



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

ANA PAULA AZEVEDO FURTADO

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM
CRECHES E PRÉ-ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA NA PERSPECTIVA
DAS PROFESSORAS**

FORTALEZA

2016

ANA PAULA AZEVEDO FURTADO

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS
SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS MUNICIPAIS
DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado 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 Brasileira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- Fla FURTADO, ANA PAULA AZEVEDO.
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL : AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM CRECHES E PRÉ-
ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS / ANA
PAULA AZEVEDO FURTADO. – 2016.
179 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ.
1. EDUCAÇÃO INFANTIL. 2. AVALIAÇÃO. 3. CONCEPÇÕES. 4. PRÁTICA DOCENTE. I. Título.
CDD 370
-

ANA PAULA AZEVEDO FURTADO

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM
CRECHES E PRÉ-ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA NA PERSPECTIVA DAS
PROFESSORAS

Dissertação de Mestrado 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 Brasileira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 25/06/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr. (a) Sílvia Helena Vieira Cruz (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.(a) Dr. (a) Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. (a). Dr. (a) Sinara Almeida da Costa
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

A Ana Clarice, meu doce milagre, filha
sonhada, desejada e desde já, amada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força e de inspiração, sou grata pela vida e pelas bênçãos diárias.

Aos meus amados pais, Aila Azevedo e Francisco Furtado, faltam-me palavras para expressar toda a gratidão por sempre acreditarem em mim e pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Ao meu esposo, Elano Araújo, por respeitar e apoiar minhas escolhas, os meus momentos de ausência e dividir comigo alegrias e tristezas.

À professora Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz, é difícil encontrar palavras para expressar toda a admiração e gratidão que sinto. Obrigada pelas orientações, por tamanha sabedoria e sensibilidade, por ser exemplo de pessoa e de profissional.

À amiga e companheira de estudos, Ana Carine Santos, uma irmã de alma, a quem já admirava e tive o prazer de conviver nesses últimos dois anos de mestrado, por dividir conhecimentos e compartilhar incertezas, por ter rigor quando eu precisava ouvir, por ser doce quando eu precisava falar.

Às queridas Uili, Edlane, Celiane e Ticiane e ao amigo Alexandre, pelas trocas de conhecimentos, pelos cafés, pelos sorrisos, por toda a aprendizagem que construí nas partilhas com vocês.

Às queridas amigas “Ueceanas”, por vibrarem comigo a cada alegria, por serem bálsamo em momentos de tristeza, pela presença constante.

A todas as professoras da Especialização em Docência na Educação Infantil, por terem contribuído na minha formação acadêmica e profissional, pelas aprendizagens construídas no decorrer do curso de especialização.

A todas as professoras cursistas da Especialização em Docência na Educação Infantil, pelos debates e trocas que contribuíram em minha formação acadêmica e profissional, principalmente à amiga Suiane Barbosa, pela companhia e estímulo nos estudos.

À professora Dr.(a) Rosimeire Costa de Andrade Cruz, por ser uma excelente profissional, e com seus ensinamentos, inspirou-me a desenvolver a temática dessa investigação e, por suas contribuições na qualificação dessa dissertação.

À professora Dr.(a) Sinara Almeida da Costa, por ter aceitado o convite de participar da banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, em especial, Sylvie Delacours, Messias Dieb, Cristiane

Amorim, Ari de Andrade, Ribamar Furtado por suas valiosas contribuições em minha formação acadêmica.

Às professoras que aceitaram participar dessa investigação.

À Secretaria Municipal de Educação, por ter autorizado a realização dessa investigação nas instituições desse município.

“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estamos começando, a certeza de que é preciso continuar, a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar. Fazemos da interrupção um caminho novo, da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.”
(Fernando Tavares Sabino)

RESUMO

Essa pesquisa possui como propósito principal investigar como professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza compreendem a avaliação das crianças. O interesse pelo assunto decorreu de estudos desenvolvidos durante o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil realizado na Universidade Federal do Ceará, na qual refletíamos sobre aspectos do currículo, proposta pedagógica e avaliação na Educação Infantil a partir de alguns modelos, como os das escolas italianas, e dos documentos brasileiros norteadores da prática pedagógica nessa etapa da educação. Compreendendo a escola como ambiente de construção da autonomia e da cidadania, adotamos a perspectiva teórica que trata a avaliação como processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e que deve ter como foco principal propiciar reflexão sobre a prática docente, conforme Hoffmann (1998) e Luckesi (2005), entre outros. Além disso, nos fundamentamos nos teóricos Piaget (1987), Vigotski (1988) e Wallon (2007) que embasam as atuais discussões a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Buscamos, responder aos seguintes questionamentos: Quais as orientações e os instrumentos previstos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para a avaliação na Educação Infantil? Que concepções as professoras de Educação Infantil têm sobre aprendizagem, desenvolvimento e avaliação das crianças? Qual o papel da criança e de suas famílias nesse processo, na perspectiva das professoras? A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, de acordo com Trivinos (2011) e Stake (1994), com a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com dezesseis professoras e com a coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e análise de documentos (instrumentos de avaliação e proposta pedagógica das instituições). A análise dos dados mostrou concepções de Educação Infantil distintas e opostas, como sendo etapa preparatória para o ensino fundamental, visão restrita sobre currículo e percepções que distanciam o cuidar e o educar, que influenciam práticas não compatíveis com a faixa etária com a qual trabalham, assim como compreensões de Educação Infantil que objetiva o desenvolvimento integral da criança, que proporciona e acredita na participação da criança. O papel que as avaliações desempenham nas práticas das professoras mostra-se ora compatível, como, avaliar para conhecer a criança e replanejar ou avaliar o próprio trabalho, ora contraditório com as ideias preconizadas nos documentos que normatizam (DCNEI, BRASIL 2009) e orientam a Educação Infantil (Proposta Pedagógica do município de Fortaleza), como avaliar seguindo pontos pré-estabelecidos ou ainda avaliar com caráter classificatório. Algumas das

concepções encontradas são preocupantes enquanto outras denotam avanços no entendimento sobre a avaliação como ferramenta necessária para a efetivação de práticas cotidianas significativas para as crianças. Os resultados desse estudo são relevantes para avançar nos estudos e enriquecer os debates sobre essa temática, que é uma das que suscitam mais dúvidas na Educação Infantil. Nesse sentido, propomos uma reflexão em torno das práticas de avaliação adotadas atualmente, com o intuito de identificar suas limitações e progressos, ampliando a busca pela qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Concepções. Prática docente.

ABSTRACT

This research aims to investigate how teachers who work in early childhood education in public schools of Fortaleza understand the process of children. The interest in the subject arose during the course of specialization in Teaching in Early Childhood Education of UFC, as studied aspects of the curriculum, pedagogical proposal and evaluation in early childhood education from some models, such as experienced in schools Italian, Brazilian and guiding documents of pedagogical practice in this stage of education. Considering the school as environment construction of autonomy and citizenship, we adopted the theoretical perspective that perceives evaluation as an ongoing process of monitoring the development and child learning and must have as its main focus provide a reflection on teaching practice, as Hoffmann (1998) and Luckesi (2005) and others. We based on conceptions of Piaget (1970; 1987), Vygotsky (1988) and Wallon (2007) to assist the current discussions about the processes of learning and child development. The intention was to answer the following questions: What are the guidelines and tools provided by the Fortaleza for the evaluation in early childhood education? What conceptions teachers from kindergarten to have on learning, development and evaluation of children? What is the role of children and their families in the process, in the opinion of teachers? The research is qualitative through a multiple case study, with the application of a questionnaire and interviews with sixteen teachers of Early Childhood Education and the General Coordinator of Early Childhood Education the Department of Education and document analysis. Data analysis showed distinct and opposing childhood education conceptions that converge to inconsistent practices with age which meet. The role that evaluations play on the practices of teachers also has been controversial. It is shown now compatible, sometimes contradictory to the proposed ideas in the documents that regulate the Early Childhood Education, DCNEI, Early Childhood Education Pedagogical. Some of the concepts found care and other show advances in the understanding of the assessment practices as an experiment to effect significant daily practices. The study results become relevant to advance the debate on this subject that arouses doubts in the area of early childhood education. We propose a reflection of evaluation practices currently adopted, in order to identify the limits and progress, to increase the quality of education offered in public schools.

Keywords: Early Childhood Education. Evaluation. Conceptions. Teaching practice.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Área externa (parque) creche 1	80
Foto 2 – Área externa (jardim) creche 2	80
Foto 3 – Área externa (parque) creche 3	80
Foto 4 – Pintura realizada pelas crianças expostas na entrada da creche 3	80
Foto 5 – Pannel exposto na entrada do CEI	80
Foto 6 – Pátio coberto na entrada do CEI	82
Foto 7 – Desenhos realizados por crianças do Infantil II do CEI	82
Foto 8 – Recurso lúdico apresentado pela professora Maria	103
Foto 9 – Recurso lúdico apresentado pela professora Maria	103
Foto 10 – Exemplo de atividade diagnóstica do nome	133
Foto 11 – Exemplo de observação da professora Ana na atividade diagnóstica do nome	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de professores por argumento	73
Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos por formação	83
Quadro 3 – Síntese das ideias principais das docentes sobre avaliação	116
Quadro 4 – Síntese das ideias das docentes sobre o objetivo da Educação Infantil, a concepção de avaliação e o papel da avaliação para a ação docente	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEB	Conselho de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DE	Distrito de Educação
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GIL	Gratificação de Incentivo a Lotação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
RA	Reunião Anual
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SER	Secretaria Executiva Regional
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância "United Nations Children's Fund"
SEB	Secretaria de Educação Básica
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DISCUSSÃO TEÓRICA	29
2.1	Sobre a Educação Infantil	29
<i>2.1.1</i>	<i>A Educação Infantil: Concepção e Aportes Legais</i>	29
<i>2.1.2</i>	<i>A concepção atual de criança e a construção do Currículo na Educação Infantil</i>	33
<i>2.1.3</i>	<i>Algumas contribuições teóricas sobre os processos do desenvolvimento e da aprendizagem</i>	36
2.2	Sobre a avaliação	46
<i>2.2.1</i>	<i>Avaliação: Um breve histórico</i>	46
<i>2.2.2</i>	<i>Avaliação na/da Educação Infantil</i>	51
<i>2.2.3</i>	<i>A avaliação no contexto da Educação Infantil</i>	53
<i>2.2.4</i>	<i>A avaliação no município de Fortaleza</i>	62
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA	70
3.1	A escolha do <i>locus</i> e dos sujeitos da pesquisa	73
3.2	Os instrumentos para a construção dos dados da pesquisa	75
4	DELINEANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	78
4.1	Os contextos pesquisados	78
4.2	Os sujeitos pesquisados	83
5	DADOS DA PESQUISA: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS	85
5.1	As concepções das professoras	84
<i>5.1.1</i>	<i>As concepções das professoras sobre o objetivo da prática pedagógica na Educação Infantil</i>	86
<i>5.1.2</i>	<i>As concepções das professoras sobre a aprendizagem das crianças</i>	94
<i>5.1.3</i>	<i>As concepções das professoras sobre o seu papel nesse processo</i>	100

