteceu de forma prazerosa e significativa, acreditamos no seu potencial e em seu contínuo sucesso na próxima etapa escolar.

Parabéns pelo seu crescimento. Fico feliz por ter contribuído na sua formação e desejo sucesso.

Prof. Camem Lúcia



FIGURA 03: Relatório Individual Professora Dália Nº II

REGISTRO REFLEXIVO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO

No decorrer deste ano letivo, o aluno Davi Pereira de Oliveira teve um excelente desempenho no que tange às habilidades descritas nos eixos Identidade e Autonomia, Artes Visuais, movimento, música, Natureza e sociedade, Linguagem Oral e Escrita e Matemática. É uma criança que estabelece um relacionamento agradável com seus colegas e professoras, apresenta uma auto-estima elevada e facilidade em socializar-se; níveis de cognição e compreensão adequados para sua faixa etária sendo uma criança inteligente e educada. Na linguagem oral consegue se expressar com clareza e sequência lógica de ideias. Na linguagem escrita consegue fonetizar a escrita e dar valor sonoro as letras; já supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba, e que a escrita representa o som da fala, o aluno Davi conseguiu atingir o nível silábico com correspondência com sucesso, na área do pensamento lógico matemático apresenta habilidades de relacionar número à quantidade, conhece e dar sequência aos números.

Quanto ao desenvolvimento motriz, costuma movimentar-se com normalidade, demonstrando ótimo desenvolvimento dos grandes músculos e da coordenação motora fina. Apresentou aptidão ao manusear os diferentes materiais oferecidos.

Tem predileção pela linguagem escrita e gosta de ouvir histórias.

Seu desenvolvimento aconteceu de forma prazerosa e significativa, alcançando os objetivos propostos para essa etapa escolar de sua vida.

Parabéns pelo seu crescimento. Fico feliz por ter contribuído na sua formação e desejo sucesso.

Profª Carmem Lúcia



FIGURA 04: Relatório Individual Professora Dália N° III

REGISTRO REFLEXIVO SOBRE O DESEMPENHO DO ALUNO

No decorrer deste ano letivo, o aluno Kauã Reis Soares teve um ótimo desempenho no que tange às habilidades descritas nos eixos Identidade e Autonomia, Artes Visuais, movimento, música, Natureza e sociedade, Linguagem Oral e Escrita e Matemática. É uma criança que estabelece um relacionamento agradável com seus colegas e professoras, apresenta uma auto-estima elevada e facilidade em socializar-se; níveis de cognição e compreensão adequados para sua faixa etária sendo uma criança inteligente e educada. Na linguagem oral consegue se expressar com clareza e sequência lógica de ideias. Na linguagem escrita consegue fonetizar a escrita e dar valor sonoro as letras; já supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba, e que a escrita representa o som da fala. O aluno conseguiu atingir o nível silábico com correspondência com sucesso, na área do pensamento lógico matemático apresenta habilidades de relacionar número à quantidade, explora diferentes procedimentos para comparar grandezas.

Quanto ao desenvolvimento motor, costuma movimentar-se com normalidade, demonstrando ótimo desenvolvimento dos grandes músculos e da coordenação motora fina. Apresentou aptidão ao manusear os diferentes materiais oferecidos.

Seu desenvolvimento aconteceu de forma prazerosa e significativa, alcançando os objetivos propostos para essa etapa escolar de sua vida.

Parabéns pelo seu crescimento. Fico feliz por ter contribuído na sua formação e desejo sucesso.

Prof. Camem Lúcia



Fonte: Material individual da professora Dália.

Inicialmente, percebe-se que os relatórios não são individuais, como o próprio nome já diz, nem consistem em parecer descritivo, porque descreve pouco ou quase nada. Esses instrumentos tratam as crianças da mesma forma, descrevendo competências e habilidades iguais, como se pode perceber que as três crianças alcançaram o mesmo nível “silábico com correspondência, com sucesso” e a mesma habilidade matemática, de relacionar número à quantidade; além do que diz respeito ao conteúdo de grandezas e medidas, sem elaboração, sem qualquer descrição individual e específica, por mais simplista que fosse. Estaria encerrada aqui, neste documento, a descrição das aprendizagens, avanços e retrocessos, reflexão sobre o processo e possível mapa para o redirecionamento da prática? Facilmente, podemos dizer que esse relatório não fez avaliação e tampouco deu conta da complexidade do nível de ensino no qual foi/é utilizado. De forma arbitrária, houve constatação ausente de reflexão; juízo estático e superficial; ênfase repetida nos processos de aquisição da linguagem em detrimento dos outros eixos que orientam o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil; e o triste caso de uma iniciativa vanguardista (no contexto dos demais CMEI orientados e financiados pela SEMEC) de primeiros passos e boas intuições, paralisados pelas dificuldades, que avançaram apenas uma casa além da inércia. Supostamente, essas lacunas têm origens de falhas formativas ou deficitárias do sistema de educação, ou do currículo escolar, que incide fortemente no trabalho docente.

Sendo este o único registro docente encontrado nas cinco instituições investigadas, que concepções teórico-metodológicas transparecem neste documento e que orientam as práticas avaliativas nos centros de educação infantil da rede municipal de ensino de Teresina? Onde se perderam as trocas do convívio e da relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento e aluno-instituição? Se a Educação Infantil é mais avaliada pela observação e pelo registro do que por exames e notas, onde ficou o aluno no seu processo de aprendizagem? Onde ficou o professor em relação ao desenvolvimento dos seus alunos e à evolução de sua prática docente? Onde ficou o alcance daqueles tantos objetivos e descrições metodológicas que rechearam os planejamentos, planos de aula e rotinas didáticas que compartilharam? Duzentos dias letivos, um ano de trabalho, histórias, cotidiano, sentimentos, brincadeiras e atividades traduziram-se em um portfólio com a junção de todas as atividades escritas fotocopiadas e essa descrição generalizada sobre o processo, que foi o diário do processo, entre ações, juízos e “reflexões”.

Nesse contexto, talvez caiba a ideia de que os planejadores e técnicos da educação não estão agindo conforme as necessidades impostas pelas realidades e culturas que a infância nos permite racionalizar. No primeiro degrau da escolaridade básica, já se vê o caos e a perda de consciência do processo educativo. Assim, relacionamos essa contradição àquilo que, atualmente, MOSÉ (2015, p. 33) desperta para:

O mundo contemporâneo nos impõe questões cada vez mais complexas, vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente, conexão. Mas professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção. É sem precedente falar sobre esse universo que nasce e tentar imaginar qual será a estrutura gramatical capaz de dar conta desses infinitos discursos. Sem grandes valores ou poderes fixos, se compõem como uma imensa rede móvel e sem centro, feita de múltiplas conexões, compostas por uma infinidade de jogos e saberes, que se aglutinam e se afastam, se estendem. Lidar com essa nova composição exige modelos conceituais mais amplos e complexos do que aqueles que ainda utilizamos.

No fim do relatório, a professora deseja sucesso ao aluno e à sua formação, que dependerá de outros sujeitos, que, por sua vez, desejarão “boa sorte” aos seguintes, até que chegue o último.

Outros momentos também significaram avaliação na concepção das cinco professoras: o uso das fichas de desempenho individual, que todas elas mencionaram em seus discursos. Nas mesmas, traduziram-se conceitos, que, mais adiante, viraram notas que compuseram consolidados que quantificaram e classificaram as crianças. Antes de seguir para as rotinas das outras quatro professoras, começamos, pois, a analisar tais fichas, que são presentes na prática de todas elas e das demais professoras de todas as instituições de educação infantil da esfera pública da cidade de Teresina. A seguir, mostraremos apenas um modelo preenchido por uma de nossas colaboradoras, no intuito de visualizar os eixos, as habilidades e os conceitos que utilizam. Nos anexos, encontram-se um modelo de cada professora, para efeito de comparação e análise.

FIGURA 05: Modelo de Ficha Desempenho Individual do Aluno de Educação Infantil – 2º período - 2014



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – GEI
RUA AREOLINO DE ABREU, S/N – CENTRO
e-mail: gei.semec@gmail.com



Desempenho		
PA Iniciado	PA em Evolução	PA Atingido
7	8	9

PA	Processo de Aprendizagem
DI	Desempenho Individual
DC	Desempenho Consolidado

CMEI: CIRANDINHA

Cód. 44050

Aluno: NATHALY RODRIGUES DE PINHO Matrícula: 10019223 Cód. da Turma: 02AM

Professor (a):

Desempenho Individual do Aluno de Educação Infantil – 2º Período – 2014

EIXOS	Habilidades	1ºB		2ºB		3ºB		4ºB	
		DI	DC	DI	DC	DI	DC	DI	DC
FORMAÇÃO PESSOAL IDENTIDADE E AUTONOMIA	Respeita opinião e o espaço do colega.	7		8		8		9	
	Identifica e enfrenta situações de conflito utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos, exigindo reciprocidade.	7	7	7	7	8	8	8	8
	Valoriza ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, compartilhando suas vivências.	7		7		7		8	
MOVIMENTO	Expressa sensações e ritmos corporais por meio de gestos, da dança e brincadeiras.	7		8		9		9	
	Reconhece partes do corpo e possibilidades de utilização.	7		8		8		9	
	Coordena segmentos motores e ajusta objetos específicos (recortar, colar e encaixar pequenas peças).	7	7	7	8	8	8	9	9
	Realiza jogos motores e brincadeiras que complementem a progressiva coordenação dos movimentos e do equilíbrio (escorregar, movimentar-se, dançar, deslocamento, manipulação de objetos e brinquedos etc).	7		8		8		9	
MÚSICA	Participa de situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.	8		8		9		9	
	Desenvolve memória musical através de um repertório de canções.	7		7		8		8	
	Discrimina e imita sons vocais, corporais e produzidos por instrumentos musicais, bem como ruídos familiares diferentes.	7	7	7	7	8	8	8	8
ARTES VISUAIS	Reconhece elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem ...	7		7		8		8	
	Cria desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos das artes plásticas.	7		8		8		9	
	Faz apresentações artísticas das próprias produções e das produzidas pelos colegas.	7	7	7		8		8	9
	Aprecia a diversidade artística: desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinemas e etc.	7		8	8	8	8	9	9
CONHECIMENTO DE MUNDO	Cuida do corpo, dos materiais e do espaço físico utilizado durante o fazer artístico.	7		7		8		9	
	Reconhece texto considerando as características do gênero	7		7		7		8	
	Registra suas idéias, utilizando conceitos trabalhados sobre sistemas de escrita (símbolos próprios do sistema – letras)	7		7		8		9	
	Escreve palavras usando a escrita alfabética	7	7	7	7	7	7	8	8
	Escreve frases usando escrita alfabética	7		7		7		8	
NATUREZA E SOCIEDADE	Produz textos usando escrita alfabética	7		7		7		8	
	Mantém coerência no sentido geral do texto	7		7		7		8	
	Identifica as pessoas que compõem sua família, reconhecendo-se como parte dela.	8		8		8		9	
	Conhece o espaço físico da escola, os funcionários e sua relação com estes.	7	7	8	8	9	8	9	9
	Faz uso das regras sociais de convivência.	7		7		8		9	
MATEMÁTICA	Valoriza atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.	7		7		8		9	
	Valoriza atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.	7		7		8		9	
	Reconhece os numerais de 0 a 30, associando-os às quantidades correspondentes.	7		7		8		9	
	Lê e escreve os numerais de 0 a 50 em diferentes contextos.	7		7		7		8	
	Explora e identifica cores primárias, propriedades geométricas de objetos e figuras.	7		7		8		9	8
MATEMÁTICA	Demonstra noções de medida, de comprimento e de tempo por meio da utilização de medidas convencionais ou não.	7	7	7	7	8	8	8	8
	Explicita e/ou representa noções dos conceitos matemáticos, utilizando vocabulário pertinente em diferentes situações.	7		7		7		8	
	Interpreta e resolve situações-problema que envolvam as operações adição e subtração.	7		7		7		8	
RUBRICA DO PROFESSOR									
DATA									

Fonte: TERESINA, SEMEC, 2014.

Paralelamente à observação deste modelo de ficha avaliativa, refletimos sobre aquilo que Hadji (2001) e Perrenoud (2001) nos dizem sobre a avaliação formativa e sobre a necessidade das práticas que comparam os alunos entre si; assim como, de maneira geral, a pedagogia que enfatiza a competência como alvo a ser atingido e, para tal, aperfeiçoa os processos de aprendizagem para ampliar os saberes e as habilidades da maioria. Nessa lógica, é necessário apenas ser melhor ou menos ruim do que os outros. E a escola continua sendo um campo de batalha onde o que conta é a classificação, mais do que o saber.

Esse pensamento subsidia a primeira observação, ainda rápida e superficial, que enxerga um modelo de ficha de desempenho “individual” que serve para todas as crianças de todas as turmas de primeiro e segundo período, em todos CMEI da cidade. Comparação e classificação traduziriam essas habilidades pré-determinadas e esses conceitos e números que registram a aprendizagem dos alunos anualmente, com uma média para cada bimestre. Inicialmente, são demarcadas duas situações: a) Formação pessoal e b) Conhecimento de mundo. Ambas dissociadas (Sim, dissociadas!). A formação pessoal do aluno estaria dirigida apenas às questões relacionadas à identidade e à autonomia, que se resumem em “respeito ao outro”, “habilidade de compartilhar suas vivências” e a “reciprocidade”. É que, até aqui, ironicamente, parece fácil e simples para um adulto e, principalmente para uma criança entre 3 (três) e 5 (cinco) anos de idade, iniciando seu processo de formação, valorizar ações de cooperação e solidariedade (inclusive, supondo que elas já tenham se apropriado previamente desses conceitos subjetivos na mesma concepção da sociedade adulta que a avalia), de modo que saibam duramente “enfrentar situações de conflito utilizando seus recursos pessoais” e “ainda compartilhar suas vivências”! Eis, novamente, como já parecem rotineiras nesse trabalho, as inquietações e dúvidas que nos foram provocadas ao entrar em contato com esses instrumentos: Habilidades tão subjetivas e, aparentemente, complexas para os próprios adultos “bem resolvidos e autônomos” que avaliam criancinhas em início de processo formativo teriam condições de se tornarem critério para avaliar uma criança? E toda uma turma? E toda uma escola? E se ampliássemos para dezenas de escolas? [...] Partindo da diferenciação psíquica, emocional e social que nos caracteriza humanos, parece confuso e complicado tentar encaixar uma criança, minimamente ou completamente, dentro de uma dessas habilidades e acompanhar essa evolução com números em “processo de aprendizagem iniciado, em evolução ou atingido”. Esse ciclo se completaria, assim, quando chegasse à nota 9 (nove)?

Nessas ações que as crianças desempenham e evoluem, alguns critérios de habilidades predeterminam a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem por uma expectativa que pode ser alcançada ou não. Tais habilidades caracterizam-se a partir dos eixos Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. Luckesi (2011, p. 81) nos traz que a constituição do ser humano não é só corporal, sendo também “anímica, vital, o que lhe permite agir de forma consciente, ou seja, agir e saber a razão de agir da maneira como age”. Entretanto, as crianças em nível de pré-escola ainda estão por desenvolver essa consciência da “razão de agir da maneira como age” e o processo educativo e a avaliação da aprendizagem precisam favorecer mecanismos de facilitação desse saber.