5.2	A avaliação sob a perspectiva das professoras: Concepções e Práticas	106
5.2.1	Instrumentos de Avaliação: dificuldades e facilidades	119
5.2.1.1	<i>Registro das Observações</i>	119
5.2.1.2	<i>Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento e da Aprendizagem das crianças</i>	125
5.2.1.3	<i>Os relatórios de Acompanhamento do Desenvolvimento e da Aprendizagem das crianças</i>	129
5.2.1.4	<i>Instrumental de Acompanhamento da Escrita do nome próprio das crianças</i>	132
5.2.1.5	<i>Outros instrumentos</i>	133
5.3	A participação das famílias, na perspectiva das professoras	137
5.4	E as crianças? Tem algum papel nesse processo?	142
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	169
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	170
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA.	171
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SME	172
	ANEXO A – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – INFANTIL I	173
	ANEXO B – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – INFANTIL II	174
	ANEXO C – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – INFANTIL III	175
	ANEXO D – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – INFANTIL IV	176

ANEXO E – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – INFANTIL V.....	177
ANEXO F: INSTRUMENTAL DE ACOMPANHAMENTO DA ESCRITA DO NOME PRÓPRIO PELAS CRIANÇAS DO INFANTIL V..	178

1 INTRODUÇÃO

Durante décadas, na história da educação brasileira, a Educação Infantil foi considerada como pouco importante. No entanto, data ainda do final do século XIX, o surgimento das primeiras instituições de educação para crianças no Brasil.

Autores como Kuhlmann Jr. (1998; 2000) e Oliveira (2011) refletem sobre as diferenças que caracterizaram as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, visto que seus objetivos variavam de acordo com a classe social das crianças que as frequentavam.

Oliveira (2011) destaca que as instituições de Educação Infantil foram pensadas em razão da camada social a qual se destinavam, que teriam função custódio-assistencial para os mais pobres e educativo-desenvolvimentista para as crianças dos meios sociais mais ricos.

Na mesma esfera de argumentação, Kuhlmann Jr. (2000) ressalta que as instituições de Educação Infantil para as camadas mais pobres da sociedade surgiram vinculadas a órgãos de saúde e de assistência, o que lhes conferiu, nessa fase inicial, um caráter mais social que pedagógico. Possuíam, entre seus objetivos, garantir cuidados de higiene e alimentação, além de promover uma educação que perpetuasse a aceitação da submissão, por parte das famílias pobres, contribuindo para a efetivação da exploração social.

Porém, essa visão sobre a importância e função dessa etapa da educação vem mudando no decorrer dos anos, embora ainda se considere o desafio de “superar a maneira dual com que as duas instituições têm sido tratadas: a creche, em geral, gerida pelos organismos que cuidam da assistência social, e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais.” (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Dessa maneira, também os estudos nessa área começam a ganhar espaço nos últimos anos. Autores como Campos (1995; 2008; 2013), Cruz (2008), Sarmiento (2007; 2008), Rosemberg (1995; 2013), entre outros, tecem pesquisas e reflexões em torno da visão de infância, da importância da qualidade na Educação Infantil e sobre as políticas relativas a essa etapa da educação.

Esta pesquisa visa contribuir na ampliação desse debate acerca de peculiaridades que envolvem aspectos relativos à Educação Infantil e suas características.

Assim, discorrerá sobre as práticas avaliativas que vem acontecendo em creches e pré-escolas municipais da cidade de Fortaleza, aprofundando-se nessa temática a partir de uma análise sobre a perspectiva das professoras.

O interesse pelo assunto decorreu de estudos desenvolvidos durante o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, curso presencial de pós-graduação *latu*

sensu, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

A oferta do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil constituiu-se como uma importante ação da Política Nacional de Formação para professores. O público-alvo prioritário desta formação foram professores da rede pública que estavam em efetivo exercício na Educação Infantil, além de coordenadores, diretores de creches e pré-escolas e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino.

No referido curso foi ofertada a disciplina de *Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas* a qual possuía em seu programa a temática Avaliação na Educação Infantil: observação, registro e documentação, entre outras. Nesta disciplina foram debatidos assuntos e situações que envolviam a prática da avaliação na Educação Infantil, além de realizadas trocas de experiências com outras professoras, coordenadoras e técnicas de educação, também participantes do curso.

Como professora dessa etapa da educação, compartilhei com outras professoras algumas das várias inquietações sobre esse processo, que deve privilegiar o desenvolvimento integral da criança e ter como meta promover qualidade na Educação Infantil.

No decorrer das discussões conheci os relatos sobre a abordagem desenvolvida em Reggio Emilia, localizada no norte da Itália. Tomamos conhecimento de que, logo após a Segunda Guerra Mundial, habitantes dessa cidade decidiram que, para recomeçar, o melhor caminho seria a educação. Com a contribuição de Loris Malaguzzi e a colaboração de todos da comunidade iniciaram, então, o processo de construção de escolas a partir de destroços. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Além disso, desenvolveram um modelo educacional participativo e empolgante, que os tornou conhecidos no mundo inteiro como as melhores instituições de Educação Infantil do mundo. (RINALDI, 2012).

A abordagem desenvolvida nessa região procura incentivar o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um “foco sistemático sobre a representação simbólica”, desta forma,

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade [...]. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 22).

De imediato fiquei encantada com as práticas concebidas na região italiana e passei a aprofundar o estudo sobre o assunto, ampliando os conhecimentos sobre as práticas avaliativas realizadas nesse lugar, as quais são denominadas “Documentação Pedagógica”.

Um aspecto fundamental na prática pedagógica desenvolvida nessa região do norte da Itália é a concepção de criança como pessoa capaz, rica, criativa, com autonomia. No decorrer do referido curso pude perceber que várias das participantes compartilhavam dessa concepção de criança e já desenvolviam metodologias de avaliação diversas e vinham aprimorando as suas práticas.

A partir deste primeiro momento surgiu a hipótese de que as temáticas que envolvem a avaliação de crianças pequenas não são amplamente discutidas e que este fato influencia o surgimento de dúvidas entre as professoras dessa etapa, contribuindo para que as mesmas formulem concepções diversas (nem sempre adequadas) e busquem modelos para desenvolver sua prática.

Somando-se a esse fator existe o fato de o assunto “avaliação na Educação Infantil” ainda ser visto como “tabu” entre alguns educadores, sendo desvalorizado ou até mesmo considerado como desnecessário. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PARENTE, 2009).

Condição que dificulta ainda mais o seu entendimento e ampliação da compreensão desse momento como elemento essencial na prática educativa, “inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” (HOFFMANN, 2008, p. 15).

De acordo com Hoffmann (2012), o tema avaliação na Educação Infantil é bastante complexo, devido às especificidades dessa faixa etária, além disso, não se pode discutir sobre avaliação sem articulá-la com assuntos que lhe são pertinentes, como a concepção atual de infância, as teorias que embasam o conhecimento sobre a construção do desenvolvimento infantil e questões curriculares e de cenário que envolvem a qualidade da educação nessa faixa etária.

A concepção adotada nesta pesquisa é a de avaliação como processo e não em razão de um resultado final. Compreendemos a avaliação como uma ferramenta que deve proporcionar reflexão e tomada de posicionamentos por parte do professor. Como evidencia Freire (1993, p. 14): “a programação inicial de uma prática, às vezes, é refeita à luz das primeiras avaliações que a prática sofre. Avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar.”

Hoffmann (2012, p. 13) conceitua a avaliação como “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares,

de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”. Nesse sentido, trata-se de uma ação permanente e não uma realização de um momento específico e isolado, devendo ser sempre refletida e gerar novas atitudes.

O atual contexto político no qual essa pesquisa se desenvolve traz o direito da criança a uma educação que promova o seu pleno desenvolvimento, assegurado pela Constituição Federal¹ (CF,1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990)². Contudo, foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)³, em 1996, que a Educação Infantil passou a conquistar avanços que vem se efetivando gradativamente.

A nova LDBEN trouxe novas determinações para a organização e o funcionamento das instituições de educação destinadas às crianças de zero a cinco anos e especificou sua finalidade como sendo “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL/LDBEN, 1996, Art. 29).

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, pode ser considerada como uma grande conquista para a sociedade, visto sua importância residir no fato de a criança participar de um ambiente que favoreça o seu pleno desenvolvimento, crescimento, aprendizagem e bem-estar. Essa etapa da educação tem avançado, a partir de reformulações na concepção de criança, que passou a ser compreendida em sua integralidade e cultura próprias.

Em 2009, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elencando as diretrizes a “serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.” (BRASIL, 2009, Art. 1º).

Este documento procura responder a preocupações específicas da Educação Infantil, levando em consideração todos os aspectos pertinentes a essa faixa etária, de zero a cinco anos.

Publicações oficiais tais como DCNEI (BRASIL, 2009), Orientações Curriculares para a Educação Infantil (Ceará/SEDUC⁴, 2011), Resolução N° 002/2010 e Conselho Municipal de Educação de Fortaleza passam a tratar a criança como única, com ritmos

¹ Artigos 205 e 208, incisos I (alterado em 2009) e IV (alterado em 2006), garante às crianças de 0 a 5 anos o atendimento em creches e pré-escolas.

² Art. 53.

³ Lei 9394/96: Capítulo II, seção II – da Educação Infantil.

⁴ Secretaria de Educação do Ceará.

próprios e formas de relacionar-se entre si e com o mundo de maneira específica. Essas especificidades passaram a ser mais compreendidas e respeitadas.

Os documentos citados anteriormente também trazem as especificações a respeito de como devem ocorrer as avaliações nessa etapa da educação básica. A LDBEN, Lei 9394/96, foi revisada e alterada pela lei 12.796 de 2013, e entre as alterações mais significativas está a idade das crianças às quais se destina essa etapa da educação e algumas considerações concernentes à avaliação, como a observada no item I do art. 31, que enfatiza que na Educação Infantil a avaliação deve ocorrer “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” O item V do mesmo artigo, da referida lei, acrescenta que as escolas devem providenciar “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (BRASIL, 2013).

É nesse contexto de “acompanhamento, registro e documentação” no qual a avaliação na Educação Infantil deve estar pautada que as escolas devem estabelecer meios próprios de proporcionar essas ações.

As DCNEI vêm reafirmar e normatizar a avaliação na Educação Infantil, em seu artigo 10º, que estabelece a responsabilidade das instituições de “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, ressaltam, portanto, o uso da observação crítica, criativa e contínua, além de instrumentos variados de registro e documentação. (BRASIL, 2009).

É nessa perspectiva conceitual e partindo do contexto atual em torno do debate sobre avaliação da Educação Infantil que iniciamos uma busca no meio acadêmico sobre a referida temática.

A avaliação na Educação Infantil aparece no cenário das produções científicas como uma temática ainda pouco debatida, como apresenta Paz (2005) em estudo sobre as pesquisas que envolvem a avaliação apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho (GT) Educação de crianças de 0 a 6 anos - GT07, no período compreendido entre 1993 e 2003.

A pesquisa apontou que dos 137 trabalhos apresentados, apenas três tratavam de avaliação na Educação Infantil, e que os mesmos divergiam quanto a abordagem teórica e os recursos metodológicos.

O primeiro trabalho analisado pela pesquisadora teve como título *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do*

Sul (1994) e foi realizado por um grupo de pesquisadores coordenados por Ivany S. Ávila. Trata-se de uma avaliação de instituições no estado citado, tendo encontrado como resultado, por exemplo, que as instituições melhores equipadas estão localizadas em áreas mais centrais, sendo, contudo, essa qualidade aquém do desejado para instituições de Educação Infantil.

A segunda pesquisa analisada foi de Maria Carmen S. Barbosa (1995), intitulada *AVAoLhIANDO – Olhando as avaliações infantis*. Trata-se de parte da pesquisa “O construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo” e traz uma análise sobre pareceres descritivos realizados por um grupo de professores de uma escola pública. Apresenta uma reflexão acerca da relação entre certas tecnologias de avaliação pedagógica, sobre a concepção de infância e a função social da educação infantil.

O terceiro trabalho encontrado foi *Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche*, de Caroline F. Eltink (2000). Trata-se de uma pesquisa sobre a inserção de bebês e aponta sinais de “adaptação ou não” das crianças com menos de dois anos à creche.

Tomando esses dados como ponto de partida, iniciei uma busca no mesmo site da ANPED, agora considerando o período a partir do ano seguinte à pesquisa de Paz (2005), até 2014, com as palavras de busca “Avaliação na Educação Infantil”. Como resultado desse levantamento foram encontrados apenas dois artigos. Na 33^a RA houve o trabalho *Registros pedagógicos de professoras da Educação Infantil, de Machado* (2010) e na 35^a RA foi apresentado o trabalho *Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões*, de Neves (2012).

O primeiro artigo trouxe um estudo realizado em um Centro de Educação Infantil (CEI) no qual foi analisado o que se constituía como registro para as professoras, o planejamento e os cadernos de observação. Segundo a pesquisadora, todas as professoras pesquisadas tinham consciência do uso de planejamentos e cadernos de observação como instrumento de avaliação e os mesmos as subsidiavam na escrita dos relatórios individuais, além de serem utilizados como ferramenta de reflexão. (MACHADO, 2010).

O segundo traz um debate acerca da utilização de avaliação em larga escala e realizou uma pesquisa de campo que objetivou apreender como, quando e com quais objetivos a escola e professoras avaliavam as crianças. Encontrou como resultado que em uma turma eram utilizados diferentes instrumentos de avaliação, como registro, durante rodas de conversas e avaliações descritivas individuais realizadas a partir de uma série de perguntas, o que, segundo a pesquisadora, demonstrava “uma preocupação da professora em relação à sistematização dos processos de ensino e aprendizagem na turma. Entretanto, tal preocupação não foi retomada em sua prática educativa ao longo do ano.” (NEVES, 2012, p. 14).

Além dessa busca, foi realizado um levantamento no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a utilização das palavras de busca *Avaliação na Educação Infantil*, no qual foram encontradas 13 pesquisas, sendo oito dissertações e cinco teses.

Um dos trabalhos encontrados foi a dissertação de Graciele Glap (2013), que realizou um estudo do tipo Estado da Arte sobre a produção científica a respeito da Avaliação na/da Educação Infantil entre os anos de 2000 a 2012, tendo encontrado 47 trabalhos entre artigos, dissertações e teses, apresentados em quatro categorias: a categoria 1 contemplou produções sobre a avaliação da aprendizagem e foram encontrados 18 pesquisas; a categoria 2 referiu-se a avaliação institucional e/ou políticas e programas, na qual encaixaram-se seis pesquisas; na categoria 3 foram elencadas 16 pesquisas relativas à avaliação na Educação Infantil; e na categoria 4 pesquisas que se referiam a avaliações em creches, na qual foram encontradas sete produções.

A pesquisadora destaca o fato de que 38% dos trabalhos encontrados versam sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e que 34% são pesquisas relativas à avaliação na Educação Infantil, estando a maioria das pesquisas nessas duas categorias. (GLAP, 2013).

A partir dos dados fornecidos pelo referido trabalho foi possível identificar que o número de pesquisas que abordam as temáticas relativas à avaliação na/da Educação Infantil apresentou um aumento significativo, e posteriormente teve uma leve reversão: enquanto de 2000 a 2004, foram encontrados apenas oito trabalhos, de 2005 a 2008 já havia 22 e no terço seguinte 17 produções.

O crescimento na produção acadêmica pode ser considerado um fator positivo devido ao fato de proporcionar uma ampliação do debate e o maior conhecimento sobre esses temas.

Continuei o levantamento bibliográfico no site supracitado, enfocando os anos posteriores a esse período e encontrando ainda sete pesquisas realizadas nos anos seguintes (2013, 2014 e 2015). Estas versam sobre as temáticas de participação das crianças nas avaliações, o trabalho com documentação pedagógica, avaliação da qualidade na Educação Infantil e avaliação da aprendizagem.

A dissertação de Flaviana R. Vieira, que teve como título *A formação de professores em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo* (2013), apresentou uma discussão sobre as práticas avaliativas do grupo de professoras

observadas com foco na utilização dessas práticas como elemento no processo de formação continuada do professor.

A outra dissertação encontrada é do ano de 2014, intitulada *A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária*, de autoria de Juliana G. L. Godoi. O estudo de caso, realizado com três professoras de uma creche universitária de São Paulo, observou a utilização de instrumentos diversos de avaliação, tratados como documentação pedagógica, para registrar o desenvolvimento dos bebês. A pesquisadora obteve resultados que mostraram ser possível a utilização desses instrumentos como meio de proporcionar reflexão sobre a prática enquanto torna mais evidente a participação da criança nesse processo.

Ainda foram encontradas duas teses defendidas no ano de 2014. A primeira, com o título *Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil* é de autoria de Renata P. W. Almeida, que realizou um estudo de caso em duas instituições de Educação Infantil, uma pública e uma particular na cidade de São Paulo, com o intuito de descrever e analisar como as crianças são avaliadas na pré-escola. A autora obteve como resultado que as relações estabelecidas entre avaliação e Educação Infantil tendem a seguir padrões preestabelecidos sobre o desenvolvimento das crianças em detrimento de possibilitar experiências que resultem em reflexão e formação.

A outra tese, intitulada *Avaliação na educação infantil: a participação da criança*, de autoria de Cristina A. Colasanto, é uma pesquisa-ação desenvolvida em duas instituições de São Paulo, durante um ano. A pesquisadora obteve como resultados que a utilização do modelo de relatório proposto coloca a criança como ator principal, ao evidenciar suas atitudes e interações, além de que tal evidência pode dar subsídios para que o professor replaneje suas atividades a partir de suas observações e reflexões.

No ano de 2015, foram encontradas três dissertações, a primeira, com título *O portfólio na autoavaliação da aprendizagem: em foco, a educação infantil*, de Larissa C. Correia, aborda o uso do portfólio como instrumento pertinente para propiciar autoavaliação das crianças sobre o seu processo de aprendizagem. A segunda dissertação possui o título *O debate sobre avaliação na educação infantil: traçando cartografias*. A autora, Andreina de M. Louveira, objetivou identificar as produções que trataram das temáticas avaliação e qualidade na Educação Infantil, durante o período de 1993 a 2013, encontrando 43 pesquisas que demonstraram uma ótica da Psicologia Ambiental, do uso de escalas de avaliação e da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

A terceira dissertação encontrada no ano de 2015 é intitulada *Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: concepções das professoras e desafios formativos* de autoria de Thatianny J. C. M. de Carvalho, e buscou investigar as relações entre as formações dos professores com as suas práticas avaliativas, encontrando uma carência de suporte curricular, formativo e pedagógico o que leva as professoras a ainda perpetuarem dúvidas a respeito da avaliação fazendo com que a criança permaneça não sendo protagonista nesse processo.