A avaliação por meio das fichas pode vir a tornar-se genérica, quando cada um dos eixos mencionados é separado e a evolução se traduz em conceitos. As habilidades, por sua vez, tendem a uma concepção simplista do ser humano, que não é visto em sua singularidade. Essa ficha até pode ser compatível com uma realidade específica, mas os usos a todas as crianças, durante o ano inteiro, enfraquecem as possibilidades de variação dos registros e instrumentos que possam atender as necessidades e direções tomadas durante os percursos de ensino e de aprendizagem. Não estamos aqui a julgar esta ou aquela decisão das professoras, até mesmo porque essas fichas são enviadas pela SEMEC e foram construídas a partir de olhares criteriosos de profissionais da Educação que assessoram e organizam as diretrizes e ordenamentos educativos. Entretanto, registramos a caracterização dos seus usos e a coerência com os subsídios teóricos que fundamentam esta pesquisa. Não cabe definir como “certas” ou “erradas” as ações do trabalho pedagógico das professoras, mas permitir o contato e a reflexão. Acerca disso, Luckesi (2011, p. 156) acrescenta:

A perspectiva segundo a qual vemos alguma coisa pode ser diferente da de outra pessoa, e esse fato possibilita a produção de interpretações distintas, ou seja, de conhecimentos diferentes. Nesse caso, não há uma perspectiva certa e outra errada, mas sim duas perspectivas na abordagem da mesma coisa, cuja validade dependerá da abordagem metodológica utilizada.

Ainda sobre o registro avaliativo das fichas, percebe-se que, em algumas habilidades, o aluno permaneceu com o mesmo conceito em dois ou três bimestres. Nesse caso, não foi possível perceber que medidas a professora tomou para que o aluno evoluísse de um nível ao outro. Como não há registro, não se sabe se houve tomada de decisões ou não, portanto se há avaliação com o uso das fichas.

Nesse contexto, Beyer (2005, p. 97) nos alerta para um dos perigos da avaliação:

O problema existe quando a avaliação é perigosamente **normativa**. Esse tipo de avaliação é discriminadora no sentido de que tende a desconsiderar ou subestimar potencialidades diversas de cada aluno, já que são solicitadas pela normatividade curricular ou falta ao professor a vontade e o tempo para sondá-las, conhecê-las e criar espaços em sala de aula para seu desenvolvimento. (sic)

No dia a dia das observações, foi possível identificar algumas medidas tomadas pelas professoras no sentido de avaliar os alunos. A professora Alecrim nos permitiu enxergar a unicidade do movimento teórico-prático de sua práxis, primeiro nas suas falas na entrevista concedida e, em seguida, com a síntese das observações das práticas, como se observam:

Com os resultados, eu procuro trabalhar em cima das dificuldades que as crianças têm. Em sala de aula, eu trago mais atividades. Eu tento melhorar as atividades. Se uma criança não está conseguindo escrever o nome de uma figura, uma frase, eu trago jogos, confecciono jogos com letras, bingos, para que ela melhore em relação a dificuldade daquele momento, para que ela possa crescer. Eu trabalho mais com jogos, porque eles aprendem de forma melhor, mais rápido. Não fico só escrevendo em quadro não, gosto muito de jogos com eles. Procura outras soluções e alternativas, como os jogos, que são mais prazerosos, porque eles brincam e aprendem ao mesmo tempo.

Não utilizamos notas, só conceitos. “Bom”, “ruim”, “ótimo” e vem um determinado número que vai do ‘7’ ao ‘9’. Pra SEMEC, acho que seria nota.

A avaliação é feita bimestralmente. Primeiro, recebemos as crianças, conhecemos a criança por um mês, vemos o desempenho dela e depois de um mês é que fazemos o diagnóstico. Em seguida, vem os testes bimestralmente, para saber como eles entraram e em que nível estão. Os resultados da avaliação da aprendizagem são feitos nas reuniões, que acontecem com a pedagoga, os professores, a diretora e os pais, a cada três meses, marcadas no calendário escolar.

Eu não anoto sobre todos, apenas sobre os alunos que apresentam dificuldades, pra eu não esquecer. Sobre aqueles que conversam demais, eu anoto, para conversar com os pais, para que eles me ajudem em relação ao comportamento das crianças. Às vezes, também anoto sobre algumas curiosidades das crianças, pra eu conversar com a diretora.

Nos primeiros meses, eu trago os combinados e a gente conversa sobre tudo. Quando o aluno diz como é em casa, se o pai bate, se os pais brigam, eu anoto no meu diário, as minhas observações. Dou conselhos e oriento que não pode bater no coleguinha e anoto algumas coisas, pra saber se isso também não vai influenciar no comportamento da criança. A gente tem que ficar muito atento ao que as crianças falam e desenham, porque às vezes eles têm medo de falar e representam muitas coisas através de desenhos e eu observo. Não sou muito de anotar, mas sou de guardar na cabeça, para depois conversar com os pais.

Quando termina o ano, eu dou o meu caderno de planejamento, pra não repetir as atividades.

Nessas falas podemos perceber a essência da entrevista com a professora Alecrim e alguns de seus posicionamentos para avaliar seus alunos. A referida professora afirma observar a todos os alunos em todos os momentos e que realiza registro escrito apenas para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois reconhece que pode esquecer. Em seguida, entretanto, ela nos diz que “não é muito de anotar, mas guarda na

cabeça”, levando a compreensão de que este não é um hábito frequente, embora faça quando há necessidade.

É interessante perceber que a professora Alecrim, ao perceber dificuldades de aprendizagem em seus alunos, reflete acerca dos possíveis erros e redireciona o ensino criando suas próprias estratégias, que vão desde a confecção de jogos às brincadeiras mais prazerosas para as crianças. Nas situações vivenciadas em sala de aula, também foi possível perceber a coerência entre o que nos disse e o que realiza, quando, em situação específica, a professora dirige-se às crianças em momentos individuais para fazer diagnósticos de aprendizagem sobre o reconhecimento das letras.

Em conversas informais, ela contava sobre as dificuldades e avanços dos alunos, sobre suas estratégias, também. A professora Alecrim, ao fim de sua entrevista, pediu-nos que observasse suas aulas e ajudasse-a a construir meios mais justos e coerentes de avaliar os seus alunos, mostrando interesse e preocupação com a prática que desenvolve. Depois, pediu sugestões de leituras e o seu pedido de observação foi motivador para as outras professoras colaboradoras desse trabalho, que, então, aderiram à ideia, facilitando a produção dos nossos diários de observação.

Sobre tudo o que nos disse a professora Alecrim, faz-se imprescindível associar às observações que fizemos, porque seu discurso foi facilmente percebido em sua prática experiente e, ainda muito desejosa de aprendizagens e crescimento, para ser “uma melhor professora para os seus alunos”.

No quadro abaixo, selecionamos as principais situações dos três dias observados:

Tabela 3 – Quadro síntese sobre Diário de observação I – professora Alecrim

CONTEXTO (tempo, espaço, situação)	DESCRIÇÃO
1º dia de observação / Sala de aula.	<p>A professora conversa com as crianças sobre o fim de semana.</p> <p>Faz o preenchimento do calendário num cartaz na parede da sala. E realiza a chamadinha com as fichas dos nomes das crianças, que elas colocam no cartaz denominado “chamadinha”, localizado ao lado do quadro de acrílico.</p> <p>Após esse momento, a professora pergunta aos alunos qual a próxima atividade e eles dizem em voz alta: “<i>historiinhaaa</i>”, euforicamente, como se esse fosse o momento preferido do dia.</p> <p>A professora senta numa cadeira e as crianças sentam ao redor, no chão, para contar “O sapo e a princesa”. No meio da história, a</p>

	<p>professora para, para ouvir uma aluna, que tenta adivinhar o fim da história e diz o que vai acontecer, a professora desperta a curiosidade das crianças e conta a história de forma dinâmica e atrativa.</p> <p>Uma criança vai ao quadro e tenta formar a palavra com as peças do alfabeto móvel (coladas com fita durex no quadro de acrílico). A criança erra a sequência das letras, as quais continuam embaralhadas. A professora pede que uma segunda criança vá ao quadro e dê um jeito para formar a palavrinha que a colega tentou e não conseguiu. Ela acerta a primeira letra e coloca as vogais em ordem, mas ainda não forma a palavra PEZINHO. Uma terceira aluna vai ao quadro, na mesma tentativa. Os alunos e a professora seguem num esforço conjunto para formar a palavra. A terceira aluna forma a palavra corretamente e é aplaudida pelos colegas. A primeira aluna que errou, olha a palavra formada atentamente, como se observasse os motivos pelos quais ela não conseguiu sozinha anteriormente, em sua tentativa. Quando a professora pergunta à criança qual é a letra e ela erra, a professora diz o nome da letra e registra em seu caderno aquela que a aluna não reconheceu. Em um dos casos, com a aluna Maria das Graças, a professora deu a chance da garotinha falar mais de uma vez, até ela dizer a letra correta, mas ela quase não acertou e a professora estimulava positivamente, dizendo que ela iria conseguir.</p> <p>A professora colocou o cartaz com a letra da música “Pezinho” e pediu que as crianças cantassem. Em coro, eles cantam, mas erram. A professora começa a leitura do texto para as crianças, que a escutam em silêncio. Depois, todos leem juntos, repetindo a leitura feita pela professora. Pela terceira vez, as crianças leem sem que a professora fale, falando as palavras de acordo com a indicação que ela faz com o dedo em cada palavra. Ela trabalha o texto, perguntando às crianças onde está o título, qual o título, quantas linhas tem o texto... E as crianças respondem corretamente.</p>
<p>2º dia de observação /</p> <p>Sala de aula</p>	<p>A professora faz uma votação, expondo todos os livros de história no mural. As crianças dizem o nome de todas, ao mesmo tempo em que a professora os coloca. Cada criança vota em uma história. A professora marca a votação no quadro e, todos juntos (professora e alunos) contam os votos de cada e constata a escolhida. A história mais votada foi a lida pela professora: “Os três porquinhos”.</p> <p>As crianças correm para a rodinha, deixando o espaço para a professora, que fica ao meio. Todos no chão. As próprias crianças dizem que é preciso fazer silêncio para ouvir a historinha. A sala fica</p>

	<p>em silêncio e a professora conta a história, parando para ouvir uma criança que tenta contar o fim da história e, em seguida, interrompe para chamar a atenção de uma criança que batia em outra. A professora imitava as vozes dos personagens, escondendo o rosto e mostrando as figuras. As crianças também imitavam os personagens e, ali se criava um clima descontraído e divertido na contação da história.</p> <p>A professora cola o cartaz da semana no quadro. É o texto “Meus sentidos” com figuras das partes do corpo que representam os cinco sentidos (as mesmas trabalhadas anteriormente). A professora pede que as crianças usem o “ouvido”, para que escutem a leitura que ela fará do texto. A professora apresenta a autora do texto e diz o que é “autora”. Comenta que o texto é bonito, mas alguns alunos dizem que acham feio. A professora, então, relê, para que eles escutem novamente. Em seguida, todos leem juntos, repetindo a leitura pausada da professora. Em seguida, a professora pede que os alunos localizem o título, pergunta o que é título, quantos versos têm, o que são versos e o que separa uma palavra da outra, pausadamente. As crianças respondem a todas, inclusive a pergunta “o que são versos?”, que uma menina diz: “é o mesmo que linhas” e vão ao quadro para contar a quantidade de versos. A professora lê o texto apresentando as palavras desconhecidas aos alunos e dita palavras para que, individualmente, as crianças possam localizá-las no quadro.</p> <p>Após o intervalo, não é mais a professora Alecrim quem fica com os alunos. É o horário pedagógico da professora. Uma professora substituta fica com as crianças.</p> <p>A professora que fica com alunos segue o plano de aula da professora, que já deixa a sequência de atividades a serem realizadas. Em sala, fazem a família silábica do “B” no caderno de caligrafia. Elas fazem também outra atividade de classe, com a decomposição da palavra BOCA, que foi fotocopiada e colada em seus cadernos. Levam uma atividade para casa parecida com a de classe, a fim de continuar o que foi trabalhado na escola.</p> <p>No horário do intervalo, a professora Alecrim explica toda a rotina do dia para a professora Marlúcia, que assumirá o seu lugar em sala.</p>
<p>3º dia de observação /</p> <p>Sala de aula</p>	<p>Hoje, a professora não expôs os livros aos alunos. Ela trouxe um “teatrinho de fantoches” para contar a história da Chapeuzinho Vermelho. A professora pergunta como ela fará para contar essa história, e uma aluna diz que “a professora vai usar os dedinhos”. Ela acrescenta que vai usar o dedoche. Ela se posiciona à frente da turma e</p>

	<p>pergunta se está numa posição visível para todos. Bem atentos e em silêncio, ela inicia a contação da historinha, quando eles anunciam que ela pode começar.</p> <p>Uma aluna interrompe a história e diz: <i>“tia, essa voz ai é igual a do meu DVD!”</i>. Os alunos riem e amam a historinha. Depois ficam: <i>“tia, fala de novo, fala de novo!”</i>. A professora conversa sobre a história, sobre os personagens e dialogam sobre a história.</p>
	<p>Ao voltarem para a sala, a professora inicia a leitura do texto (cartaz da semana), exposto no quadro desde ontem. A professora pede que os alunos repitam sua leitura e eles não gostam muito da ideia. Uma criança retruca: <i>“nam, nam, nam, nam!”</i> e a professora responde: <i>“sim, sim, sim, sim! Precisamos ler, mas todos juntos. Vamos?!”</i>. E, então, leem juntos o texto: a professora falando e eles repetindo, olhando para o texto. Depois, ela pergunta se os alunos já conseguem ler sozinhos e pede que eles tentem. Leem o título, mas dizem que não conseguem tudo. A professora diz que é porque não estão bem atentos. Iniciam conversa sobre o texto. A professora faz perguntas e eles respondem sobre o conteúdo e palavras do texto. A professora revisa a autoria do texto com as crianças. Pergunta “o que é autor(a)” e eles relembram a aula do dia anterior, respondendo corretamente. Repetem a contagem dos versos novamente. Revisam o que são versos.</p>
	<p>Coletivamente, realizam outra atividade de classe, que também foi colada no caderno de todos: Escrever as palavras “BOCA”, “PÉ”, “NARIZ”, “PÉ” e “OLHO”, de acordo com a imagem. Preencher um quadro com a letra inicial e final de cada uma dessas palavras e o número de letras. A aluna que já sabe escrever diz a professora como começar e as outras crianças acompanham completando o resto da atividade. A professora visita as mesas das crianças, para conferir se estão fazendo corretamente. Quando não, ela auxilia. Todas as crianças fazem a atividade.</p> <p><i>“Tia, está feio?”</i>(criança mostrando a atividade à professora). <i>“Sim, está muito feio! Apague e faça dessa forma...”</i>. <i>“tia, e agora?”</i> <i>“Tá lindo! Muito bem!”</i>;</p> <p><i>“Tia, faz ai no quadro!”</i>, <i>“Não! Faça ai no seu caderno. Tente, primeiro!”</i></p>
	<p>A professora leva os alunos ao bebedouro, porque duas crianças dizem estar com sede. Logo, voltam para a sala e dão sequência à atividade. Quando concluem, pedem para a professora distribuir lápis de cor e, então, pintam as figuras da atividade. Enquanto isso, a professora ajuda</p>

	<p>uma aluna que tem dificuldade, ensinando-a a forma de escrita de alguns números, depois de perceber que ela teve dificuldade em escrevê-los no momento em que respondia a atividade. A tarefa de casa é a leitura das palavras da atividade de classe e uma atividade fotocopiada de matemática que envolve informações acerca dos sentidos e partes do corpo. A professora explica a atividade e os alunos escutam atentamente, dialogando com ela.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria de síntese a partir do Diário de observação I – Professora Alecrim, obtido com a pesquisa (2015), Teresina, 2015.

É quase impossível descrever as concepções de avaliação da professora Alecrim, sem perceber, nos detalhes de sua prática docente, o prazer com que ela ensina e o sabor de aprender que as crianças demonstram. Como este CMEI se situa na zona rural, as crianças chegam à escola todas juntas no ônibus que a SEMEC possibilitou para o trajeto. Ao chegarem, as professoras recebem-nas com carinho e alegria, com músicas de boas vindas; depois fazem a oração e são encaminhadas as suas turmas. A professora conversa com as crianças, faz carinho, trata-as de forma respeitosa e alegre. Percebem-se os quão todos estão satisfeitos em estar naquele ambiente.

Com a síntese dos diários, colocada no quadro acima, visualizamos situações em que a professora avalia as crianças e o seu trabalho no cotidiano, no fazer pedagógico, conforme anunciava o seu discurso da entrevista. A professora criava situações para o diagnóstico, registrando informações do desenvolvimento das crianças em seu caderno. Além disso, era notável as suas intervenções após esses registros, no intuito de incluir nas atividades as crianças com mais dificuldade. A prática da professora Alecrim era visivelmente problematizadora, à medida que levava as crianças a pensar sobre os seus processos de aprendizagem, compreendendo o que sabem e o que não sabem, e dando sentido ao processo envolvente que é aprender. As crianças interessavam-se em ser atoras de seus percursos, porque a professora as incentivava e estimulava positivamente. Errar nunca foi tão bobo, quando se podia fazer de novo e acertar.

De acordo com o observado, percebe-se que a professora Alecrim avalia seus alunos de uma forma superficial naquilo que preconiza Luckesi (1996), sobre ir além da constatação e estabelecer juízos de valor sobre dados relevantes da realidade, visando uma tomada de decisão. Os que, talvez, fossem “dados relevantes” poderiam escapar ao planejamento e, nesse sentido, a avaliação pararia no estágio do diagnóstico ou da constatação. O fato é que, se a preocupação com a avaliação for apenas para o alcance dos

objetivos do planejamento e, nessas circunstâncias, houver desconsideração dos interesses e necessidades informativas dos estudantes que aparecem durante o processo, a avaliação assume caráter tecnicista e torna-se burocrática. Gómez (1983) apud Saul (1995, p. 45) nos alerta para os riscos da objetividade na avaliação e contribui:

Compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações. A posição do avaliador não é neutra, livre de considerações de valor. De acordo com Lawton (1982), a avaliação deve referir-se não somente ao grau em que o aluno aprende um conjunto de habilidades ou um tipo de conhecimento; ela deve também responder a questões de justificativa (por que os alunos aprendem x?), bem como a questões que buscam detectar efeitos de aprendizagem não pretendidos (o que mais os alunos aprenderam? O que deixaram de aprender?). Nem a educação nem a avaliação podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligados de valores.

Paralelamente, mas não distante desta acepção, a professora Alecrim caminha até onde lhe asseguram seus processos formativos e as possibilidades de autonomia oferecidas pela instituição e mais fortemente pela secretaria de educação. Na produção de suas estratégias, na confecção própria do material didático, na relação afetiva que estabelece com as crianças e com o ambiente da escola, a professora Alecrim cria um espaço favorável às práticas baseadas nas Tendências Progressivista Libertadora (Freire) e Progressivista Libertária (Freinet; Vasquez; entre outros). A primeira, quando, por exemplo, problematiza o cotidiano dos estudantes e valoriza a experiência vivida como base da relação educativa; e a segunda quando a professora age como orientadora e deixa os alunos livres e também prima pela valorização da vivência cotidiana. Os alunos da professora Alecrim vão ao quadro, respondem as atividades com ajuda uns dos outros, realizam atividades em grupo favorecendo o princípio da coletividade, onde o grupo junto permanece mais forte e aprende mais na colaboração. As crianças são incentivadas e ajudadas pelas professoras em suas dificuldades, mas elas próprias são sujeitos ativos e participativos.

Em seus espaços de autonomia, a professora Alecrim transcende a prática avaliativa difundida pelos demais CMEI, quando enfatiza as atividades com música, teatro, literatura e nas brincadeiras, observando as crianças em seus momentos de prazer e lazer. Externamente ao convívio deles, apenas observando, era possível envolver-se e sentir-se bem apenas olhando... Para eles, professora e alunos, a experiência parecia agradável.

As demais professoras colaboradoras deste trabalho possuem pontos comuns e divergentes com as professoras Adélia e Alecrim, que tiveram suas entrevistas e diários de observação descritos até o momento. Em relação àquilo que é semelhante, apenas

citaremos, por já ter sido comentado em momento anterior e a fim de evitar repetição desnecessária a essa produção. Ao que for divergente e imperioso para a reflexão e alcance dos objetivos propostos por esta pesquisa, segue-se:

As cinco professoras afirmaram receber uma “orientação didática” nos encontros de formação continuada que vão uma vez na semana, em seus horários pedagógicos. A orientação didática consiste no planejamento coletivo que realizam com as demais professoras daquele ano/nível, previamente guiado pelas professoras formadoras. Esse planejamento coletivo traz as rotinas da semana inteira, com detalhes do planejamento e as atividades, a serem realizadas ao mesmo tempo por todas as professoras e CMEI. Essa orientação didática é dada a todas as professoras, que nem sempre planejam ou adequam os planejamentos coletivos às realidades de suas turmas. Para todos os anos da Educação Infantil, existe uma formadora responsável que elabora essa rotina junto com as professoras daquele ano.

Assim, chegando a um CMEI em determinado dia pela manhã e, indo a outro de outra localidade pela tarde, encontraremos as duas professoras de cada instituição realizando a mesma rotina, encaminhando as mesmas atividades, com semelhanças até nas especificidades cronológicas. O fato é que, ainda assim, há variações (claro! As crianças e o contexto não são os mesmos). As professoras não podem escolher entre seguir a orientação didática ou realizar um planejamento próprio, específico para sua turma, respeitando o tempo e as necessidades dos seus alunos. Elas até podem adequar a orientação didática às suas realidades específicas, mas não o contrário. Dos sujeitos da pesquisa empreendida, quatro delas fazem seus planos de aula a partir das orientações da formação, mas a professora Lírio prefere seguir a orientação didática à risca, porque concorda com todos os encaminhamentos e acredita que contempla de forma muito eficaz as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Além disso, a referida professora também afirma que avalia os seus alunos a partir das fichas encaminhadas e testes de níveis de leitura e escrita realizados bimestralmente, conforme sugestão da SEMEC. confirmar, Lírio nos diz:

Eu concordo com a avaliação da SEMEC, porque não utiliza teste todo mês, porque eles são crianças. Na escola particular, é prova direto e, aqui na rede (rede municipal de ensino de Teresina), não tem isso. (sic)

A respeito da orientação didática e dos planejamentos das professoras, observa-se exemplo de um dos dias de observação da professora Alecrim. A primeira é igual para todas as professoras e o plano apresenta as modificações/adequações, abaixo:

Figura 06: Modelo de Orientação Didática elaborado no Centro de Formação Odilon Nunes e encaminhado a todos os CMEI. Turmas de 2º período. 2015. (Parte I).

SEMEC
Secretaria Municipal de Educação
C.A. SEMEQUA

Prefeitura de Teresina

GERÊNCIA DE FORMAÇÃO / DIVISÃO DE APOIO AO MAGISTÉRIO
OFICINAS DE PLANEJAMENTO / EDUCAÇÃO INFANTIL – 2015

*Neneidy Wolgastina
26/08/2015.*

TEMA: CORPO (SENTIDOS)
2º PERÍODO

OBJETIVOS:

- Participar de situações que envolvem necessidade de expor e argumentar pontos de vista;
- Identificar e grafar letras do alfabeto (vogais e B);
- Identificar as diferentes partes do corpo, por meio de múltiplas linguagens;
- Identificar os órgãos sensoriais e associar suas funções;
- Perceber as sensações, limites, potencialidades, sinais e integridade do próprio corpo;
- Identificar informações em tabelas simples;
- Associar quantidade ao numeral correspondente;
- Desenvolver raciocínio lógico na resolução de problemas.

DATA: ___/___/___ DIA DA SEMANA: _____

ACOLHIDA:
Chamadinha usando as fichas;
Trabalhar o calendário: dia, mês, ano;
Contar a quantidade de meninas e meninos? Quem faltou hoje?;
Explorar o cartaz dos numerais e alfabeto;
Apresentar e discutir a AGENDA do dia com as crianças;

RODA DE LEITURA
Material necessário: livros de literatura e uma caixa com os crachás das crianças.
Desenvolvimento: Oriente as crianças a formarem um círculo e espalhe os livros. Deixe-as manusearem livremente.
Em seguida, diga-lhes que irá sortear um crachá, o livro que estiver na mão da criança sorteada será lido para turma.

LENDO E COMPREENDENDO

ATIVIDADE 01
Com as crianças em círculo converse sobre as atividades desenvolvidas na semana anterior e proponha que cantem e coreografem músicas que falem do corpo. Deixe que as crianças sugiram as músicas e as coreografias. Caso seja necessário, dê também algumas dicas.

ATIVIDADE 02

- Apresentar o poema "MEUS SENTIDOS" em cartaz;
- Antes de ler o poema, escrever o título no quadro para que as crianças façam a leitura antecipada e desperte a curiosidade. Questionar:
 - Esse é o título do poema. Vocês reconhecem alguma dessas palavras?
 - De que vocês acham que esse poema irá falar?
- Ler o título e questionar:
 - O que vocês entendem por SENTIDOS? (explicar o significado)
- Após os questionamentos realizar a leitura do poema:
 - ✓ Fazer uma leitura expressiva do texto;
 - ✓ Convidar as crianças a fazerem uma leitura apontada ajustando o oral e o escrito;
 - ✓ Conversar com as crianças sobre a temática do texto;
 - Com que conseguimos perceber o mundo?
 - Quais são os órgãos dos sentidos que o texto fala?
 - Por que são chamados de órgãos dos sentidos?
 - Quais as partes do corpo que aparecem no texto?

MEUS SENTIDOS

COM OS OLHOS VEJO AS CORES,
COM A BOCA SINTO SABORES. *IMAGEM*

COM MINHA PELE SINTO O CALOR,
O FRIO E COBERTOR.

COM MEU NARIZ SINTO ODORES
E O PERFUME DAS FLORES.

COM MEUS OUVIDOS ESCUTO UMA CANÇÃO,
A VOZ DO MEU IRMÃO
E O BARULHO DO TROVÃO. *IMAGEM*

VOU PERCENDO
TUDO ACONTECENDO
O MUNDO VOU DESCOBRINDO
E A VIDA PARA MIM SORRINDO.

Solange Valadares
Adaptado para fins didáticos

ANÁLISE LINGÜÍSTICA

ATIVIDADE 01
Materiais: Cartelas com desenhos dos órgãos dos sentidos.
Tarjetas com os nomes dos órgãos dos sentidos

Fonte: Teresina. SEMEC, 2015

Figura 06: Modelo de Orientação Didática elaborado no Centro de Formação Odilon Nunes e encaminhado a todos os CMEI. Turmas de 2º período. 2015. (Parte II).

Expor no quadro as cartelas e as tarjetas referentes aos órgãos dos sentidos e convide as crianças a identificar as imagens contidas nas cartelas. Depois, desafie-as a identificarem os nomes nas tarjetas dando pistas para a letra inicial das palavras. À medida que as palavras forem identificadas propor que façam o pareamento, colocando figura e nome lado a lado.

ATIVIDADE 02

Em seguida, desafie as crianças a responderem uma adivinha: "EM QUE LUGAR SE PODE TOCAR O CÉU COM O DEDO", diga que a resposta está entre as imagens/tarjetas expostas no quadro.

OBS.: Estimular as crianças a descobrirem o significado da palavra "céu" na adivinha: qual o Céu que elas conhecem? Que outro lugar podemos chamar de céu? E etc.

Depois destacar a figura e o vocabulário (nome) com a resposta da adivinha no quadro e analisar com as crianças: letra inicial, final, quantidade de sílabas (batendo palmas); quantidade de letras. E deixar exposta na sala a figura e o vocabulário.

EXERCITANDO A ESCRITA

Destacar a palavra **BOCA** para ser explorada:

Convidar as crianças a identificarem a letra inicial, apresentar uma cartela com as diferentes formas de grafia e deixar exposta:

Chamar atenção das crianças para exercitarem a escrita da letra **B** em caixa alta no ar e sobre a mesa, convidá-las a vir traçar a letra no quadro.

RELEMBRANDO MEU DIA

Momento em que crianças relatam as experiências vivenciadas durante o dia (o que viram, o que gostaram, o que não gostaram e etc.)

PARA CASA

Distribuir a atividade e orientar, explorando todos os itens para que a criança consiga fazer com autonomia em casa. Orientar a guardar a atividade na mochila e organizar a sala antes da despedida.

Obs.: Solicitar que cada criança traga de casa dois canudinhos do rolo de papel higiênico.

DATA: ___/___/___ DIA DA SEMANA: _____

ACOLHIDA:

Chamadinha usando as fichas;

Trabalhar o calendário: dia, mês, ano;

Contar a quantidade de meninas e meninos? Quem faltou hoje?;

Explorar o cartaz dos numerais e alfabeto;

Apresentar e discutir a **AGENDA** do dia com as crianças;

RODA DE LEITURA

Com as crianças dispostas em círculo propor a contação da história "Chapeuzinho Vermelho". Questionar às crianças se conhecem essa história? Quem são os personagens? e etc. Permita que algumas crianças a recontem, caso se manifestem. Após esse momento, reforce as impressões de Chapeuzinho ao chegar à casa de sua avó, por exemplo: para que esses olhos tão grandes? e etc.

LENDO E COMPREENDENDO

Relembrar com as crianças as atividades trabalhadas no dia anterior.

Fazer a releitura do poema "MEUS SENTIDOS". Em seguida, solicitar que realizem a leitura coletivamente.

Questionar: Quais as partes do corpo que são mencionadas no texto? Para que serve o nariz? E a boca? Assim sucessivamente. Conforme as crianças forem citando as partes do corpo, pedir que localizem a palavra entre as tarjetas espalhadas no chão ou exposta no quadro/cartaz de prego, que fora explorada dia anterior.

Desafiar as crianças a lerem as palavras listadas anteriormente. Ex.: Onde está a palavra olhos, ouvidos, etc. Dando pistas para a identificação da letra inicial.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Em seguida, chamar atenção para a figura vocabulário **BOCA**, com a letra inicial destacada e explorar:

- letra inicial; letra final; quantidade de letras; quantidade de sons silábicos (batendo palmas);
- solicitar que falem outras palavras que iniciam com a letra **B**;
- apresentar figuras diversas para identificarem aquelas cujos nomes iniciam com a letra **B**.
- Distribuir lista de palavras (ampliando vocabulário) para colarem no caderno, para exploração durante a semana.

EXERCITANDO ESCRITA

Distribua para cada criança um quadro fonológico composto por no mínimo 3 nomes/desenhos e proponha o seu preenchimento. Para tanto reproduza-o no quadro e preencha juntamente com as crianças, uma palavra de cada vez: primeiramente desafie-as a responderem no que receberam e depois você fará a conferência no quadro.

Depois solicitar que colem no caderno.

Orientar as crianças a datar e escrever o nome completo na atividade observando a segmentação.

Figura 07: Modelo de plano de aula (Professora Alecrim). 2015. (Parte I).