No site da Scientific Electronic Library Online (SciELO), encontramos três publicações, todas do ano de 2013: uma referindo-se ao uso de escalas de avaliação, de autoria de Thelma Harms; a outra sobre políticas e avaliação, de Fúlvia Rosemberg; a seguinte discute alguns desafios que se colocam para as políticas e programas de Educação Infantil em relação à avaliação, de Maria Malta Campos.

No evento acadêmico VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional realizado em novembro de 2015, na cidade de Fortaleza, destinou-se um eixo específico para se discutir temas relativos à primeira etapa da educação básica, denominado *Avaliação de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e alfabetização*. Nesse eixo, foram apresentados onze artigos que abrangeram aspectos relativos à avaliação na Educação Infantil. Três dos onze artigos discutiram temáticas que envolviam turmas do primeiro ano do ensino fundamental, caracterizado no eixo como alfabetização, e os outros oito artigos trouxeram questões próprias da Educação Infantil.

O primeiro artigo, intitulado *A documentação pedagógica como elemento de reflexão para a prática avaliativa na Educação Infantil*, de Luciana K. S. Gomes e Maria Isabel F. L. Ciasca, traz uma discussão teórica a respeito da relação intrínseca entre a documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil pautada no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O segundo artigo, de título *Avaliação da aprendizagem: do diagnóstico do ato de aprender aos aspectos educativos*, com autoria de Maria K. F. Silva e Tânia V. Viana, busca através de um estudo bibliográfico caracterizar a avaliação da aprendizagem, visando tecer uma diferença entre exame e avaliação da aprendizagem e analisar as relações existentes entre a organização espacial da escola e a aprendizagem. O artigo seguinte, *Avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas*, de Edivone M. Oliveira e Sara R. A. F. Ulisses, buscou analisar concepções e práticas avaliativas de professoras de uma escola do município de Crato no Ceará, apresentando como uma das considerações finais, o fato de concepções e procedimentos tradicionais ainda fazerem parte do cotidiano dessas instituições.

O artigo *Avaliação na Educação Infantil: o relatório como instrumento norteador da prática docente*, de Cícera J. M. Soares e Karla R. B. Oliveira, teve o objetivo de estabelecer uma relação entre o processo de avaliação na Educação Infantil e a prática docente. Através de um estudo documental e bibliográfico considerou que a observação e o registro através de relatórios possibilitam direcionar o olhar do professor e redirecionar suas práticas. Com o título *Avaliação na Educação Infantil: tecendo reflexões*, o artigo dos autores Vanessa M. R. Castilho, Gilza M. Z. Garms e Uilians E. Santos, dá ênfase a necessidade de se discutir sobre qual seria a melhor maneira de avaliar na Educação Infantil, assim como as contribuições das avaliações externas para o repensar das práticas dos professores.

Os três últimos artigos possuem os seguintes títulos: *Avaliação na Educação Infantil: um olhar sobre a prática da rede municipal de Fortaleza*, de Maria N. S. Pinheiro e Luiza H. A. A. Brilhante; *Funções e formas de se avaliar na Educação Infantil*, de Maria T. Santana e Edivone M. Oliveira; e *O olhar docente sobre as crianças: implicações nas relações afetivas na classe em que atua e no processo de autoavaliação*, de Maria C. Sanches, Adriana P. Delgado e Maria do S. Taurino. Tratam, respectivamente, das concepções que embasam a construção dos instrumentos de avaliação no município de Fortaleza; o seguinte buscou analisar as concepções e práticas de três professoras em uma escola do município do Crato - CE, sobre o ato de avaliar, as formas utilizadas e os instrumentos, refletindo sobre a necessidade de se aprofundar na análise sobre a formação dos professores, a estrutura física das instituições e a quantidade de crianças por turma; o último, através de entrevistas, objetivou compreender como professoras compreendem as relações afetivas na sala em que atuam e de que forma essa compreensão contribui para a revisão das suas práticas avaliativas.

Podemos verificar que o número de pesquisadores que vem trazendo à tona a discussão em torno da avaliação na Educação Infantil vem se ampliando gradativamente. As discussões refletem temas relativos à avaliação e a qualidade da Educação Infantil, sobre os instrumentais utilizados na avaliação, como portfólios e relatórios, avaliações em grande escala ou sobre políticas públicas para essa faixa etária.

As especificidades e complexidades existentes nessa etapa da educação básica e a conscientização sobre sua importância para o desenvolvimento do indivíduo justificam o crescente interesse por temas que a compõem.

Nessa perspectiva, essa pesquisa visa a contribuir com este debate trazendo a perspectiva das professoras sobre o ato de avaliar, os instrumentos utilizados, a aprendizagem e o papel da avaliação nesse processo.

Com esse intuito, elencamos o seguinte objetivo geral: Analisar as perspectivas das professoras que atuam na Educação Infantil em instituições da rede municipal de Fortaleza sobre a avaliação das crianças. Para alcançá-lo definimos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer quais as orientações existentes e instrumentos previstos pela SME de Fortaleza em relação à avaliação na Educação Infantil;
- Analisar quais as concepções das professoras sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação das crianças – instrumentos e finalidades – na Educação Infantil.
- Apreender as perspectivas das professoras sobre as práticas avaliativas que realizam;
- Investigar qual o papel das famílias e das crianças nesse processo avaliativo, na perspectiva das professoras;

Desse modo, a dissertação está organizada em sete capítulos assim distribuídos.

No primeiro, apresentamos a introdução desta pesquisa, sua justificativa e objetivos. No segundo item, trataremos dos aportes teóricos que fundamentam a Educação Infantil: concepção e aportes legais, além de discussão sobre a concepção atual de criança e a construção do currículo na Educação Infantil e algumas contribuições teóricas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança que direcionaram a formulação dessa investigação, ambos utilizados para fundamentar as análises dos dados evidenciados. A outra categoria apresentada trata sobre a avaliação, iniciando com um breve histórico do percurso da avaliação; A diferenciação dos termos avaliação da e na Educação Infantil; Aprofundando para o contexto de maior interesse que é a Educação Infantil e o município de Fortaleza.

O terceiro item apresenta os caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa, os procedimentos e instrumentos escolhidos para a construção dos dados e como deu-se a escolha do *locus* e sujeitos participantes.

No quarto, serão apresentados aspectos relativos à pesquisa de campo. Serão caracterizados os contextos e os sujeitos pesquisados.

No último item, trataremos da construção de significados a partir dos dados obtidos na investigação. Esses dados serão apresentados em categorias de análise, a saber: A primeira categoria de análise traz as concepções das professoras sobre a Educação Infantil, sobre a aprendizagem e sobre seu papel; A segunda categoria trata das perspectivas das

docentes sobre a avaliação; As categorias seguintes versam sobre a participação das famílias e das crianças nesse processo, na visão das professoras.

Por fim, têm-se as considerações finais em que será ressaltada a importância da realização da pesquisa e suas contribuições para a área da Educação Infantil. Em seguida, as referências utilizadas nessa dissertação.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos as categorias conceituais que fundamentam essa investigação, baseando-se na compreensão de que pensar em avaliação na Educação Infantil implica também discutir o contexto atual no qual vem se desenvolvendo uma política específica para essa etapa da educação básica, ao tratar de suas particularidades. Esse contexto, por sua vez, engloba um novo olhar sobre a infância, a criança e o papel da Educação Infantil, além de uma compreensão clara de como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem nessa etapa, visto que avaliação incide diretamente sobre essas questões.

2.1 Sobre a Educação Infantil

2.1.1 A Educação Infantil: concepção e aportes legais

A construção de uma política em função de determinado tema representa a visão atual de uma sociedade ou, pelo menos, de parte representativa da mesma, sobre esse assunto. Nesse sentido, perceber a efetivação de políticas que tratem das especificidades das crianças pequenas nos revela uma preocupação, antes inexistente, com essa parcela da população. É por isso que iniciaremos nossas reflexões a partir das atuais contribuições legais, visto que as mesmas nos demonstram um avanço evidente no trato desse momento da vida do ser humano.

A Educação Infantil vem conquistando espaço no cenário nacional, ao menos no âmbito legal, e consolidando-se, embora de forma lenta, quanto à garantia de direitos, passando agora também a uma luta pela efetivação da qualidade dos serviços ofertados. Além disso, vem gradativamente afirmando sua identidade na medida em que é reconhecida como área de conhecimento e etapa muito importante do desenvolvimento do ser humano.

Em termos de legislação, tanto a CF (1988) quanto o ECA (1990) e a LDBEN, Lei 9394/96, trazem o direito à educação para todos e preconizam a obrigatoriedade de oferta pelo Estado e o dever dos pais de efetivar a matrícula (a partir dos quatro anos), como já mencionado na introdução do presente trabalho.

A partir das referidas publicações legais, podemos perceber que a legislação brasileira evoluiu bastante nos últimos anos. Este fato dá-se, principalmente, em decorrência das crescentes solicitações dos movimentos sociais compostos por intelectuais, professores, técnicos e pais e mães que desejavam e necessitavam de educação para seus filhos. Assim, a

legislação passa a garantir a oferta de matrícula para as crianças de zero a três anos, de forma facultativa para as famílias, e de quatro e cinco anos, de maneira obrigatória⁵.

De acordo com Barbosa (2006), é a partir da década de 1970 que as lutas históricas por creches e pré-escolas começam a ter resultados e ganhar grandes proporções, conseguindo com que os governos passassem, finalmente, a ampliar investimentos para garantir a efetivação do direito à educação das crianças pequenas.

Todavia, foi apenas a partir da década de 1990 que essa etapa da educação básica recebeu uma sistematização legal própria. A LDBEN confere identidade e visibilidade à Educação Infantil e, ao incluí-la como primeira etapa da educação básica, outorga-lhe direitos relativos à educação, como a participação em programas federais, a obediência de determinações sobre formação docente, atendimento de especificações sobre qualidade, entre outros.