Tenca
My Friend

10 03 2015
Plano Diário

★ Acolhida
★ Calendário
★ Chamada
★ Hora da história: escolha dos alunos
★ Os sentidos

1º momento:

- . Música de boas vindas;
- . Oração diária

2º momento:

- . Escrever no quadro ano, mês e dia da semana;
- . Realizar a leitura do calendário;
- . Fazer a chamada destacando a letra inicial do nome para conhecer as letras;
- . Fazer a contagem das crianças, logo depois escrever os n.ºs no quadro e somar, destacando o sinal de +;
- . Escrita do resultado da soma dentro de uma figura vazada, escrever o nome da imagem no quadro;

3º momento:

- . Expor no quadro alguns livros;
- . Pedir que cada criança escolha sua história preferida e fazer a análise dos votos;
- . A história que estiver com maior quantidade de votos será a escolhida para ser lida;
- . Conversar sobre a história;

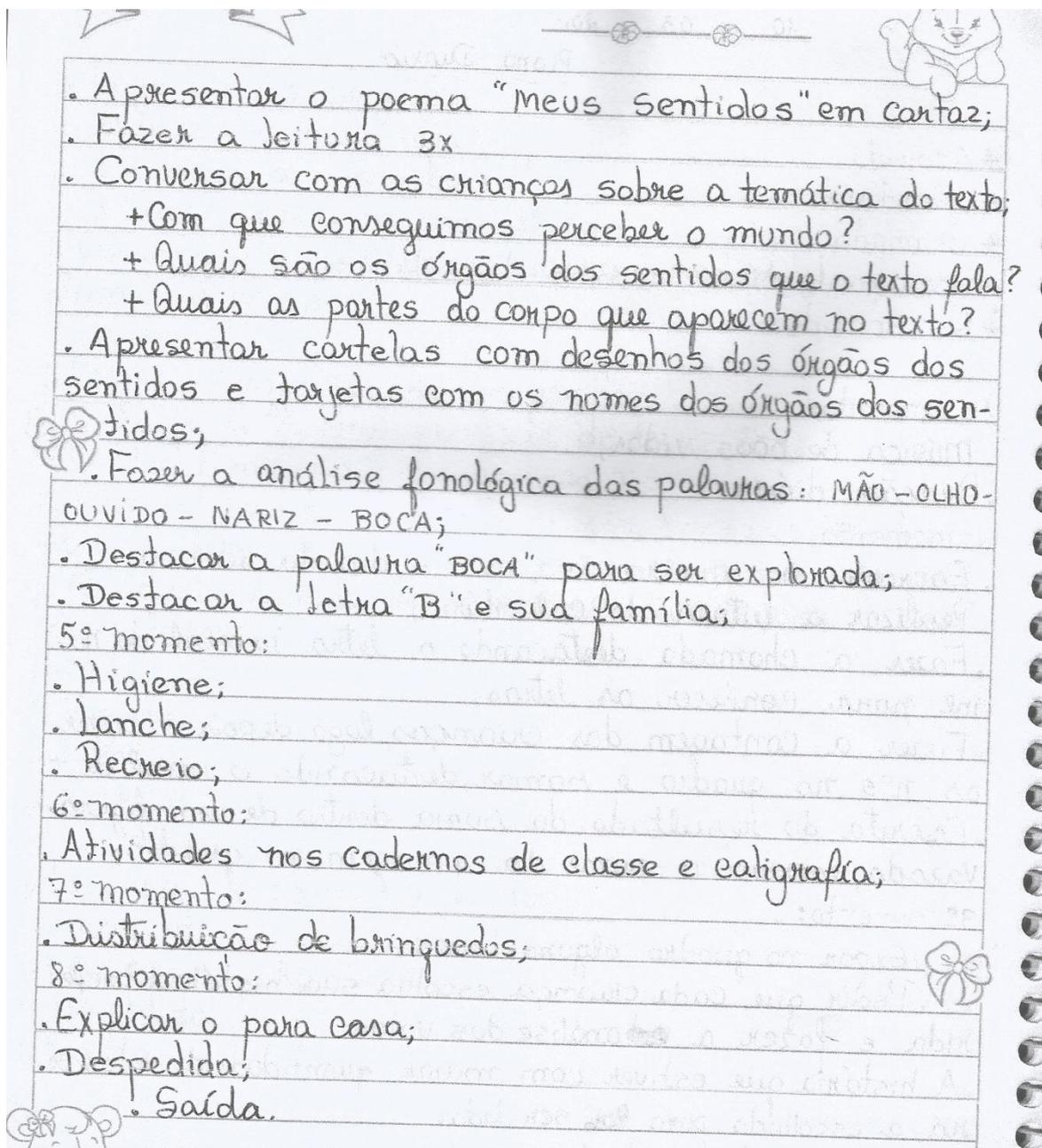
4º momento:

- . Colocar o cd com cantigas que falam dos partes do corpo e dançar fazendo a coreografia;

SÃO DOMINGOS

Fonte: Teresina. SEMEC, 2015

FIGURA 07: Modelo de plano de aula (Professora Alecrim). 2015. (Parte II)



Fonte: Teresina. SEMEC, 2015.

Nesse caso, constata-se que, mesmo vindo toda a rotina detalhada dos encontros formativos, a professora Alecrim organiza uma rotina diária para as suas aulas. Ela não descreve objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e referências, entretanto caracteriza as atividades/momentos e recursos os quais utilizará em cada uma. Acerca da avaliação da aprendizagem, é possível observar que na orientação didática, ela é descrita no item "Observando o meu dia", em que as crianças relatam o que aprenderam, o que viram, o que

gostaram e não gostaram. Esse momento é importante para as crianças relembrares o que viveram, significando as experiências que tiveram; e, para as professoras, a fim de que possam saber como cada momento foi visto pelas crianças, se gostaram, o que aprenderam, ou seja, tem função diagnóstica.

A organização das professoras e seus planejamentos variam, assim como a avaliação também, embora sejam orientadas a utilizar os mesmos instrumentos. O que fazem com os resultados e as reflexões que podem empreender são eminentemente individuais, portanto nada é igual entre as práticas observadas.

Nesse sentido, arriscam-se afirmar que as concepções de avaliação das professoras não são as mesmas, tampouco seus desafios formativos serão. Mas ainda há o que considerar como semelhante, devido a forma como é direcionada a formação continuada e os encaminhamentos que as professoras recebem. Elas recebem seus instrumentos avaliativos prontos (as fichas), realizam no tempo determinado pela SEMEC (bimestralmente) e são exigidas para isso e recebem seus “planejamentos” prontos, embora possuam pequena autonomia para alterações.

As professoras não são orientadas para avaliar os seus alunos no sentido estrito do termo, mas o fazem nas circunstâncias que consideram viáveis e da forma como sabem. Assim, nos dizem um pouco mais sobre isso e outros aspectos que considera importante:

Depois de avaliar, eu vejo o que ele está precisando. Por exemplo, eu tenho um aluno que todos os dias traz a tarefa de casa respondida pela mãe. Então, todos os dias, eu faço a tarefa de casa com ele na escola, pra que ele consiga evoluir. Se não fosse pela observação. Já conversei com os pais, mas não adianta, não muda. Ele leva por levar, mas sempre a tarefa de casa comigo. [...] No primeiro momento, fazemos a acolhida. Mas esse aluno não faz a acolhida com os outros. Ele faz a tarefa na acolhida. A acolhida que fazemos é em sala, é um momento deles, extravasarem, conversarem. Enquanto isso, eu faço a tarefa de casa com ele e, às vezes, corrijo a tarefa junto com eles. Eu acho que isso é uma forma de avaliar, porque enquanto corrijo em sala, chamo o aluno para conversar e instigo o aluno no momento da correção. [...] Pensamos em estratégia e pensamos no que falta eu aprender, com outras experiências ou algo que tem na internet, para que eu melhore minha metodologia e minha prática. Os alunos fazem com que estejamos sempre procurando isso. Agora mesmo, comigo nesse segundo período, eu estou passando por um desafio. Quando você chegou, eu estava trocando experiência com a outra professora do segundo período, buscando aprender mais. Como professor, a gente aprende que na universidade não aprendemos tudo, por isso deixamos um pouco a teoria e vamos atrás da prática.

Quando eu entrei, dizem que trabalhavam com projetos nas formações. Mas parece que mudou quando eu entrei nas formações. Elas dão o planejamento pronto e a gente conversa muito sobre a nossa prática e trocamos muitas experiências. Elas dão muitos conselhos. Antes trabalhavam teoria lá, mas os professores reclamavam, porque os professores gostam de discutir sobre a prática e eu gosto disso.

A gente reformula a orientação didática com a pedagoga. A gente modifica quando não está de acordo com os níveis dos alunos ou quando não tem muito a ver com a escola. Modificamos a estrutura, mas o tema permanece.

Eu acho que essa avaliação da SEMEC não abrange tudo, principalmente no segundo período, que a cobrança é maior. Por exemplo, na minha sala que tem 25 alunos, pra avaliar cada um, sem professora auxiliar, pra conseguir alfabetizar, é difícil. Na prática, não é fácil e eles cobram muito os professores de segundo período, mas é complicado para os alunos, que não estão acostumados a ser avaliados dessa forma. É difícil também pela cobrança dos pais e quando os pais não ajudam. Eu acho que essa avaliação não aborda tudo. Por exemplo, uma menina que fez a avaliação da SEMEC, marcou uma letra errada e outra criança que sabe menos que ela na prática se saiu melhor. Não dá pra avaliar exatamente todas as habilidades.

No ano passado, fizemos uma prova de leitura e uma escrita. Mas não é a professora que faz. É como se fosse um diagnóstico. Foram feitas essas, para depois fazer outra no fim do aluno.

Eu não concordo com a prova. Mas com as fichas e os testes eu concordo, acho que eles precisam ser avaliados mesmo. Quando o aluno é sete ou oito, o que ele faz, a gente sabe pela prática e as fichas ajudam mais do que as provas. Com elas, eu concordo.

Acho que eles criaram isso mais para os professores mostrarem resultados, porque o professor acaba se preocupando mais do que o normal, porque nenhum professor quer chegar ao fim do ano sem mostrar essas habilidades dos alunos. Porque é algo cobrado pela SEMEC. (Relato da professora Acácia, retirando da entrevista semi-estruturada).

A professora Acácia nos traz uma série de detalhes que ainda não tinham sido visualizados nas falas das demais professoras. Primeiro, a referida professora nos diz que possuem algumas limitações, por exemplo, em relação à família que não acompanha as crianças em casa e que ela precisa sacrificar momentos da aula para ajudar esse aluno que não faz a atividade de casa em casa, fazendo todos os dias na escola. Ou seja, no momento em que as outras crianças estão sendo acolhidas, nos primeiros momentos da aula, elas brincam e conversam livremente, mas a professora não os observa nem avalia, porque é o tempo em que pode ajudar a criança que não fez a atividade.

Reclama também das cobranças que são realizadas aos professores deste nível, em torno da “avaliação” (como ela chama) dos processos de leitura e escrita das crianças. Isso é muito cobrado em todas as instituições regulamentadas pela SEMEC, e as professoras possuem certa dificuldade em lidar com isso, o que impossibilita a variedade dos temas a serem trabalhados, a participação dos alunos no planejamento e na própria avaliação deles. Então, a professora Acácia discorda dessa “avaliação”, conforme nos disse, mas também afirma que é a favor do uso das fichas como instrumentos avaliativos, porque, segundo ela, são melhores do que provas e as crianças “precisam mesmo ser avaliadas”.

São tantos detalhes de sua fala que mereciam destaque e análise a partir de subsídios teóricos, que poderíamos correr o risco de desviar nossa atenção dos processos avaliativos e suas concepções subjacentes, para percorrermos os campos da didática, da

formação, dos princípios e especificidades da Educação Infantil e até mesmo da própria história da educação.

Contudo, sinalizamos uma fala específica da professora Acácia, que, dentro do contexto que foi colocada, nos apresenta certa similaridade entre os pensamentos e práticas observados, dizendo muito sobre as concepções formativas que orientam as práticas docentes das professoras desta pesquisa: *“Quando o aluno é sete ou oito, o que ele faz, a gente sabe pela prática e as fichas ajudam mais do que as provas”*.

Nessa frase, saltam as ideias de que o ensino visa à avaliação, esta é confundida com a prova e o aluno é a própria nota. Além disso, as fichas parecem redentoras e suficientes, porque pior seria se existissem provas na Educação Infantil. Mas, infelizmente, as provas existem! (em momento específico, a professora comenta sobre). Tais provas são realizadas no fim do ano. No ano de 2014 foi a primeira vez em que elas foram elaboradas e aplicadas para os alunos da pré-escola. Um funcionário encaminhado pela SEMEC aplica a prova no fim do ano, com a professora ausente da sala de aula e sem qualquer consulta ou ajuda às crianças. Tais provas consistem em um teste de escrita e outro de leitura, de resultados e usos exclusivos da SEMEC, sem que o professor tenha acesso, para subsidiar a análise da prática do professor e dos “níveis” alcançados pelas crianças. Os modelos das provas estão disponíveis nos anexos.

Sobre as avaliações da aprendizagem que servem aos sistemas e programas, e não aos professores, Hadji (2001) afirma que estas se distanciam da avaliação formativa, enquanto reguladora da aprendizagem, quando diz:

Quando a avaliação tem funções de prognóstico, diz respeito a seguir determinada formação exigente. Se certificativa, certificar ao final do ano ou do curso. Se normativa, classificar e hierarquizar. Quando se pensa em avaliação formativa, deve romper com esse esquema igualitarista – não há razão para se dar a mesma dose de avaliação formativa.

Uma avaliação formativa tem como prioridade fornecer ao professor informações que ele necessita para intervir eficazmente na regulação da aprendizagem e não para “satisfazer” um sistema ou uma máquina avaliativa.

Além disso, necessitam-se, pois, de cuidados em relação ao que as instituições e professores se propõem avaliar e ao que, de fato, praticam. Nas diretrizes curriculares da SEMEC e nos PPP dos CMEI, comentados em momento anterior nesse trabalho, afirmaram avaliar a aprendizagem no cotidiano e a favor do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, parece haver algumas incoerências e dificuldades em agir conforme os ideais que defendem. Nesse sentido, parecem existir desafios para a formação docente e equipe de gestão, a fim de diminuir as distâncias entre discurso e prática.

6.3 Os desafios formativos da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o lócus da formação docente foi quase inteiramente transferido para o nível superior. A partir desse momento, não mais se admitiu que os professores de Ensino Fundamental e Educação Infantil não tivessem a formação mínima de graduação ou Normal Superior.

De acordo com Gauthier et al (1998), o trabalho com crianças pequenas exige que o docente possua uma formação rica e sólida, com um vasto aprendizado sobre os saberes docentes. Desse modo, é importante conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de cada situação concreta de ensino (GAUTHIER et al., 1998). Esse caráter de várias competências demanda uma formação bastante ampla do profissional que, por sua vez, também é um aprendiz que, ao refletir sobre sua prática, aprende e faz aprender.

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

Partindo desse pressuposto, a construção do pensamento infantil deve ser feita na comunidade escolar, entre educandos e professores, juntos, num processo coletivo de elaboração do saber. É nesse contexto que situamos a afetividade, como elemento condutor dos processos de ensino e, portanto, notadamente importantes na formação docente.

Os professores, sobretudo aqueles que lecionam com crianças menores, precisam imbuir-se de um olhar afetivo, no sentido de atenção e sensibilidade, e não apenas como carinho ou afeto pela criança, propriamente. O compromisso docente tem a ver com uma finalidade pedagógica, que é aprendizagem, colocando-se a favor dela, apesar de qualquer coisa. É nesse sentido que a afetividade corrobora com o ensino e a aprendizagem.