A organização atual dessa etapa representa um reconhecimento da importância da mesma para o desenvolvimento do ser humano considerando toda a sua complexidade. (OLIVEIRA, 2011).

Mesmo com configurações marcadas pela existência de concepções variadas a respeito das funções da Educação Infantil, esta vem definindo-se com ideais que dão ênfase às necessidades e interesses das crianças. Oliveira (2011, p. 49) propõe a difusão da ideia “de que a ação educativa da creche e da pré-escola deve interpretar os interesses imediatos das crianças e os saberes já construídos por elas, além de buscar ampliar o ambiente simbólico a que estão sujeitas”.

Atualmente, o documento norteador das concepções e práticas na Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução n° 5, CNE/CEB, 2009. Esse documento estabelece as normas a serem observadas na organização das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil, assim como devem orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação das mesmas.

De acordo com Cruz (2013, p. 11), essas Diretrizes se constituem em um instrumento de relevante valor na construção da qualidade na Educação Infantil, visto que apresentam

[...] indicações para a elaboração das propostas pedagógicas e para os processos de avaliação das crianças, e reforçando o que está disposto na LDB acerca da formação

⁵ A CF foi alterada pela Emenda Constitucional 59/2009, que trouxe nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos de idade, entre outras determinações.

mínima exigida para os professores, equipe de direção e coordenação, além de apontar a importância das propostas pedagógicas e regimentos para a gestão autônoma e de qualidade das instituições de Educação Infantil.

Oliveira (2010) aponta que as novas DCNEI tratam basicamente de três aspectos principais: o primeiro seria a explicitação da identidade dessa etapa, o que seria uma condição fundamental para a definição das normas organizativas relacionadas ao currículo e aspectos envolvidos na proposta pedagógica, como a formação dos profissionais, a proximidade das vagas ofertadas às casas das famílias, quantidade mínima de horas da jornada diária, faixa etária que compõe cada sala etc. O segundo aspecto tratado nas Diretrizes versa sobre a função sociopolítica e pedagógica que deve direcionar o planejamento das ações nas instituições de Educação Infantil.

O terceiro aspecto apresentado nas Diretrizes, segundo a autora, refere-se à definição de currículo nessa etapa e “apresentam princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças”. (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Essas publicações, LDBEN e DCNEI, complementam-se nas definições sobre o papel da Educação Infantil, concepção de criança e aspectos estruturais, que detalharemos um pouco mais em seguida.

A LDBEN deixa claro qual a finalidade da Educação Infantil, em seu art. 29, ao determinar que a sua função é o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos, e que esse desenvolvimento deve dá-se considerando a criança como ser integral e promover o desenvolvimento em todos os seus aspectos “[...] físico, psicológico, intelectual e social [...]”, além disso deve complementar a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Também sobre o objetivo da Educação Infantil, o Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME), através da Resolução N° 002/2010, vem reafirmar a finalidade explicitada na LDBEN sobre o desenvolvimento integral da criança, considerando todos os seus aspectos, inclusive os aspectos linguístico, ético, estético, afetivo, social e cultural.

A referida Resolução ainda apresenta, em seu art. 7º, os objetivos específicos para a Educação Infantil no município de Fortaleza:

- I – proporcionar as condições adequadas à promoção do bem-estar, da proteção, do cuidado e educação, das aprendizagens e do desenvolvimento da criança;
- II – estimular a criança a observar e explorar o ambiente em que vive, com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- III – possibilitar à criança situações que a levem a estabelecer e ampliar suas relações sociais, articulando seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

IV – promover situações de aprendizagens significativas e intencionais que possibilitem a apropriação e produção de conhecimento e cultura.

O respeito à criança, às suas relações com a família e comunidade e uma compreensão ampla do momento no qual essa criança se encontra, inclusive, em termos biológicos, fica evidente nessas formulações que buscam afirmar uma visão ainda tida como inovadora do processo educacional. Sem dúvida, esses objetivos são muito importantes e assinalam um progresso no modo de compreender a educação das crianças e sua importância.

Para que se cumpram esses objetivos também foi preciso esclarecer sobre a importância da integração entre as ações que se voltam ao cuidado e educação das crianças, como é apresentado nas publicações citadas.

A LDBEN também avança no sentido de fortalecer a importância de promover ações intersetoriais tendo como foco a criança. Desse modo, reconhece Leite Filho (2001, p. 40) que:

[...] a LDB avança ao prever que as instituições de atendimento (cuidar/educar) à criança de 0 a 6 anos no Brasil, não obstante, tenham necessidade de desenvolver ações intersetoriais e integradas de saúde, assistência e educação, que sejam relacionadas aos sistemas de ensino.

Chamar a atenção para a indissociabilidade entre o cuidar e o educar é fundamental para a prática pedagógica em todas as etapas da educação, mas torna-se imprescindível na Educação Infantil devido às especificidades referentes à faixa etária de zero a cinco anos. Isso significa que todos os momentos precisam ser planejados, devem ter uma intencionalidade pedagógica. Dessa forma, na Educação Infantil

[...] não acontecem apenas cuidados ou apenas educação, mas a qualidade dos cuidados é a qualidade da educação que se dá, pois esses cuidados de banhar, alimentar, trocar etc, são cuidados educacionais, assim como os cuidados de ler histórias, de propor jogos, brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo. (BRASIL, 2009, p. 44-45).

As DCNEI e a Resolução N° 002/2010 do CME de Fortaleza também afirmam a indissociabilidade das funções de cuidar e educar na Educação Infantil. Desse modo, consideram que, para que a criança assuma seu papel como sujeito de direitos e tenha possibilidades de desenvolver-se plenamente faz-se necessária a observância dessas duas funções na promoção das experiências oferecidas às crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil, elaboradas pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), esclarecem que educar e cuidar as crianças nessa etapa é, dentre outras:

1. Atender suas necessidades oferecendo-lhes condições, de se sentir confortável, em relação a sono, fome, sede, higiene, dor etc;
2. Acolher seus afetos e alimentar sua curiosidade e expressividade;
3. Dar-lhes condições para explorar o ambiente e construir sentidos pessoais, sobre o mundo e sobre si, apropriando-se de formas de agir, sentir e pensar existentes em sua cultura. (CEARA, 2011, p. 14).

Na consolidação dessas novas concepções, o papel que a criança passa a assumir é preponderante. Para a efetivação de tais objetivos não poderia se manter uma ideia de criança incapaz ou de “uma folha de papel em branco”, como geralmente era concebida ainda há poucas décadas atrás.

Nesse sentido, discutiremos essa concepção atual de criança que vem ganhando espaço no cenário educacional no próximo item.

2.1.2 A concepção atual de criança e a construção do Currículo na Educação Infantil

A imagem que se tem da criança é “fator determinante na definição do contexto educacional [...]”, como afirma Rinaldi (2002, p. 76), logo, para que se efetivassem as mudanças desejadas na qualidade da Educação Infantil, era necessário que a evolução que se percebia na sociedade sobre o modo de se conceber as crianças fosse evidente na legislação.

Dessa forma, outra grande contribuição das referidas Diretrizes foi considerar a criança como sujeito histórico e de direitos e o centro de discussão de políticas públicas e do planejamento pedagógico que precisam ser definidas. (BRASIL/DCNEI, 2009).

Essa compreensão de criança é inovadora na educação e no ambiente de pesquisa brasileira, e vem há alguns anos tentando quebrar antigos paradigmas na área de educação.

Salles e Faria (2012, p. 56) esclarecem que considerar a criança como sujeito, significa:

[...] levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações sempre têm dois lados - de um lado o adulto e do outro a criança. São, portanto, relações dialógicas - entre o adulto e a criança - que possibilitam a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

As crianças não são todas iguais, elas se definem em suas relações e interações, cada uma a seu jeito e ritmo. Além disso, precisam ser consideradas como sujeitos históricos, isto é, dentro de uma historicidade, assim como influenciadas pelo meio social e cultural próprio em que se desenvolvem.

Da mesma forma, considerar a criança como cidadão detentor de direitos, significa considerar que, “independentemente de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para todas as crianças.”, direitos esses que precisam ser respeitados. (SALLES; FARIA, 2012).

Cruz (2008, p. 77) afirma que nos últimos anos, diferentes áreas do conhecimento, através de estudos recentes, vêm reforçando e complementando a concepção de criança competente, ressaltando “as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, bem como, de se comunicar, de argumentar, de pensar e refletir, de criar e manter vínculos interpessoais, enfim, de produzir saberes e culturas”.

É essa visão de criança que é assumida pelas DCNEI em seus postulados. Considerando essa criança atual, as DCNEI orientam a elaboração de um currículo que considere os saberes e as práticas das mesmas e os articule com os conhecimentos encontrados no meio social em que se encontram, ampliando seus conhecimentos. Trazem como eixos norteadores para a constituição das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras. Preconizam que na elaboração das propostas pedagógicas as instituições educacionais devem apoiar-se em princípios éticos, políticos e estéticos e contribuam com a constituição da identidade das crianças (BRASIL/DCNEI, 2009).

As DCNEI têm caráter mandatório, mas procuram manter a autonomia das instituições para a elaboração e organização do seu trabalho pedagógico. Este documento configura-se em um grande avanço também por ter sido elaborado a partir de uma ampla participação e escuta de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que trouxeram para o debate preocupações e anseios reais (OLIVEIRA, 2010).

Na organização do seu trabalho pedagógico, as instituições são responsáveis pela elaboração de um currículo que direcione para uma prática pedagógica comprometida com a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

O tema Currículo na Educação Infantil tem gerado preocupações e controvérsias entre profissionais e pesquisadores. O debate gira em torno das concepções de crianças, de famílias e das funções das creches e pré-escola (OLIVEIRA, 2010; CRUZ, 2013).

Para Cruz (2013), essa polêmica reside no receio de se associar a ideia de currículo na Educação Infantil ao modo como este vem sendo tratado no Ensino Fundamental, associado a disciplinas e conteúdos.

As DCNEI esclarecem o conceito de currículo na Educação Infantil, desvinculando-o totalmente dessa ideia anterior. Em seu art. 3º, definem que:

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

Desse modo, mais uma vez é reafirmada a condição da criança como centro da organização e da prática docente. Essas práticas se dão por meio das relações sociais e nas interações entre criança-criança, criança-adultos, criança-objetos, promovendo experiências ricas que favoreçam a ampliação dos seus conhecimentos.

Nesse sentido, ao construir o seu currículo, as instituições de Educação Infantil devem proporcionar que as crianças vivenciem o máximo de experiências possíveis, sempre tomando como ponto de partida os seus conhecimentos prévios do mundo e o que a sua maturação biológica lhe permite se apropriar.

Wallon (2007) explica o desenvolvimento ao longo da infância como próprio a cada indivíduo, mas esclarece que certas capacidades seguem uma dependência em relação à evolução fisiológica. Tal evolução precisa ser conhecida e respeitada, não para limitar as ações, mas para que sejam oportunizadas situações e desafios adequados a cada momento da vida.

Enquanto conjunto de práticas, o currículo não deve ser visto como algo inflexível, mas sim dinâmico e sua organização nos remete a uma

[...] reflexão contínua sobre nossas crenças e experiências, constituindo-se em uma importante estratégia para a formação dos profissionais envolvidos nesse processo e, ainda, indica que sua execução e avaliação deverá estar de acordo com as características das instituições de Educação Infantil, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas. (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 38).

A construção do currículo deve estar articulada com a proposta pedagógica da instituição, que também deve seguir as determinações contidas na legislação.

Desta forma, as instituições de Educação Infantil, a partir de sua proposta pedagógica, segundo as DCNEI, devem possuir o objetivo de garantir a todas as crianças,

Art. 8º [...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL/DCNEI, 2009).

Oliveira (2010, p. 9) discorre que é função das creches e pré-escolas promover as ações que desencadeiem o pleno desenvolvimento das crianças. Para isso, tais instituições

[...] devem organizar situações agradáveis, estimulantes, que ampliem as possibilidades infantis de cuidar de si e de outrem, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentem às mais diferentes idades, desde muito cedo.

Além disso, enfatiza que os ambientes devem ser ricos em experiências promovedoras de situações de exploração ativa e compartilhada por crianças e professores, nas quais os sujeitos construirão significados. (OLIVEIRA, 2010).

Os principais teóricos sociointeracionistas deram grandes contribuições na formulação das concepções atuais sobre o desenvolvimento do ser humano e sobre como se dá a aprendizagem. Apresentaremos algumas dessas contribuições na seção subsequente.

2.1.3 Algumas contribuições teóricas sobre os processos do desenvolvimento e da aprendizagem

A formulação da legislação vigente e as discussões atuais levam em consideração o atual conhecimento científico acerca do ser humano e de como se dão os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Os estudos mostram que para o homem constituir-se, de fato, como homem e desenvolver capacidades que lhe são próprias, é necessário que passe por diversos processos complexos e contínuos, de interação com o meio e com seus pares. Tais capacidades não são inatas.

Nesse sentido, a partir desses estudos, é possível considerar a importância tanto dos fatores biológicos do ser humano quanto dos aspectos relativos ao meio no qual este se encontra. Dessa forma,

[...] o desenvolvimento humano passa a ser visto como resultante da interação do sujeito com o mundo em que vive; de modo que aquele influencia e é influenciado por este. O desenvolvimento é consequência da ação recíproca e interativa entre esse sujeito e o meio no qual ele vive, desde o momento em que nasce. Nessa ação, de forma indissociada e interacionista, atuam fatores tanto ligados à maturação orgânica quanto ao exercício, à experiência, à interação e à transmissão social. (ANDRADE, 2007, p. 48-49).

Assim, pesquisas de referência evidenciaram a importância de estimulações e interações adequadas durante toda a infância, fase da vida do ser humano em que os indivíduos possuem uma maior possibilidade de estabelecer conexões cerebrais diversas devido a sua plasticidade cerebral.

Salles e Farias (2012, p. 57) explicam que:

Na infância as conexões entre os neurônios são mais intensas, mais rápidas e em maior quantidade. Falar, então, da plasticidade cerebral como especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas implica em dizer que, nessa fase da vida, elas têm uma grande possibilidade de aprender, maior que em qualquer outro momento da sua vida.

Nesse sentido, Oliveira (2011) esclarece sobre a importância de se conhecer os pontos básicos de como o ser humano se desenvolve e, que essa compreensão pode contribuir na promoção de experiências pedagógicas de qualidade na Educação Infantil.

Três autores de referência trazem grandes contribuições para que possamos compreender o desenvolvimento humano amplamente discutido por vários estudiosos: Piaget (1974; 1975), Vygotsky (1998; 2001) e Wallon (1989; 2007), cujas pesquisas e elaborações teóricas subsidiam grande parte da atual compreensão sobre o desenvolvimento do indivíduo.

Esses autores evidenciam a relevância das interações no desenvolvimento humano visto que, através de suas pesquisas, constataram que o meio social possui grande influência na constituição do indivíduo, portanto, as experiências as quais a criança participa possuem vital importância em sua aprendizagem.

Para Piaget (1975), o conhecimento é uma construção do sujeito e dá-se através das interações estabelecidas por este nas diversas experiências com o seu meio físico e sociocultural. Segundo Vygotsky (2001), a cultura integra-se ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros, mediada, principalmente, pela linguagem. Wallon (2007) compreende a criança de forma integrada, na qual movimento, emoções, inteligência e consciência de si se integram na busca da construção do sujeito através das relações.

Assim, estes teóricos consideram como fundamental as interações com os seus pares para a constituição do indivíduo e acreditam que as trocas estabelecidas entre os sujeitos são essenciais para suas aprendizagens e desenvolvimento.

Nesse sentido, a escola tem papel privilegiado no desenvolvimento da criança como espaço propício para ampliar as experiências, oferecendo-lhes possibilidades que a mesma não tem acesso em seu contexto familiar e promovendo aprendizagens significativas.

Os três estudiosos ainda trazem como aspectos importantes para o desenvolvimento (e que devem ser considerados pelas instituições de Educação Infantil) a afetividade e a linguagem, além do papel fundamental da brincadeira.

Segundo Piaget e Inhelder (1974), o desenvolvimento é um processo progressivo e contínuo e dá-se através das interações do indivíduo com o meio no qual ele se encontra. Nesse processo contribuem quatro fatores: o crescimento orgânico (principalmente a

maturação), as experiências adquiridas nas ações sobre os objetos, as interações e transmissões sociais e o processo de equilíbrio. Todos esses fatores, que são dependentes entre si e insuficientes se tomados separadamente, são fundamentais na promoção do desenvolvimento da inteligência.

A maturação abre novas possibilidades de ação e constitui condição necessária ao aparecimento de certas condutas e também influencia a sucessão de estágios; no entanto, não fornece condições suficientes para o surgimento de habilidades (como, por exemplo, o desenvolvimento da preensão e da coordenação visual); para que isso se dê plenamente é necessário que a este fator seja acrescentado o exercício funcional e um mínimo de experiência. Além disso, cada vez mais, as influências dos meios físico e social progredem em importância no decorrer do desenvolvimento. (PIAGET; INHELDER, 1974).

A experiência ativa é um fator complexo que comporta dois tipos de experiências. O primeiro tipo de experiência, a física, é estabelecido na ação sobre os objetos para deles abstrair as propriedades. No segundo tipo, a lógico-matemática, o indivíduo visa conhecer o resultado da coordenação de suas ações sobre os objetos. (PIAGET; INHELDER, 1974).

As interações e transmissões sociais constituem o terceiro fator e compreendem as trocas sociais que são estabelecidas com o meio no qual a criança está inserida e proporcionam incontáveis ganhos ao desenvolvimento. A escola é um espaço que deve propiciar importantes interações e a transmissão formal de conhecimentos acumulados pelas sociedades.

O outro fator, para Piaget (1987, p. 18), é composto pela adaptação intelectual, que “é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar”. O desenvolvimento das estruturas cognitivas ocorre nos processos dinâmicos de integração dos novos dados às estruturas cognitivas prévias (assimilação) e modificação dessas estruturas para dar conta de especificidades dos novos dados (acomodação). A equilíbrio consiste no processo de busca de um ponto de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação.

Podemos dizer que o indivíduo está em um constante processo de equilíbrio. “Na realidade, a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio. E a razão – que exprime as formas superiores deste equilíbrio – reúne nela a inteligência e a afetividade”. (PIAGET, 2001, p. 65).

A aprendizagem, assim como o desenvolvimento, são processos contínuos que ocorrem durante toda a vida do ser humano. Piaget (1974, p. 176) busca esclarecer a diferença entre desenvolvimento e aprendizagem:

[...] o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações - provocada por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo. Além disso, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples.

O desenvolvimento psíquico, assim como o crescimento orgânico, evolui progressivamente, trata-se de uma passagem de um estado de menor equilíbrio para um de equilíbrio superior. O desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, que são as formas de organização da atividade mental e englobam os aspectos motor ou intelectual e afetivo, tanto no que se refere às dimensões individual e social. (PIAGET, 2001).

Piaget (2001) classificou os períodos do desenvolvimento em quatro fases ou estágios principais. Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores.

O primeiro estágio é denominado de sensório-motor e ocorre aproximadamente do nascimento aos dois anos de idade. Trata-se do estágio dos reflexos, das primeiras tendências instintivas e emoções, marcado por um grande desenvolvimento mental, e a conquista do universo prático que cerca a criança, através da percepção e dos movimentos. (PIAGET, 2001).

O segundo estágio, o pré-operacional, segue por volta dos dois aos sete anos de idade. A principal característica dessa etapa é o desenvolvimento da atividade simbólica com surgimento da linguagem, que altera consideravelmente as condutas nos aspectos afetivo e intelectual, além disso, percebe-se o uso de jogos simbólicos, o pensamento egocêntrico do qual derivam formas típicas do pensamento infantil nessa fase, como o animismo, o artificialismo e o finalismo.