Se, na relação professor-aluno, existe afeto, o clima é favorável à aprendizagem, certamente. Entretanto, é comum que haja desafeto nessa relação. Nesses casos, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, adulto e consciente do compromisso pedagógico que assume diante do desenvolvimento dos seus alunos, precisa estar sensível

a esses entraves, de modo que a aprendizagem e a evolução dos alunos não sejam comprometidas.

Acerca disso, Vigotski (2004, p.146) preconiza:

Quanto à educação das emoções no sentido propriamente dito do termo, a tarefa essencial da educação é dominar as emoções, ou seja, incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbador e destrutivo.

Outro fator relevante da afetividade no trabalho docente encontra-se no sentido de ultrapassar os limites dos conteúdos – aspectos cognitivos – e permitir que os alunos sintam as emoções, sintam o prazer de aprender e conhecer, numa perspectiva de ensino e de aprendizagem mais leve, rica e prazerosa. A emoção não é um agente menor que o pensamento e, por isso, não pode ser preterida, no que se refere à aprendizagem. Sobre isso, Vigotski (2004, p. 144) nos diz:

(...) O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia, mas também a sintam. Por algum motivo essa ideia não costuma vir à cabeça, e o ensino de colorido emocional é entre nós um hóspede raro, o mais das vezes relacionado a um amor impotente do próprio professor por seu objeto, professor esse que desconhece os meios para comunicar essa matéria aos alunos e por isso costuma passar por esquisitão.

Torna-se claro, contudo, o lugar da afetividade como fio condutor da aprendizagem, inclusive como facilitadora da comunicação entre professores e alunos, a fim de que os aspectos cognitivos não sobreponham os afetivos e prevaleça a emoção de ensinar e aprender.

6.3.1 Diálogos entre Formação Docente e Prática avaliativa na Educação Infantil

A organização da Educação Infantil oferece uma vantagem na hora de avaliar: o professor passa muito tempo com a criança, os dados de que precisa para sua avaliação são obtidos todos os dias nessa interação cotidiana, nas relações particulares de comunicação. Nas demais etapas da Educação Básica isso não ocorre, pois a organização disciplinar das matérias específicas reduz o tempo do professor com o aluno.

A avaliação na Educação Infantil dá-se de forma bastante diferenciada da avaliação realizada nas outras etapas da Educação Básica e nos demais níveis de ensino. Avaliar crianças pequenas exige respeito à própria natureza da criança; exige respeito, cuidado e flexibilidade, dentre tantos outros desdobramentos necessários ao professor dos pequenos. Giner (1998, p. 45) acrescenta que "a avaliação na educação infantil se incorpora institucionalmente ao sistema educacional com uma função formativa, valorativa ou de diagnóstico, mais do que comprovadora de um rendimento final".

E o que fazer, então, para tornar a avaliação justa às crianças pequenas? Algumas saídas podem ser inteligentes e vanguardistas nas práticas pedagógicas da educação infantil, por exemplo: co-avaliação; avaliação mútua ou avaliação por outro aluno ou grupo de alunos; autoavaliação e as notações (e não notas!), obviamente coerentes a esta etapa de ensino, no intuito de chegar à autorregulação.

A co-avaliação é a avaliação conjunta entre aluno e professor. Talvez, essa seja a forma mais comum de proceder para fazer as crianças participarem na tomada de consciência sobre como obtiveram seus progressos. Nesse caso, o papel do professor é decisivo para encaminhar as crianças à autonomia ou, ao contrário, à dependência do adulto, em suas atividades (BALLESTER, 2003).

É importante que as crianças sejam vistas como sujeitos ativos dos processos de ensino e aprendizagem, que tenham voz e vez. As atividades a serem realizadas em sala de aula tendem a ser mais interessantes quando contam com sugestões e opiniões das crianças. Destarte, alunos e professores pensam e crescem juntos, movidos pelo desejo de aprender.

É indiscutível o desenvolvimento progressivo e satisfatório das crianças que são autônomas e independentes, desde a Educação Infantil. Ninguém nasce pré-disposto à autonomia ou heteronomia. Essas qualidades são desenvolvidas, traçadas ao longo da vida, na escolarização, com participação importante e indiscutível do professor, que assume função de mediador da aprendizagem de seus alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao organizar objetivos para esta pesquisa, pensamos que cada tarefa a ser desenvolvida nos levaria por um caminho e, este, como prêmio pela trajetória, nos daria as respostas àquilo que procurávamos. Na construção desse trabalho e vivência, os caminhos se entrelaçaram, obtemos alguns dados que poderíamos chamar de respostas, mas não certezas. Cada curva delimitada por esses jardins nos trouxe a momentos de paz e de inquietação, encrustados com algumas dúvidas, reflexões e aprendizagens. Algumas dessas aprendizagens revelaram-se descobertas. Descobertas de autores, livros, escolas, lugares e realidades inimagináveis.

Com o objetivo de analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, escolhemos um caminho, dentre tantos possíveis: dialogar com professores e percorrer, ainda que por pouco tempo, o dia a dia das crianças avaliadas na etapa da pré-escola. No início deste trabalho, anunciamos como primeiro objetivo específico caracterizar a prática avaliativa, a partir dos instrumentos e procedimentos de avaliação. Essa tarefa demandou o contato direto com alguns materiais, como as fichas cedidas pela SEMEC, a orientação didática que norteia o planejamento do ensino e as atividades e provinhas que eram aplicadas com as crianças. Na infinidade de detalhes que este material ofereceu, trouxemos algumas características a respeito da prática avaliativa que aquelas professoras desempenham e o que pensam sobre o processo avaliativo. Não nos foram oferecidos os detalhes assim, tão visíveis e simples de compreender. Algumas dificuldades permearam esse caminho, sem que, contudo, inviabilizasse o alcance daquilo que nos propusemos. As dificuldades foram desde o alcance às escolas, que coincidentemente eram todas distantes e de difícil acesso, como em relação aos horários disponíveis das professoras para a colaboração com este trabalho.

Buscamos, como segundo objetivo para esta pesquisa, identificar as concepções formativas que auxiliam as práticas avaliativas na Educação Infantil. E, nesse momento, entramos diretamente em contato com as professoras e isso implicou conhecer um pouco sobre suas trajetórias formativas, suas histórias de vida, suas dificuldades e sonhos na profissão e todas as coisas que não cabem naquilo que o problema de pesquisa desejou desvelar, mas que foram presentes e nos disseram mais do que imaginávamos ouvir. As concepções formativas que orientam a avaliação que essas professoras praticam e que a

escola pública de Teresina pratica com as crianças pequenas estiveram expostas em cada detalhe confessado nas entrevistas e, da mesma forma, nos dias em que fui presente nas salas de aula. Por alguma sensibilidade ou transparência demonstrada, percebi as crianças incomodadas ou satisfeitas na realização das atividades encaminhadas ou o fato de a professora apressar-se para ajudar uma criança com dificuldade, enquanto o resto da turma pedia sua atenção. Cada expressão e cada diálogo da relação das professoras com as crianças disseram inquantificáveis características capazes de me permitir identificar essas concepções que, notadamente, tentei expressar na escrita.

Enfim, desejamos como terceiro objetivo, investigar a articulação entre formação docente e práticas avaliativa, anunciada nos documentos oficiais, no projeto político pedagógico das escolas e nos relatórios de avaliação das professoras. Talvez, este tenha sido o nosso maior desafio, vista a rapidez em que a pesquisa acontece e o processo de escrita que tão logo se inicia e já tem os dias contados para o seu fim. Entretanto, analisamos as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina em relação àquilo que importava à avaliação. Em seguida, fizemos o mesmo com os projetos pedagógicos, até alcançarmos os planos de aulas e as “tarefinhas” e fichas das crianças. Cada documento parecia anunciar os instrumentos avaliativos, mas estes eram por demais singulares e ultrapassaram as expectativas, quanto aos critérios e teorias que traziam subjacentes. Tudo parecia dizer muito e muito eu pensei para expressar o mínimo necessário que importava na articulação entre a formação docente e a prática observada.

As “professoras flores” foram, sem dúvida, presentes iluminados e produtores de sentido e vida àquilo que nos propusemos conhecer e descrever. As crianças, cheias de ternura e alegria com a nova “professora muda” que invadiu suas turmas, também foram fonte de inspiração nos momentos mais obscuros e de solidão que a escrita possibilita.

Após análise de documentos, situações e discursos, com os autores que foram básicos às reflexões aqui empreendidas, é imperioso destacar que, em termos gerais, pouco se pensa e se pratica avaliação na Educação Infantil nas instituições públicas do município de Teresina. Há carência de suporte curricular, formativo e pedagógico. Há boas intenções das professoras, há algum movimento das equipes de gestão, há a certeza da boa formação pela equipe formadora, mas as determinações impostas pela secretaria de educação ainda são mais renitentes e firmes.

Não havia tido pesquisa similar nos CMEI visitados e o contato possibilitado pelo presente trabalho pareceu trazer um pouco de esperança e ânimo às professoras. Elas

sentiam que, com a devolutiva do trabalho, elas poderiam refletir sobre suas práticas, melhorar a formação e compreender as implicações da avaliação que praticam com seus alunos. Além disso, o fato de terem sido “indicadas” pelas professoras formadoras para colaborarem com esta pesquisa tornou o clima mais agradável e a nossa presença parecia sinônimo de algo bom, ainda por vir.

Em relação ao objetivo geral deste trabalho, conseguiu-se analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas dessas professoras de Educação Infantil, quando, nas entrevistas e pela observação das práticas, elas puderam falar e demonstrar pessoalmente o que era avaliar, como avaliavam, que instrumentos utilizavam, que fins atribuíam os resultados constatados e expressaram seus pensamentos sobre o tema. Assim, as práticas avaliativas das professoras foram caracterizadas, em seus detalhes, na análise do planejamento e da organização didática e teórica que ali se explicitava.

As práticas avaliativas das professoras no contexto das instituições; o que recomendavam as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina e os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições para a avaliação da aprendizagem e ao próprio ensino; os detalhes que transpareciam nos instrumentos das professoras, todos esses elementos articulados expressaram desafios para a formação e para o currículo. Talvez, não apenas no município de Teresina ou no estado do Piauí, mas na legislação nacional e na sustentação do currículo para Educação Infantil em contexto nacional, precisa-se desmistificar a avaliação confundida como instrumento avaliativo e a ideia de que o professor e a escola sempre sabem o que avaliar e o que faz sentido ser avaliado, porque o aluno não pode participar do processo do qual é protagonista.

Se o currículo e a formação docente não mudam, tampouco se transforma o ensino. A avaliação não há de mudar sozinha pela boa vontade do professor, quando tudo na escola é desarticulado e pontual, quando os professores não sabem o porquê de ensinar e de avaliar as crianças ou, pior ainda, quando não sabem que não se pode “criar habilidades” nas crianças, sem que elas próprias não se sintam parte do contexto e queiram aprender e influenciar as suas situações de aprendizagem, brincando e construindo sentidos.

Ainda assim, tudo é processo, tudo ainda se mostra em construção em avaliação e na própria infância, que até pouco tempo atrás era associada à paporicação e ao assistencialismo. A ciência avança, a história evolui e as esperanças dos professores são

alimentadas dia a dia, na intenção de construir processos de ensino e de aprendizagem menos presos de imposições e mais livres e autônomos para o prazer de conhecer, tendo a avaliação como reguladora dos sentidos que nos movem ao conhecimento. Assim, espera(mos)ñçamos!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALVES, Cristina Nacif. **Avaliação e ética: discursos em ação prática**. 2012. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. 203 f.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acessado em 30 de junho. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem**. 2.ed. Brasília: MEC, 2006.
- BUNGE, M. **Epistemologia**. São Paulo: Edusp, 1980.
- CAMPOS, R. H. F. História da psicologia e história da educação: conexões. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CONNELLY, F. M.; CLANDINI, J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Florida, EUA, v. 19, n.5 , p.2-14, 1990.
- _____. **Teachers as curriculum planners: narratives of experience**. New York: Teachers College Press, 1995.
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/430/457> . Acesso em 20/06/2015.
- FREIRE, Madalena. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Cecília. Narratives in education. **Ciência e Educação**, Lisboa, v.11, n.2, p.327-345, 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

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

GINER, Toni. A Tarefa de avaliar na educação infantil: alguns problemas relacionados com a leitura e a escrita. In: **Aula de Inovação Educativa**, Porto Alegre – RS, n.75, p.19-22, out.1998.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara M. L.. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 36.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 31.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, S., SOUZA, S. J. (org). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, .n. 19. , p. 20-28, Jan/Abr. 2002.

LEITINHO, Meirecele Caliope; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. (Org.) **Experiências de avaliação curricular: possibilidades teórico-práticas.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. 207p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24.ed. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; DAMASCENO, Ednaceli A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C.R.; PRADO, G.V.T. (Orgs.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 15-27.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. A avaliação no ensino. In: **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. Tendências pedagógicas contemporâneas. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 6. p.65., 1981.

SIBILA, Miriam Cristina Cavenaghi. **O erro e a avaliação da aprendizagem**: concepções de professores. Londrina, 2012. 107 f.

SILVA, Renata Saldanha. **Avaliação do desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras em alunos de Educação Infantil**. 120f., 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

STRAUSS, A.L.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**. London: SAGE, 1998.

TERESINA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares municipais**. Teresina: SEMEC, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E INDICAÇÃO DE PROFESSORES COLABORADORES (ENVIADA AO SECRETÁRIO)

Of. 001/2014

Teresina, 01 de dezembro de 2014.

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa e indicação de professores.

Ao senhor Secretário de Educação Kleber Montezuma Fagundes dos Santos,

Eu, Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, com matrícula 360392, orientanda de Bernadete de Souza Porto, solicito à vossa Excelência a autorização para realização de pesquisa de mestrado, com título “Concepções de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil”, que pretende utilizar os professores desta rede municipal de ensino como sujeitos da investigação. Nessa oportunidade, solicito a indicação de professores considerados “bons avaliadores” e escolas de referência para a realização da pesquisa.

Agradeço a colaboração e, desde já, coloco-me à disposição do senhor, dentro de nossas possibilidades.

Atenciosamente,


Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho
Mestranda em Educação / UFC
Linha de Educação, Currículo e Ensino

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS PRIMEIRAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS ABERTAS

Informações gerais:

1- NOME : _____

2 - E-MAIL: _____

3- SEXO: () FEMININO () MASCULINO

4- IDADE: _____ 5- TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: _____

6- FORMAÇÃO: _____

7- TURMA EM QUE LECIONA: _____

8 – CURSOU A DISCIPLINA “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” NA GRADUAÇÃO: SIM () NÃO ()

Passos:

- 1) Iniciar conversa sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, com foco na avaliação da aprendizagem, de modo a provocar um processo de reflexão sobre o tema.
- 2) Levar o entrevistado a situar suas concepções diante dos pontos trazidos pela reflexão.
- 3) Esclarecer a importância da Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico e do ensino.

Objetivo da entrevista: Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.

Pergunta(s) Disparadora(s):

O que é avaliar? Como você avalia os seus alunos? Que instrumento(s) utiliza? O que você faz após o uso desse(s) instrumento(s)?

Perguntas Emanentes:

01 - Existe algum documento, ficha ou modelo de relatório sugerido pela escola ou pela SEMEC para auxiliar no processo avaliativo?

02 - Você utiliza notas/conceitos na avaliação das crianças pequenas?

03 - Em que período ocorre a avaliação?

04 - Os resultados da avaliação da aprendizagem das crianças são divulgados aos pais de que forma? Com que frequência?

APÊNDICE C – ROTEIRO (DIÁRIO) DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA AVALIATIVA

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA AVALIATIVA³

ESCOLA:	
PROFESSORA:	
DATA:	

Registrar fatos, situações, atitudes, ações, falas, comentários, observações e impressões que considerar significativos na relação da professora com as crianças, o tempo, o espaço, os objetos e as atividades.