O estágio seguinte é o operatório, subdividido entre concreto e formal. No operatório concreto, a linguagem egocêntrica quase desaparece e a criança torna-se capaz de cooperar com os parceiros. Passa a poder participar de jogos com regras e já é capaz de coordenar pontos de vistas diferentes. Há uma organização dos valores morais. (PIAGET, 2001).

O último estágio é o operatório formal, que chega junto com as mudanças provenientes da puberdade. Assim como nos estágios anteriores, ocorrem várias mudanças quanto ao comportamento social e à afetividade. A partir deste estágio, a capacidade de se pensar em hipóteses através da dedução lógica e abstrata se desenvolve. Trata-se de uma

transição muito importante, pois “as operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir a seu modo as reflexões e teorias.” (PIAGET, 2001, p. 60).

Esses estágios fazem parte da vida de todos os indivíduos, ocorrendo nessa ordem, contudo variando em seu início e término de acordo com particularidades relativas aos quatro fatores já referidos, os quais são percebidos nessa perspectiva como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

A afetividade tem função muito importante durante todo o processo de desenvolvimento, visto que se constitui como propulsora das progressões, atribuindo valor às atividades e regulando-lhes a energia. Afetividade e inteligência são “indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda a conduta humana.” (PIAGET, 2001, p. 22).

Vygotsky (1998) considera que os instrumentos que fornecem os elementos para a evolução das funções psicológicas superiores são a cultura e a linguagem. Esse autor considera a experiência pessoal do indivíduo como muito importante, e que “o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional.” (VYGOTSKY, 2001, p. 65).

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento do homem é socialmente construído, considerando, portanto, como fundamental o papel da interação social no desenvolvimento infantil. Segundo o teórico, as características individuais dos seres humanos, como os modos de agir, de pensar, sentir, a formação de valores e conhecimentos dependerão, além dos processos elementares (que têm origem biológica), da interação do mesmo com os meios físico e social no qual se encontra. É nessa interação constante que os processos psicológicos mais complexos passam a se estabelecer.

A criança vai, desde seus primeiros dias, interagindo com o meio e atribuindo significado a suas ações, de acordo com o ambiente sociocultural no qual está inserida. As histórias social e individual interferem profundamente no processo de desenvolvimento humano.

Vygotsky (2007, p. 94) considera que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola.” As crianças têm diversas experiências que lhe proporcionam assimilar várias informações.

Desse modo, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados, como explica o teórico:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários

processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (PIAGET, 2007, p. 103).

Dessa forma, compreende-se que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado e que, por exemplo, a criança possuir certos domínios lógico-matemáticos lhe fornecerá subsídios para alcançar novos processos internos altamente complexos. Portanto, cada experiência vivida na instituição é importante, visto que “tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para o outro.” (VYGOTSKY, 2007, p. 104).

Assim, para ele “o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie”. (REGO, 1995, p. 71).

Nessa perspectiva, portanto, mesmo desenvolvimento e aprendizagem sendo dois processos distintos, eles se relacionam e se complementam. Nessa relação, quanto mais a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções mentais, mais o indivíduo se desenvolverá sendo capaz de efetivar novas aprendizagens.

O teórico discorre que a criança apresenta no decorrer desse processo um nível de desenvolvimento, denominado por ele de nível de desenvolvimento real, no qual ela consegue resolver problemas de forma independente. Por outro lado, no nível denominado de desenvolvimento potencial, a criança tem capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros (adultos ou crianças mais experientes). É na zona compreendida entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, que a ação do professor é mais eficaz. Esse conceito é muito importante para compreender a ação docente. Vale destacar também que esse processo é contínuo e o que é nível de desenvolvimento potencial hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Assim, para se conhecer e promover adequadamente o desenvolvimento individual é necessário se considerar esses dois níveis (REGO, 1995).

Esses processos ocorrem nas interações que as crianças efetuam com os outros, produzindo aprendizados diversos. Assim como Piaget, Vygotsky também atribui um papel importante à afetividade. Atribui às emoções o papel de organizador interno do comportamento humano, afirmando que elas “retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações.” (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

Essa constatação é muito importante no contexto escolar. Vygotsky pontua que o pedagogo deve considerar as emoções como um meio extremamente rico de educação das reações. “Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção”, por isso deve ser componente de preocupação do professor que deseja influenciar de alguma forma o comportamento de seus alunos.

Na teoria de Vygotsky, a fala assume papel fundamental de organizador da atividade posto que a relação do indivíduo com o meio físico e social ocorre na mediação através dos símbolos, signos e instrumentos. Ele postula que apenas a maturação não é suficiente para garantir a evolução das funções psicológicas superiores, sendo necessário que a cultura e a linguagem forneçam ao ser os elementos que promovam tal avanço. A linguagem e o sistema simbólico fazem-se necessários, visto que configuram-se como desencadeadores dos progressos dessas funções que são resultados diretos das diversas experiências compartilhadas entre os sujeitos.

As palavras são meios para que o contato social entre os seres ocorra. Vygotsky (1998, p. 57) discorre que “o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, tais como o ato de contar ou a memorização mnemônica”. Essa função já é aparente no primeiro ano de vida da criança, mesmo que nesse primeiro momento, nas suas formas mais primitivas, como o balbúcio e o choro, cumpram a função de alívio emocional.

Vygotsky (1998) constatou que a fala se desenvolve seguindo o mesmo curso de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos e que este desenvolvimento se dá em quatro estágios. Assim, nessa primeira fase, esses sons não têm relação com a evolução do pensamento, trata-se do estágio “pré-intelectual” do desenvolvimento da fala.

Posteriormente, na fase “pré-linguística” do desenvolvimento do pensamento os primeiros exercícios da inteligência prática brotam na criança sem o apoio da linguagem. É importante que a criança tenha oportunidades diversas de interação com outras crianças e adultos, assim aprende a usar a linguagem como instrumento de comunicação.

O terceiro estágio é caracterizado pela utilização de signos ou operações exteriores para auxiliar a resolução de problemas internos. Nesse estágio a criança conta com os dedos, recorre a auxiliares mnemônicos etc. (VYGOTSKY, 1998). Nesse estágio também pode-se perceber uma evolução da fala, “de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta, para uma fala interior”. (REGO, 1995, p. 65).

No quarto estágio a criança começa a contar mentalmente e a operar com relações intrínsecas e signos interiores. Esse é o estágio final do desenvolvimento da fala interior. Comportamentos internos e externos se influenciam mutuamente.

Conclui-se que o domínio da linguagem favorece mudanças importantes na criança ao possibilitar novas formas de comunicação com os sujeitos, além de colaborar com a organização de seu modo de agir e pensar. (REGO, 1995).

Wallon (1989; 2007) propõe uma tentativa de se olhar a criança de modo integrado, observando os campos da afetividade, movimento, inteligência e pessoa, e chama a atenção para o fato de que a construção do sujeito se dá nas relações com os vários meios em que ele está inserido. De acordo com o autor, “o meio colabora com nossa atividade através de instrumentos e técnicas tão intimamente ligados às práticas e às necessidades de nossa vida cotidiana que muitas vezes nem desconfiamos de sua existência.” (WALLON, 2007, p. 35).

O desenvolvimento infantil, de acordo com o referido autor, ocorre de forma integrada e engloba os vários campos funcionais da atividade infantil. Desse modo, para que a criança adquira competências é preciso que tenha oportunidades de vivências diversas. Contudo, esse crescimento só é possível no momento em que as condições biológicas atingem maturação. A “maturação biológica é a condição predominante.” (WALLON, 2007, p. 39).

Segundo esse autor, o pensamento ocorre de forma descontínua e será marcado por rupturas e retrocessos. As etapas do desenvolvimento são sucessivas e constituem em modos particulares de interação entre o sujeito e o ambiente, “cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes.” (GALVÃO, 1995, p.39).

Dessa forma, de acordo com Wallon (*apud* GALVÃO, 1995, p. 39):

Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento.

O teórico considera o desenvolvimento do indivíduo como uma construção que acontece de forma progressiva através de fases sucessivas com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. (GALVÃO, 1995).

Assim como Piaget, Wallon propõe que o desenvolvimento humano ocorre através de estágios. No primeiro estágio, o impulsivo-emocional, que compreende o primeiro ano de vida, a emoção é o principal instrumento de interação. O segundo estágio é o sensório-motor e projetivo abrangendo o segundo e o terceiro ano de vida. Nessa etapa há um grande interesse pela criança em explorar o mundo físico, uma certa conquista de autonomia

decorrente da aquisição da marcha e da preensão, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem. Há um predomínio das relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica).

O estágio que se segue é denominado do personalismo, que vai dos três aos seis anos e dá-se início a construção da consciência de si por meio das interações sociais. Logo em seguida vem o período categorial no qual os avanços decorrentes da consolidação da função simbólica aparecem. Tais progressos dirigem o interesse da criança em conhecer as coisas e conquistar o mundo. O último estágio que se segue é o da adolescência que é marcado pela crise da puberdade que força uma redefinição da personalidade, retornando a predominância da afetividade.

Assim como Vygotsky, Wallon atribui um papel muito importante à cultura e à linguagem no desenvolvimento da pessoa. Para ele, a linguagem “é o instrumento e o suporte indispensável para seus progressos [do pensamento].” (WALLON, 2007, p. 155).

Um aspecto comum nas teorias desses três teóricos e que é muito importante no contexto educativo é a potencialidade das brincadeiras para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Para Piaget (1978, p. 115): “o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação.” O jogo pode ser considerado assimilação pura, uma vez que é orientado pela satisfação individual do brincante modificando suas estruturas mentais. No jogo, a criança imita a realidade e é capaz de submeter-se a regras, além dessa atividade ser um instrumento de descoberta e compreensão do mundo.