Perceber a presença ou ausência da avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

1 Relação professora – alunos

2 Espaço

3 Tempo

4 Atividades/Rotina

³ Este diário faz parte da pesquisa de campo da dissertação de mestrado de Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora doutora Bernadete de Souza Porto.

5 Recursos

6 Outros

APÊNDICE D – DIÁRIOS DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA AVALIATIVA (NA ÍNTEGRA)

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA AVALIATIVA⁴

ESCOLA:	CMEI VILA DO AVIÃO
PROFESSORA:	<i>Dália</i>
DATA:	09/03/2015 (1º dia de observação)

Registrar fatos, situações, atitudes, ações, falas, comentários, observações e impressões que considerar significativos na relação da professora com as crianças, o tempo, o espaço, os objetos e as atividades.

Perceber a presença ou ausência da avaliação da aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

Relação professora – alunos

Enquanto a professora organiza a turma (em filas e grupos de duas e três crianças) e até o momento em que os convida a realizar a “chamadinha”, uma aluna fica no canto da sala, em pé, diferente dos outros que estão sentados, aguardando os comandos da professora. Ao fim, a professora e as crianças contam coletivamente as fichas que sobraram e constatam que faltaram cinco crianças. Ela pede que as crianças reconheçam os nomes dos alunos faltosos pela ficha lê o nome de cada criança que faltou.

Ainda no começo da manhã, a professora ameaça trocar dois alunos de lugar por estarem “conversando demais”.

⁴ Este diário faz parte da pesquisa de campo da dissertação de mestrado de Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora doutora Bernadete de Souza Porto.

Ela muda dois alunos de lugar, ainda no momento da “chamadinha”.

Enquanto a professora conversava sobre os sentidos com as crianças, uma menina virou as costas para a professora e começou a soletrar as palavras do alfabeto que estava na parede de trás da sala.

No meio da atividade de reconhecimento das letras das palavras retiradas do texto, a professora muda uma aluna de lugar, por motivo de “conversa”.

Uma aluna (Nayara) avisa à professora que o coleguinha (Ryan) lhe deu a língua. E a professora diz: “O que eu já falei sobre os combinados?” e continua a busca pelas palavras da família silábica trabalhada.

Espaço

Pátio (acolhida) e sala de aula.

Tempo

Acolhida: 7h30min – 8h15min

Atividades em sala: 8h20min –

Atividades/Rotina

1 – Acolhida no pátio

2 – Em sala, a professora organiza as carteiras dos alunos e, com eles, preenche o quadro do calendário, com a data do dia.

Em seguida, convida os alunos para fazer a “chamadinha”: cada aluno recebe uma ficha com seu nome e a professora, aleatoriamente, chama cada um para que coloque o nome no cartaz que tem na parede frontal da sala.

3 – A professora relembra com as crianças o cartaz da semana anterior (com o título “Pezinho”) e apresenta o cartaz da semana (com o título: “Meus sentidos”). Ela pergunta quem já conseguiu fazer a leitura do título, antes de anunciar do que se tratava.

Professora: “Para que servem os sentidos?”; Uma criança: “Sei lá!”.

4 – A professora lê o texto do cartaz com as crianças, conversando sobre o texto. Todas as crianças acompanham a leitura.

Retirada de palavras do texto (boca, pele, nariz, olhos e ouvidos), reconhecimento das letras e quantidade de letras em cada palavra.

5 – A professora entrega os cadernos de classe às crianças e faz um ditado das palavras escritas no quadro (já apagadas).

Depois da professora ditar a palavra “ouvidos”, os alunos vão lanchar.

No intervalo, algumas crianças brincam livremente e outras assistem ao filme “Rei Leão”, numa TV colocada no pátio. A professora fica sempre próxima às crianças, observando-as sem intervenções.

Quando voltam à sala, após o intervalo, a professora continua o ditado com as palavras “pele”, “nariz”, “boca” e “olhos”.

Os alunos escrevem as palavras em seus cadernos de acordo com o que sabem e a professora ajuda alguns individualmente e avisa que fará a correção, quando todos concluírem. Quando a maioria conclui, a professora vai ao quadro e escreve as palavras ditadas, uma por uma, pedindo que os alunos confirmem com as suas. Ela passeia pelas carteiras, conferindo a atividade de cada um, individualmente, e auxiliando-os na autocorreção.

Ao fim da correção, os alunos levantam de suas carteiras com os cadernos da mão, mostrando para a professora que concluíram. Ela ainda ajuda aqueles que não conseguiram, tentando acalmá-los e pedindo que sentassem para esperar até que todos terminassem. Os alunos passeiam pela sala, bebem água e conversam entre si.

Após esse momento, a professora explica a “tarefa de casa”, mostrando a atividade fotocopiada colada no caderno de cada criança. Ela distribui os cadernos de casa de cada criança. Os alunos se dispersam, levantam de suas carteiras novamente e a professora pede-os que voltem aos seus lugares, enquanto ela termina de fazer a entrega dos cadernos.

A professora apresenta os “encontros vocálicos” (“au”, “ai”, “oi” e “ei”) em figuras situacionais da Turma da Mônica, coladas no quadro de acrílico. Ela mostra as situações aos alunos e ela os pergunta quando falamos “oi” e “ai”, de acordo com as figuras mostradas. A professora, em seguida, mostra os encontros vocálicos presentes em uma das palavras ditadas no exercício de classe (“ouvidos”).

Ela lembra os alunos da letrinha da semana passada (“P”) e mostra outro cartaz com algumas palavras com a letra “P”, fazendo a leitura das mesmas com as crianças (“pato”, “peixe”, “Pinóquio”, “porco” e “pudim”).

Professora: “O que é o que é que se pode tocar o céu com o dedo?” . Nenhum aluno responde e ela completa: “é o céu da BOCA” e escreve novamente a palavra “boca” no quadro. E assim ela soletra as letras da palavra com os alunos e anuncia que a letrinha da semana é o “B”. Mostra as famílias silábicas “BA”, “BE”, “BI”, “BO”, “BU” e “BÃO” e faz a leitura das sílabas com os alunos. Pede que os alunos falem palavras com as referidas sílabas. As crianças falam: “bola”, “sabão”, “bicicleta”... uma delas diz: “eu sei, tia, B com A é BA”, “balão”, “Beto” e “bule”.

A professora organiza a turma em semicírculo e começa a contar a história “A galinha Xadrez”, lendo o livro para as crianças. Enquanto a professora lê e mostrava as figuras do

livro, as crianças interagem e iam sugerindo a continuidade da historinha. Antes que chegasse ao fim da historinha, os pais batem à porta para pegar as crianças, a professora distribui as agendas de cada um e a aula é encerrada.

Recursos

Quadro de acrílico, pincel, lápis, cadernos, data show, dvd, TV, cartazes.

Outros

Pela observação da prática educativa neste dia, foi possível perceber que a professora planejou bem as atividades desempenhadas e conseguiu realizar todas as atividades a que se propôs.

A professora tem boa relação com os alunos e eles respeitam suas orientações. A professora também escuta as crianças.

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA AVALIATIVA⁵

ESCOLA:	CMEI VILA DO AVIÃO
PROFESSORA:	<i>Dália</i>
DATA:	10/03/2015 (2º dia de observação)

Relação professora – alunos

Hoje, a relação entre professora e os alunos não é muito agradável, logo no início da manhã. A professora reclama quando os alunos pedem água, dizendo que eles deviam ter bebido lá fora, porque ela os mandou beber. Ela reclama com os alunos que pedem para beber água e ir ao banheiro na hora que entram na sala e avisa-os que eles só podem fazer indo quando pedirem a professora. Imediatamente, as crianças gritam: “pois deixa eu ir beber, tia?” e ela responde: “agora não. Era pra ter ido antes. Não é hora de beber!”.

⁵ Este diário faz parte da pesquisa de campo da dissertação de mestrado de Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora doutora Bernadete de Souza Porto.

Quando a professora inicia a leitura do texto do cartaz, as crianças parecem eufóricas e desatentas. A professora ameaça-os deixarem em sala no horário do recreio, porque não estão merecendo brincar nem sair de sala.

Briga com dois alunos que estão de cabeça baixa e com duas meninas que estão conversando.

Ela avisa-os que a partir de hoje haverá um cartaz que controla quem fez a tarefa de casa. Quem fez, ganhará “verde”. Quem trouxe a tarefa rasurada, amassada e suja, ganhará “amarelo” e quem não trouxe, ficará com “vermelho”.

Depois da atividade de classe, um aluno diz: “Tia, o Enzo disse que se mexer na mochila dele, ele me mata”. A professora, que estava ajudando outra criança a escrever o nome na atividade, para e diz: “Onde você ouviu isso, Enzo”. O aluno abaixa a cabeça e não responde. Ela volta a ajudar outra criança, que chega à sua mesa com o caderno.

Uma criança pede pra comer, porque está com fome. A professora diz: “E você não tomou café? Vou precisar falar com sua mãe!”. Ele diz: “Não tia. Eu peço pra ela me dar café, mas ela não me dá”. Ela diz: “Vá sentar, vá!”. Ele insiste: “Tiiiaa, mas eu tô com fome, tô pra desmaiar aqui”. E ela responde: “Ta chegando a hora do recreio, aí você come. E é pra comer mesmo!”. Imediatamente, a diretora bate à porta e avisa que é hora do recreio. As crianças vibram, fazem fila e saem da sala alegremente.

Quando as crianças chegam ao refeitório, a diretora diz que Deus está muito triste porque não tem ouvido as orações daquelas crianças e diz que só vão comer depois da oração.

O aluno que disse estar com fome na sala, diz: “Tia, mas eu tô com fome. Traz logo essa comida!” e ela insiste com a oração, cantam uma música e logo chega o lanche. Algumas crianças correm e outras assistem ao filminho que é exposto no pátio. Atrás das grades que separa uma das áreas externas do CMEI, algumas crianças observam cachorros e gatos que brincam ali, na escola.

Espaço

Contação de história no pátio;

Outras atividades em sala de aula.

Tempo

7h40min – 8h10: Acolhida

8h15 – Calendário; Chamadinha e atividade de classe

Atividades/Rotina

Quando chegam à sala de aula, a professora faz o preenchimento do cartaz “Calendário”, com a data do dia. Ela mesma preenche, explicando aos alunos o que está fazendo. Alguns observam e outros estão dispersos. Em seguida, faz a “chamadinha”, pedindo que os alunos peguem suas fichas com o nome completo no quadro de acrílico e coloquem-nas no cartaz “chamadinha”. Os alunos fazem isso mecanicamente, enquanto a professora organiza os cadernos de classe. Em seguida, contam as fichas que sobraram e constatam que 7 crianças faltaram à aula de hoje.

A professora lê o texto do cartaz, com certa dificuldade de atenção dos alunos.

Distribui os cadernos de classe com o mesmo texto colado e pede que os alunos circulem a palavra “boca” no texto. Eles localizam. Ela pede que eles localizem a palavra “nariz”, circulando-a no texto presente no quadro e pedindo que as crianças façam a mesma coisa nos seus. Eles gritam euforicamente que acharam e aproveitam uma pequena ausência da professora para ir até a mesa com as garrafinhas de água. Bebem rapidamente e voltam aos seus lugares.

Com a volta da professora, continuam a localizar a próxima palavra (“ouvidos”), que a professora anuncia e já marca no cartaz. A quarta palavra é “pele” e as crianças tentam e conseguem localizá-la. Alguns, com a ajuda da professora, que verifica os cadernos de cada um, observando quem conseguiu e quem precisa de ajuda.

As crianças estão muito eufóricas e a professora pede que eles localizem a palavra “barulho”. Um aluno levanta e passeia pela sala, dizendo: “Não vou fazer tarefa, não!”, mas logo retorna a sua carteira. A professora não escutou nem entrevistou. O mesmo aluno circulou a palavra e levou seu caderno à professora, mostrando que fez. Depois, começa a correr com outra menina pela sala. A professora briga com a menina e ela volta chorando pra carteira. O mesmo aluno e a mesma menina brigam rapidamente. Ela chama a professora, mas esta está muito ocupada ajudando a duas crianças com a atividade e não percebe. As crianças estão muito impacientes.

A professora faz a contagem das linhas do texto, pede para que as crianças enumerem-nas em seus cadernos, colocando o número ao lado da linha. Em seguida, faz o mesmo no cartaz disposto no quadro, para que as crianças vejam, após ter dado alguns minutos para que eles tentassem. A professora ajuda as crianças nesse momento, visitando suas carteiras e mostrando como devem fazer.

Em seguida, a professora pede que as crianças escrevam seus nomes no caderno, abaixo da atividade que realizaram.

Após o recreio, a professora pede que as crianças transcrevam as palavras circuladas no texto para os seus cadernos. Ela verifica os cadernos e muda a organização das mesas. Agora, coloca os alunos em mesas de quatro pessoas, formando quatro grupos de quatro

crianças. Enquanto isso, algumas crianças gritam, brigam entre si e se movimentam pela sala.

A professora explica a próxima atividade: Apresenta os blocos lógicos e expõe na parede a figura geométrica “triângulo”. Coloca um triângulo pequeno e um maior, perguntando às crianças quais eram os tamanhos dos triângulos. Duas crianças brigam e ela tira uma menina do grupo e coloca numa cadeira separada, batendo na mesa e ameaçando separar todo mundo, porque estão todos conversando alto. De novo, ela muda a disposição das mesas, dizendo as crianças que está mudando porque eles não sabem ficar em grupo, mas não separa todos. Alguns ficam em mesas individuais, outros mais isolados e outros em grupo. Ela distribui cadernos de desenho para as crianças. Uma criança pergunta o que é pra fazer e ela diz pra escrever a palavra “triângulo” e desenhar o triângulo. Diz ainda que só escreverá a palavra no quadro, depois que os alunos tentarem.

Algumas crianças ainda não entenderam a atividade e perguntam. Ela explica individualmente, na carteira de cada criança. Não fala para todas ao mesmo tempo.

Duas crianças ainda estão na atividade anterior e a professora diz que eles não farão a outra com o resto da turma, porque ainda não concluíram a anterior. Os dois meninos ficam sentados observando a tudo ao redor, mas não tentam mais responder suas atividades incompletas. Com certeza, porque não saibam.

Os outros alunos concluírem a atividade de desenho e escrita da palavra triângulo e caminham pela sala, correm, gritam e conversam, enquanto a professora organiza as mesas em círculo, incluindo dessa vez os dois meninos que estavam na atividade passada, que logo vão fazer a atividade que os outros terminaram há pouco tempo.

A professora escreve a família silábica do “B”, em letras cursiva e de forma. Ela fala bem alto, tentando conseguir a atenção das crianças, mas estas quase não olham, levantam de suas carteiras, brincam com a mochila, abaixam a cabeça, até olharem para a professora e falarem “BA-BE-BI-BO-BU”, repetindo o que ela diz. A professora não consegue mais do que isso e desiste... E, então, senta e diz que está difícil. Fica olhando para as crianças e pergunta às crianças se pode continuar, dizendo: “Eu tenho que parar pra ter a atenção de vocês!”. Ela diz que vai chamar uma criança pra ir ao quadro fazer no lugar da professora e eles vibram, dizendo que querem ir. Ela entrega o pincel para uma menina e pede que ela escreva a palavra “BOI” no quadro. Os outros ficam um pouco dispersos, brincando com um pedaço de gesso que encontram no chão. Chama outra criança para escrever a palavra “BONECA”, mas a maioria da turma está dispersa, alguns levantam, correm e até brigam. As crianças não querem sentar e a professora diz que está só observando, olhando a todos de braços cruzados, como se pensasse em mudar alguma coisa. Controla os alunos colocando-os pra sentar e muda dois de lugar novamente. Reclama dos alunos e diz que está feio, porque eu estou observando a sala e não devo estar gostando. Diz que eles não se concentram e conversam demais. Pergunta para eles: “Está bonito? Está legal desse jeito?”. Uma criança ainda diz: “Está legal!”.

A professora conversa com os alunos, tentando acalmá-los. E eles conversam: “Tia, eu tô gripado!”. E outro aluno: “Tia, eu também!”. E outro: “Quando o cachorro tá gripado, ele até morre!”. A professora muda alunos de lugar e pede para que todos vejam a palavrinha que o colega escreveu no quadro, pedindo que os alunos digam se está correto e fazendo a correção da palavra. Apaga o quadro e dá início a explicação da atividade para casa. As crianças não escutam e a professora fala quase gritando pra explicar a tarefa de casa.

Ela para. A professora forma um círculo feito de fita adesiva vermelha no chão e as crianças adoram, observando curiosas. Ela pede para que as crianças sentem nessa fita, formando um círculo. Ela fica ao meio, segurando a tarefa de casa e inicia a explicação da “tarefinha”, dizendo que “é importante entender a tarefinha para saber responder e explicar para a mamãe quando chegar em casa”. Ainda assim, as crianças conversam. A professora diz: “Nem assim, gente? Quando a mamãe chegar, não vou deixar ir embora!” e muda mais crianças de lugar no círculo. Recomeça a explicação da atividade que será encaminhada para casa, mas não obtém sucesso. Os alunos falam sobre escovar os dentes e a professora diz que a semana de falar sobre escovação dos dentes é outra, que ainda não é o dia, tentando mais uma vez explicar a atividade de casa, falando mais alto. É possível ouvir em alto e bom som que em uma das questões é preciso completar com as sílabas “BA”, “BE”, “BI”, “BO” ou “BU” e com as palavrinhas “MAIOR” ou “MENOR” embaixo das gravuras. Uma aluna pergunta se pode pintar e ela responde que sim. As crianças voltam às suas carteiras e a professora distribui os cadernos de atividades para casa, para que sejam guardados nas mochilas.

Os pais já batem à porta da sala, mas “ninguém sai até se comportar e conseguir guardar a tarefinha”. Já é hora de ir pra casa!

Recursos

Cadernos, lápis, livro de histórias, cartazes, bloco lógico, quadro de acrílico, pincel, lápis de cor.

Outros

A professora não consegue a atenção das crianças como gostaria e, em vários momentos, se estressa e reclama, ameaça mudar as crianças de lugar, fala mais alto, para e retoma as atividades a que se propôs fazer.

DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA AVALIATIVA⁶

⁶ Este diário faz parte da pesquisa de campo da dissertação de mestrado de Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da professora doutora Bernadete de Souza Porto.

ESCOLA:	CMEI VILA DO AVIÃO
PROFESSORA:	<i>Dália</i>
DATA:	11/03/2015 (3º dia de observação)

Relação professora – alunos

Antes do jogo, as crianças estavam muito agitadas e a professora tinha certa dificuldade em acalmá-las. No momento do jogo, as crianças demonstravam satisfação e prazer, em brincar. Tentavam identificar o algarismo escrito na sua mão e na mão dos colegas. Foi possível perceber que aprendiam, enquanto brincavam.

Hoje, a professora e os alunos parecem estar com um pouco mais de sintonia que no dia anterior.

Espaço

Sala de aula, com mesas organizadas em um grande semicírculo.

Atividades/Rotina

Acolhida: Os alunos deixam a mochila na sala, dão uma olhada nos livros que estão expostos nas mesas. Organizam-se nos seus lugares, deixando as bolsas. Em seguida, a professora os leva para o pátio, para a contação de história. Ela escolhe o livro: “O macaco e a velha”. Algumas crianças se dispersam um pouco, mas a maioria dos alunos gosta da história e ficam atentos. Após esse momento, voltam para a sala, para o prosseguimento da acolhida.

Quando retornam à sala, acontece o preenchimento da ficha do calendário pela professora. Hoje, a professora fez a “chamadinha” de forma diferente: colocou a quantidade de alunos presentes de meninos e meninas no quadro. Em seguida, acrescentou os algarismos antecessores e sucessores, descrevendo a sequência dos numerais. Hoje, a turma está com 18 crianças presentes.

Logo após a chamadinha, a professora divide a turma em duas equipes e organiza um jogo. Cada equipe é formada por nove alunos que ficam organizados em filas. A professora escreve na mão de cada criança das duas equipes um algarismo entre 1 e 9. E, no quadro, ela coloca a medição dos pontos. Os nomes das equipes são escolhidos pelos próprios alunos: Equipe Bola e Equipe Bala. A regra do jogo é: A professora chama o algarismo que está escrito na mão de uma criança de cada equipe; as crianças reconhecem o algarismo e correm até uma cadeira posicionada entre os dois grupos de aluno, para pegar a toalha; quem pegar a toalha primeiro, ganha. Nas primeiras tentativas, as crianças tiveram dificuldade em entender o jogo, mas a professora explicou novamente e repetiu. As crianças que tiverem o número que a professora chamou escrito na mão, ao ser chamado

pela professora, correrá até a cadeira e pegará a toalha. E, assim, todos os alunos com exceção de uma menininha que chorava no canto, brincavam e se divertiam bastante.

A professora disse que essa garotinha e sua irmã gêmea, que também estuda nessa turma, sempre choram e se dispersam com mais facilidade que as outras crianças. Quando não estão chorando, tentam se excluir das atividades. Mas deixou que ela chorasse no canto e não perguntou o que ela tinha. Quando a criança já tinha parado de chorar, a professora a chamou para realizar a próxima atividade. Em seguida, distribuiu os cadernos de classe para todas as crianças.

Nos cadernos, tem uma atividade fotocopiada. A primeira orientação da professora é que as crianças completem o cabeçalho com o nome completo e o nome da escola, que está escrito no quadro. A professora reproduz no quadro de acrílico a atividade que as crianças observam no caderno, e, explica como responder. A atividade é de análise morfológica e escrita da palavra boca. Quando iniciam a atividade, uma funcionária da escola bate à porta: é hora do lanche! Organizam-se em fila e seguem para o refeitório.

Antes do lanche, higienizam as mãos, rezam e cantam. Depois do lanche, brincam com bambolês e gangorras de plástico, que são colocadas no pátio. No momento do recreio, tocam músicas infantis.

Após beber água e ir ao banheiro, retornam à sala de aula. Novamente, a professora explica a atividade de classe, mas as crianças estão bem distraídas e agitadas. Depois de orientar individualmente algumas crianças, a professora decide explicar para a turma toda. Em seguida, faz a primeira parte do exercício no quadro, para que as crianças entendam e tentem dar sequência às respostas sozinhas. As crianças fazem muito barulho. Poucas crianças se concentram realmente na atividade, que ainda parece complicada.

Um aluno pega o caderno e leva até a professora, para que ela o ajude a responder. Ela diz o que é pra ele responder.

Esta atividade parece sem sentido para as crianças. Eles não entendem o que estão fazendo e porque estão fazendo. A atividade está presente na orientação didática da SEMEC. Uma obrigação para a professora e uma obrigação para as crianças. Mas a professora vai de carteira em carteira, para ajudar a todos com a atividade. Ela promete que, se todos fizerem a atividade, todos irão brincar lá fora. Com a sua ajuda, alguns alunos concluem, mas a maioria dos alunos (10) ainda está no meio da atividade. A professora faz a “correção” no quadro e quem não tinha conseguido, copia a resposta correta no momento da correção.

Antes de levar as crianças para o pátio, a professora reclama, batendo o apagador no quadro, porque já recolheu os cadernos e a maioria das crianças está agitada. Como não tem o que fazer, eles se levantam, conversam e fazem barulho. Ela reclama e diz que quando todos fizerem silêncio, ela os levará para o pátio. Explica que a brincadeira será de formação de palavras. E seguem juntos para o pátio.

A atividade lúdica é realizada com um túnel, bambolês fixados ao chão formando uma amarelinha e uma corda presa a duas cadeiras (para que os alunos passem por baixo). É uma maratona. A brincadeira envolve movimento e regras de formação de palavras, a partir de um tatame repleto de fichas do alfabeto móvel. A professora e a coordenadora pedagógica explicam a atividade às crianças.

A professora diz a palavra e a sílaba que cada criança vai formar. As crianças que participam da atividade (não são todas) seguem a sequência de exercícios físicos da maratona e, enfim, chegam à “sopa de letras”, a fim de escolher as letras que formarão a sílaba da palavra ditada pela professora. No início da brincadeira, todas as crianças são envolvidas, com exceção de um aluno que se dispersa dos outros e tenta brincar antes da sua vez. A professora pega-o pelo braço e manda-o para a sala de aula, dizendo-o que é para ele sentar em sua carteira e permanecer sozinho, até o fim da atividade. Este aluno volta ao pátio com expressão de tristeza e diz a professora que “vai se comportar”. Ela permite que ele participe da atividade.

A professora permanece com dificuldade de receber a atenção das crianças. Não conseguem concluir a atividade. Algumas crianças reclamam que a professora demora muito para chama-los. De tanto esperarem para que cheguem sua vez de brincar, a “brincadeira” torna-se monótona. As crianças se desorganizam, levantam e passeiam pelo pátio, impacientes com o desenrolar da atividade. A professora decide encerrar a atividade, sem que todas as crianças participem, alegando que “vai acabar, porque não se comportaram”.

Retornam à sala de aula. A professora não consegue explicar a atividade para casa e os pais chegam para pegar as crianças. A professora impede a saída e diz aos pais que as crianças estão tão agitadas que ela não consegue “controlá-los”.

Recursos

Quadro de acrílico, pincel, cadernos, lápis, toalha, brinquedos.

Outros

A professora sempre espera que os alunos se organizem por conta própria e reclama muito quando eles não entendem a vontade dela.

Em momento de desabafo, a professora diz que não adianta o que ela faça. Eles sempre ficam dispersos e não se concentram na atividade que ela propõe. E diz que eles são muito indisciplinados.

“A tia Carmem está anotando o comportamento de vocês”.

APÊNDICE E – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa:
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções dos professores e desafios formativos.

► **A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** O motivo que nos leva a estudar o problema “Como a formação docente é evidenciada nas práticas de avaliação na Educação Infantil? Que relações/implicações existem entre a trajetória formativa dos professores e suas práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil?” é a curiosidade de desvelar os matizes dos processos de ensino, pela formação docente enquanto “motor da ação” e norteadora das práticas avaliativas em sala de aula, pelo constante problema da avaliação nos contextos escolares. Além disso, reconhece-se a importância da formação docente na/para transformação das práticas avaliativas tradicionais e as especificidades da prática avaliativa na Educação Infantil.

► **Os objetivos desta pesquisa são:**

Geral: Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.

Específicos

- Caracterizar a prática avaliativa, a partir dos instrumentos e procedimentos de avaliação;
- Identificar concepções formativas que auxiliam as práticas formativas na Educação Infantil;
- Investigar a articulação entre formação docente, práticas avaliativas, documentos oficiais, projeto pedagógico da escola e os relatórios de avaliação dos professores.

Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevistas narrativas e semi-estruturadas; conversas informais acerca do tema; observação; e análise de documentos oficiais, registros avaliativos (fichas, relatórios, portfólios, testes de níveis) e planos de aula.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E

GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados a você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada à versão final desta dissertação de mestrado.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR

EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE:

Eu, JOSILENE ALVES DE PAULA fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora **THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO** e a professora orientadora **BERNADETE DE SOUZA PORTO** certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a responsável pela pesquisa **THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO** no telefone (86) 9900-1749.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Josilene Alves de Paula

Assinatura Participante (colaborador)

Chatiannyasmine Castro Martins de Carvalho

Assinatura Pesquisador(a) Responsável

Teresina, 23 de fevereiro de 2015.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nereidy Walquíria Lima de Oliveira

Assinatura Participante (colaborador)

Chatiannyasmine Castro Martins de Carvalho

Assinatura Pesquisador(a) Responsável

Teresina, 06 de ^{março} ~~fevereiro~~ de 2015.

Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevistas narrativas e semi-estruturadas; conversas informais acerca do tema; observação; e análise de documentos oficiais, registros avaliativos (fichas, relatórios, portfólios, testes de níveis) e planos de aula.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados a você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada à versão final desta dissertação de mestrado.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE:

Eu, NEREIDY WALQUIRIA LIMA DE OLIVEIRA fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora **THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO** e a professora orientadora **BERNADETE DE SOUZA PORTO** certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a responsável pela pesquisa **THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO** no telefone (86) 9900-1749.

Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevistas narrativas e semi-estruturadas; conversas informais acerca do tema; observação; e análise de documentos oficiais, registros avaliativos (fichas, relatórios, portfólios, testes de níveis) e planos de aula.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados a você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada à versão final desta dissertação de mestrado.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE:

Eu, CARMEM LUCIA DA SILVA NERES fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora **THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO** e a professora orientadora **BERNADETE DE SOUZA PORTO** certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a responsável pela pesquisa **THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO** no telefone (86) 9900-1749.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Milena Jéssica Veiga da Silva
Assinatura Participante (colaborador)

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho
Assinatura Pesquisador(a) Responsável

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Carmem Lúcia da Silva Reis

Assinatura Participante (colaborador)

Chatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho.

Assinatura Pesquisador(a) Responsável

Teresina, 04 de ~~fevereiro~~ ^{março} de 2015.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sônia Maria P. de Souza

Assinatura Participante (colaborador)

Chatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho.

Assinatura Pesquisador(a) Responsável

Teresina, 04 de ~~fevereiro~~ ^{março} de 2015.

Os instrumentos de coleta de dados serão: entrevistas narrativas e semi-estruturadas; conversas informais acerca do tema; observação; e análise de documentos oficiais, registros avaliativos (fichas, relatórios, portfólios, testes de níveis) e planos de aula.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados a você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada à versão final desta dissertação de mestrado.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE:

Eu, SONIA MARIA V. DE SOUZA fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora **THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO** e a professora orientadora **BERNADETE DE SOUZA PORTO** certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a responsável pela pesquisa **THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO** no telefone (86) 9900-1749.

ANEXOS

ANEXO I – MODELOS DE FICHAS DE DESEMPENHO INDIVIDUAL DO ALUNO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – 2º PERÍODO



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – GEI
RUA AREOLINO DE ABREU, S/N – CENTRO
e-mail: gei.semec@gmail.com



Desempenho		
PA Iniciado	PA em Evolução	PA Atendido
7	8	9

PA	Processo de Aprendizagem
DI	Desempenho Individual
DC	Desempenho Consolidado

CMEI: TIA REGINA NAPOLEAO Cód. 99110

Aluno: DEBORA CRISTINA Matrícula: _____ Cód. da Turma: 02AM

Professor (a): _____

Desempenho Individual do Aluno de Educação Infantil – 2º Período - 2014

EIXOS	Habilidades	1ºB		2ºB		3ºB		4ºB		
		DI	DC	DI	DC	DI	DC	DI	DC	
FORMAÇÃO PESSOAL E AUTONOMIA	Respeita opinião e o espaço do colega.	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Identifica e enfrenta situações de conflito utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos, exigindo reciprocidade.	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Valoriza ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, compartilhando suas vivências.	7	7	8	8	9	9	9	9	
CONHECIMENTO DE MUNDO	MOVIMENTO	Expressa sensações e ritmos corporais por meio de gestos, da dança e brincadeiras.	7	7	8	8	9	9	9	9
		Reconhece partes do corpo e possibilidades de utilização.	7	7	8	8	9	9	9	9
		Coordena segmentos motores e ajusta objetos específicos (recortar, colar e encaixar pequenas peças).	7	7	8	8	9	9	9	9
		Realiza jogos motores e brincadeiras que complementem a progressiva coordenação dos movimentos e do equilíbrio (escorregar, movimentar-se, dançar, deslocamento, manipulação de objetos e brinquedos etc).	7	7	8	8	9	9	9	9
	MÚSICA	Participa de situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.	7	7	8	8	9	9	9	9
		Desenvolve memória musical através de um repertório de canções.	7	7	8	8	9	9	9	9
		Discrimina e imita sons vocais, corporais e produzidos por instrumentos musicais, bem como ruídos familiares diferentes.	7	7	8	8	9	9	9	9
	ARTES VISUAIS	Reconhece elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem ...	7	7	8	8	9	9	9	9
		Cria desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos das artes plásticas.	7	7	8	8	9	9	9	9
		Faz apresentações artísticas das próprias produções e das produzidas pelos colegas.	7	7	8	8	9	9	9	9
	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	Aprecia a diversidade artística: desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinemas e etc.	7	7	8	8	9	9	9	9
		Cuida do corpo, dos materiais e do espaço físico utilizado durante o fazer artístico.	7	7	8	8	9	9	9	9
Reconhece texto considerando as características do gênero		7	7	8	8	9	9	9	9	
Registra suas idéias, utilizando conceitos trabalhados sobre sistemas de escrita (símbolos próprios do sistema – letras)		7	7	8	8	9	9	9	9	
Escreve palavras usando a escrita alfabética		7	7	8	8	9	9	9	9	
NATUREZA E SOCIEDADE	Escreve frases usando escrita alfabética	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Produz textos usando escrita alfabética	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Mantém coerência no sentido geral do texto	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Identifica as pessoas que compõem sua família, reconhecendo-se como parte dela.	7	7	8	8	9	9	9	9	
MATEMÁTICA	Conhece o espaço físico da escola, os funcionários e sua relação com estes.	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Faz uso das regras sociais de convivência.	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Valoriza atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Valoriza atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Reconhece os numerais de 0 a 30, associando-os às quantidades correspondentes.	7	7	8	8	9	9	9	9	
	Lê e escreve os numerais de 0 a 50 em diferentes contextos.	7	7	8	8	9	9	9	9	
RUBRICA DO PROFESSOR		[Assinatura]		[Assinatura]		[Assinatura]		[Assinatura]		
DATA		10/11/14		25/11/14		30/11/14		5/12/14		



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - GEI
RUA AREOLINO DE ABREU, S/N - CENTRO
e-mail: gei.semec@gmail.com

semec

Desempenho		
PA Inicial	PA em Evolução	PA Atingido
7	8	9

PA	Processo de Aprendizagem
DI	Desempenho Individual
DC	Desempenho Consolidado

CMEI: São Vicente

Aluno: Laiara Maira dos Santos Silva Matrícula: _____ Cód. 44088

Professora (a): _____ Cód. da Turma: 02 AT

Desempenho Individual do Aluno de Educação Infantil - 2º Período - 2014

EIXOS		Habilidades				1ºB		2ºB		3ºB		4ºB		
FORMAÇÃO PESSOAL IDENTIDADE E AUTONOMIA	MOVIMENTO	MÚSICA	ARTES VISUAIS	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	NATUREZA E SOCIEDADE	MATEMÁTICA	DI	DC	DI	DC	DI	DC	DI	DC
							Respeita opinião e o espaço do colega.	8		8		9		9
Identifica e enfrenta situações de conflito utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos, exigindo reciprocidade.	8		8		8		8		8		8		8	
Valoriza ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, compartilhando suas vivências.	8	8	8		8		8		8		8		8	
Expressa sensações e ritmos corporais por meio de gestos, da dança e brincadeiras.	8		8		8		8		8		8		8	
Reconhece partes do corpo e possibilidades de utilização.	8		8		8		8		8		8		8	
Coordena segmentos motores e ajusta objetos específicos (recortar, colar e encaixar pequenas peças).	8	8	8		8		8		8		8		8	
Realiza jogos motores e brincadeiras que complementem a progressiva coordenação dos movimentos e do equilíbrio (escorregar, movimentar-se, dançar, deslocamento, manipulação de objetos e brinquedos etc).	8		8		8		8		8		8		8	
Participa de situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.	8		8		8		8		8		8		8	
Desenvolve memória musical através de um repertório de canções.	8		8		8		8		8		8		8	
Discrimina e imita sons vocais, corporais e produzidos por instrumentos musicais, bem como ruídos familiares diferentes.	8	8	8		8		8		8		8		8	
Reconhece elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem ...	8		8		8		8		8		8		8	
Cria desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos das artes plásticas.	8		8		8		8		8		8		8	
Faz apresentações artísticas das próprias produções e das produzidas pelos colegas.	8		8		8		8		8		8		8	
Aprecia a diversidade artística: desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinemas e etc.	8	8	8		8		8		8		8		8	
Cuida do corpo, dos materiais e do espaço físico utilizado durante o fazer artístico.	8		8		8		8		8		8		8	
Reconhece texto considerando as características do gênero	7		7		7		7		7		7		7	
Registra suas idéias, utilizando conceitos trabalhados sobre sistemas de escrita (símbolos próprios do sistema - letras)	8		8		8		8		8		8		8	
Escreve palavras usando a escrita alfabética	7		7		7		7		7		7		7	
Escreve frases usando escrita alfabética	7	7	7		7		7		7		7		7	
Produz textos usando escrita alfabética	7		7		7		7		7		7		7	
Mantém coerência no sentido geral do texto	7		7		7		7		7		7		7	
Identifica as pessoas que compõem sua família, reconhecendo-se como parte dela.	8		8		8		8		8		8		8	
Conhece o espaço físico da escola, os funcionários e sua relação com estes.	8		8		8		8		8		8		8	
Faz uso das regras sociais de convivência.	8		8		8		8		8		8		8	
Valoriza atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.	8	8	8		8		8		8		8		8	
Valoriza atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.	8		8		8		8		8		8		8	
Reconhece os numerais de 0 a 30, associando-os às quantidades correspondentes.	8		8		8		8		8		8		8	
Lê e escreve os numerais de 0 a 50 em diferentes contextos.	7		7		7		7		7		7		7	
Explora e identifica cores primárias, propriedades geométricas de objetos e figuras.	8		8		8		8		8		8		8	
Demonstra noções de medida, de comprimento e de tempo por meio da utilização de medidas convencionais ou não.	8	8	8		8		8		8		8		8	
Explicita e/ou representa noções dos conceitos matemáticos, utilizando vocabulário pertinente em diferentes situações.	8		8		8		8		8		8		8	
Interpreta e resolve situações-problema que envolvam as operações adição e subtração.	7		7		7		7		7		7		7	

RUBRICA DO PROFESSOR

DATA

ANEXO II – MODELO DE FICHA DE DESEMPENHO LINGÜÍSTICO DOS ALUNOS



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – GEI
e-mail: gei.semec@gmail.com

LEGENDA:
(1)-PRÉ-SILÁBICO 1
(2)- PRÉ-SILÁBICO 2
(3)- SILÁBICO SEM CORRESPONDÊNCIA
(4)- SILÁBICO COM CORRESPONDÊNCIA
(5)- SILÁBICO ALFABÉTICO
(6)- ALFABÉTICO

DESEMPENHO LINGÜÍSTICO DOS ALUNOS

CMEI VILA DO AVIÃO
NÍVEL: I PERÍODO
PROFESSOR (A):

CÓDIGO: 99306
CÓDIGO DA TURMA: 01AM

ORD	MATRICULA	NOME DO ALUNO	DIAG	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	9996054	ANA BEATRIZ DA SILVA CAETANO	1	*	*	*	*
02	10033212	ANA CECÍLIA FREITAS DE OLIVEIRA	2	2	3	3	3
03	10022176	DAVI PEREIRA DE OLIVEIRA	1	2	2	3	4
04	10014524	ELIEL RAEI DOURADO ARAUJO SILVA	1	2	2	3	4
05	10059138	ELYZAFAN DARYELE DA SILVA SANTOS	1	*	*	*	*
06	9989977	ERICK PEREIRA DE SOUSA	1	2	3	3	4
07	10014403	FABRÍCIO ROBERTO DE SOUSA ALVES PEREIRA	1	2	2	2	4
08	10014409	FRANCISCA CARLA DA SILVA MAGALHÃES	1	1	1	1	1
09	10014528	FRANCISCA CAROLINA DA SILVA MAGALHÃES	1	2	2	2	3
10	1001456	FRANCISCA LAYRES MACEDO PEREIRA	2	3	4	4	4
11	10033233	GABRIEL REIS DE BRANDÃO COSTA	1	1	2	2	*
12	10033238	ICARO GABRIEL GOMES ARAUJO	1	1	2	2	4
13	10043236	JOÃO PAULO MORAES DA SILVA	1	1	*	*	*
14	10033271	KAUÁ REIS SOARES SPINDOLA DA SILVA	1	1	2	2	4
15	10014532	LUIS HENRIQUE AMORIM	1	1	1	2	2
16	10014535	LUIS NICOLAS SOARES LIMA	2	2	2	4	4
17	10059162	MARIA GABRIELA SOARES ALVES	1	1	1	1	2
18	10014598	MARIA NAYARA DE CARVALHO SILVA SANTOS	2	3	4	4	6
19	10022261	MARIA VITORIA DOS ANJOS SILVA	2	4	4	4	4
20	10014603	MICHEL DE A. CANTARA MELO	1	1	2	2	4
21	10029383	PAULO RICARDO RODRIGUES DA SILVA	1	1	2	2	4
22	10033248	RYAN DA SILVA RODRIGUES	2	4	4	5	6
23	10033352	THALISSON JERÔNIMO DE CARVALHO	1	2	2	4	4
24	10016719	THALISSON BRUNO MARQUES DOS SANTOS	1	2	2	2	3
25	10014613	VITORIA DAYANNY SOUSA DA SILVA	1	2	3	3	3
26	10059164	WESLEY BRUNO LIMA MIRANDA	1	1	1	1	2
27	10014607	SHAYANNE SOARES DOS SANTOS	2	4	4	5	6
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							

Teresina, _____ de _____ de 2014

Diretor(a)

Professor(a)

Pedagogo(a)

Superintendente (a)

ANEXO III – MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA



SEMEC
Secretaria Municipal de Educação



Prefeitura de Teresina

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO / DIVISÃO DE APOIO AO MAGISTÉRIO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA E ESCRITA (QUADRO SÍNTESE)

CMEI: _____ TURMA: _____
 PROF.: _____

Nº	ALUNO	1ª AVALIAÇÃO								2ª AVALIAÇÃO								3ª AVALIAÇÃO											
		L1	L2	L3	L4	L5	E1	E2	E3	E4	L1	L2	L3	L4	L5	E1	E2	E3	E4	L1	L2	L3	L4	L5	E1	E2	E3	E4	
01																													
02																													
03																													
04																													
05																													
06																													
07																													
08																													
09																													
10																													
11																													
12																													
13																													
14																													
15																													
16																													
17																													
18																													

Nº	ALUNO	1ª AVALIAÇÃO								2ª AVALIAÇÃO								3ª AVALIAÇÃO											
		L1	L2	L3	L4	L5	E1	E2	E3	E4	L1	L2	L3	L4	L5	E1	E2	E3	E4	L1	L2	L3	L4	L5	E1	E2	E3	E4	
19																													
20																													
21																													
22																													
23																													
24																													
25																													
26																													
27																													
28																													
29																													
30																													
TOTAL DE ALUNOS POR HABILIDADES																													

CONSOLIDADO DOS RESULTADOS DA TURMA

COD	HABILIDADES	% DOMÍNIO		
		1ª AVALIAÇÃO	2ª AVALIAÇÃO	3ª AVALIAÇÃO
L1	Diferenciar letras de outros sinais gráficos.			
L2	Identificar a letra inicial das palavras.			
L3	Fazer relação entre fonema/grafema na leitura de palavras simples.			
L4	Fazer relação entre fonema/grafema na leitura de palavras nasalizadas.			
L5	Fazer relação entre fonema/grafema na leitura de palavras complexas.			
E1	Escrever a letra inicial de palavras.			
E2	Estabelecer relação de grafema/fonema na escrita de palavras simples.			
E3	Estabelecer relação grafema/fonema na escrita de palavras complexas, mesmo contendo incorreções ortográficas.			
E4	Escrever frase com sentido mesmo que contenha incorreções ortográficas.			

(Cálculo % domínio: Total de alunos por habilidade dividido pelo total de aluno da turma, multiplicado por 100)

ANEXO V – MODELO DA PROVA DE LEITURA APLICADA PELA SEMEC NAS TURMAS DE 2º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NO ANO DE 2014CMEI/E.M. TIA REGINA NAPOLEÃOTERESINA 28 DE OUTUBRO DE _____ALUNO(A) CRISNANDA-RATSSA-RAUDO-BOFFS II PERÍODO

AVALIANDO A LEITURA

QUESTÃO 1



QUESTÃO 2

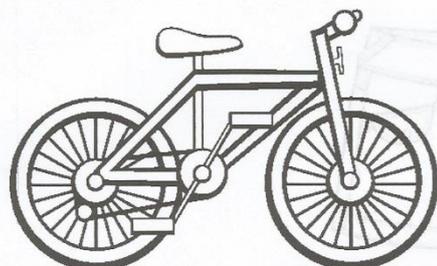


ABRIL 2013						
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
31	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	1	2	3	4

**Sejam
Bem
Vindos**



QUESTÃO 3


 P

 C

 B

 D

QUESTÃO 4

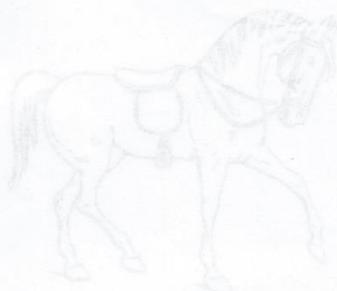

 C

 L

 D

 S

QUESTÃO 5



PIPOCA

PICOLÉ

PIRATA

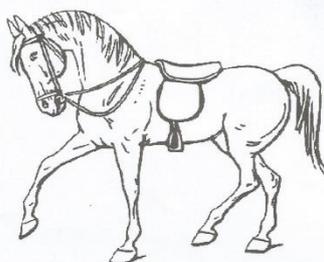
PINOTE

CAMELO

CADELA

CAVALO

QUESTÃO 6



CAPOTE

CAMELO

CADELA

CAVALO

PIPOCA

PICOLÉ

PIRATA

PINOTE

**ANEXO VI – MODELO DA PROVA DE ESCRITA APLICADA PELA SEMEC
NAS TURMAS DE 2º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NO ANO DE 2014.**

CMEI/E.M. TIA REGINAL NAPOLEÃO
TERESINA GE DE OUTUBRO DE 20
ALUNO(A) CRIS/ANDA-RATSSA-RARUDO-BURGE II PERÍODO

AVALIANDO A ESCRITA

QUESTÃO 1



BONECA



SAPO



TELEFONE



FACA



RATO

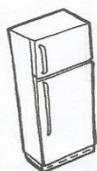


PATELA

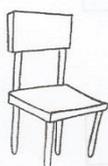
QUESTÃO 2



FONHÃO



GELADRA



CADRA



CAMIZA



RELOGO



OLO

QUESTÃO 3



A MENINA A BASA BONECA.

QUESTÃO 4

O GATO PULA A JANELA.