Segundo o teórico, as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, generosidade, respeito ao social e aos outros são adquiridos.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 122), “[...] a criança desenvolve-se, essencialmente, pela atividade do brinquedo.” Nesse sentido, o jogo é realizador de atividades conciliatórias para as precariedades que o desenvolvimento impõe à criança. Ele ressalta o valor da imaginação e do uso das regras na brincadeira. A brincadeira, segundo Vygotsky, promove uma zona de desenvolvimento proximal. Enquanto brinca, a criança é capaz de assumir posturas e solucionar problemas que estão além do seu desenvolvimento. É, portanto, principalmente nas brincadeiras que as crianças desenvolvem funções psicológicas superiores, tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem.

Wallon (2007) apresenta pontos em comum e também discordâncias com Vygotsky e Piaget. Para este teórico, o brincar é a atividade própria da criança. Ele também postula a ideia de que o jogo auxilia no desenvolvimento da capacidade de simbolizar e promove o aparecimento de diversas funções sensório-motoras, de articulação e de sociabilidade.

Compreender que a criança vai evoluindo no uso das brincadeiras e que seu papel é fundamental para o desenvolvimento da criança torna-se primordial para uma prática pedagógica que se adéque às reais necessidades da criança.

O professor, ao ter consciência de como acontecem esses processos que envolvem desenvolvimento e aprendizagem, visto que os mesmos estão inter-relacionados e, também ao perceber que relações e interações cada criança é capaz de estabelecer, com o meio e com os outros, poderá proporcionar experiências mais significativas às crianças e, conseqüentemente práticas avaliativas mais adequadas.

Nesse sentido, Oliveira (2011, p.128) pontua que:

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de Educação Infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

A autora ainda destaca que “as instituições de Educação Infantil devem privilegiar a organização de contextos de atividades que levem todas as crianças ao desenvolvimento da inteligência e da capacidade de criar expectativas, esperanças, fatos, artefatos, princípios, conceitos etc.” (OLIVEIRA, 2011, p. 144).

Nesse contexto, a criança vai assumindo o seu papel de sujeito de direitos, que age e interage, que pode participar ativamente das decisões e de todo seu processo de aprendizagem, e vai deixando de ser vista como apenas um sujeito de cuidados ou um projeto para o futuro.

À primeira vista pode parecer que o professor perdeu espaço ao assumir a criança como protagonista do processo de aprendizagem. No entanto, o professor tem papel fundamental nesse processo, uma vez que o professor é agente central na promoção dos processos que viabilizam a participação de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil.

Se tivermos a consciência de que as interações sociais ocupam um papel central nos processos de construção da linguagem e do pensamento, que são aquisições importantes

para o desenvolvimento e a aprendizagem, caberá aos educadores a importante função de proporcionar ricas e significativas experiências relativas às múltiplas linguagens num currículo de Educação Infantil. É fundamental compreender que a lógica do pensamento das crianças se manifesta por meio dessas linguagens, para que possam ser desafiadas, no sentido de avançarem no patamar de sua lógica.

O papel do professor nesse contexto é o de mediar todo esse processo, facilitando e propondo as mais diversas experiências para as crianças.

O professor tem a função de conduzir a organização dos tempos, dos espaços, concebidos como componente pedagógico, e de materiais necessários às mais diversas interações por parte das crianças. Ele precisa organizar esses componentes de modo que as crianças consigam ter experiências de imaginação, de tomada de decisões, movimentação, oralidade, principalmente, através da brincadeira.

O professor deve ter um olhar atento e sensível, visto que todas essas ações devem ter como ponto de partida o conhecimento sobre o que a criança já conhece, de modo que as experiências pensadas tenham significado para essa criança.

Outra função primordial do professor é a de avaliar sistematicamente todo esse processo, com o intuito de refletir sobre as suas ações além de acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, suas conquistas, suas limitações, com o propósito de pensar em estratégias que sejam adequadas para o momento em que cada criança se encontra. Sobre essa função nós nos deteremos mais na próxima seção, que aborda os aspectos relativos à avaliação no contexto educacional e, especificamente, na Educação Infantil.

2.2 Sobre a avaliação no contexto da Educação Infantil

Neste item, abordaremos algumas ideias que embasam os estudos sobre a avaliação no contexto educacional e, especificamente, na Educação Infantil. Também serão tratadas a forma como historicamente a avaliação no contexto da Educação Infantil foi concebida e as orientações da legislação vigente, além das contribuições de pesquisadores atuais.

2.2.1 Avaliação: Um breve histórico

Podemos afirmar que a ação de avaliar não é uma prática de conceito atual. O homem sempre esteve diante de situações sobre as quais precisou avaliar e,

consequentemente, tomar decisões. É possível afirmar, portanto, que a ideia de avaliar sempre esteve atrelada a decidir algo, a selecionar, a posicionar-se diante de algo. Ou seja, a avaliação, em um contexto amplo, sempre esteve ligada a definir sobre que caminhos seguir.

Pesquisas sobre o assunto revelam que as primeiras experiências de avaliação estiveram relacionadas à burocracia, às ideias de medir. Depresbiteris (1989) relata sobre os primeiros exames ocorridos durante o império chinês, nos quais se examinavam os oficiais, na busca dos mais capacitados, com as finalidades de promovê-los ou demiti-los, em 2205 a.C.

Garcia (2003) traz a referência de Durkheim que descreveu sobre os rituais de exame pelos quais passavam os candidatos a bacharel, a licenciado e a doutor, com o intuito de demonstrar os conhecimentos adquiridos durante seus estudos na universidade medieval, no século XV.

De acordo com Petitat (1994), com a diminuição do poder da igreja, no final da Idade Média, as escolas elementares iniciaram o ensino seguindo currículos mais práticos, que tinham em seus conteúdos o aprendizado de cálculo e alfabetização, não mais se limitando a aprendizagens ligadas à religião. Nessas escolas as avaliações eram informais e serviam para definir que alunos já haviam aprendido os conteúdos e quais precisariam de mais tempo para aprender.

Segundo o autor, a partir do século XVI, as escolas começaram a modificar sua estrutura, como controle de disciplina e de conteúdos e divisão das turmas por classes, além da submissão dos alunos a atividades escolares ou exames que determinavam os alunos que seriam promovidos e os que seriam rebaixados ou eliminados. (PETITAT, 1994).

Garcia (2003) assevera que o exame foi institucionalizado através de Comenius e, em seguida, por La Salle, no século XVII. O primeiro considerando o exame como um problema metodológico que objetivava a aprendizagem do aluno e, caso essa não ocorresse, seria obrigação do professor rever seus métodos. De forma diferente, La Salle, defendeu o exame como uma ferramenta de controle do aluno e supervisão da aprendizagem.

Podemos perceber que até hoje encontramos essas visões divergentes influenciando as decisões de professores e de gestores, de forma em geral.

Outras pesquisas vêm contribuir com esse histórico ao discorrer que no ambiente educativo a avaliação foi concebida, tradicionalmente, como instrumento de medida e classificação das aprendizagens, determinando os melhores e os piores, os certos e os errados, e dessa maneira contribuindo para ampliar o vácuo existente entre “os que aprendem” e “os que não aprendem”, tornando-se, assim, mais um fator de exclusão para crianças e adolescentes. (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2005; ESTEBAN, 2013).

Perrenoud (1999) indica que a avaliação “nasceu” coadunada aos colégios por volta do século XVII e tornou-se indissociável do ensino em massa que vigora desde o século XIX, a partir da obrigatoriedade da escolarização. E, desde seu início, veio associada à criação de um modelo de educação que sempre priorizou a hierarquização dos saberes em detrimento da valorização das individualidades.

Depresbiteris (1989, p. 6) apresenta a iniciativa norte-americana como pioneira na criação de um sistema de testagem que aplicou em escolas públicas de Boston exames uniformes, no início do século XIX. Com os resultados desses testes, os organizadores propuseram as seguintes sugestões para a elaboração de exames educacionais: “(a) substituir os exames orais pelos escritos; (b) utilizar, em vez de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas; e (c) buscar padrões mais objetivos de alcance escolar”.

A partir de então se deu o desenvolvimento, nos Estados Unidos, de testes padronizados promovidos por programas estaduais e regionais, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais. (DEPRESBITERIS, 1989).

A partir de tais evidências a autora pontua que “durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que pode ser caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo.” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 7).

Em contrapartida a esses ideais de mensuração surgiram, por volta de 1950, os escritos de Ralph Tyler. O autor provocou certo impacto ao defender uma variedade de procedimentos avaliativos, como por exemplo, “testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal.” (TYLER, 1949 *apud* DEPRESBITERIS, 1989, p. 7).

A novidade apresentada por esse autor não foi a desvalorização da avaliação, mas a necessidade de que a avaliação pudesse ser realizada através de diversos instrumentos. No entanto, essa abordagem ainda “pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor.” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 9).

Outro autor que somou importantes contribuições para essa área foi Blomm, ao defender a ideia de uma educação que fosse contínua, sendo dever da escola garantir experiências de aprendizagens bem-sucedidas. Esse autor defendeu que testes podem ser aplicados desde que permitissem, tanto aos alunos quanto aos professores, informações para

um avanço nos desempenhos em aspectos ainda não dominados por eles ou para o incentivo em aspectos já alcançados. (DEPRESBITERIS, 1989).

É importante ressaltar que as produções dos autores norte-americanos influenciaram amplamente as teorias e práticas de avaliação da aprendizagem no Brasil.

No Brasil, os resquícios de um modelo de sistema avaliativo podem ser visualizados desde o período colonial, no qual os jesuítas promoviam um modelo de ensino que tinha como foco a dominação, a doutrinação e a memorização. De acordo com Aranha (1989), as lições de repetição e de memorização foram os meios encontrados para “avaliar” os alunos.

Segundo esse autor, durante as décadas seguintes, quase não se realizavam avaliações posto que se iniciavam os movimentos de formação de professores e não existia ainda um sistema avaliativo estabelecido. A partir do período republicano foram institucionalizadas as provas como meios de se avaliar e estabelecidas as notas como medidas para definir os aprovados e os reprovados. (ARANHA, 1989).

Esse surgimento da avaliação foi fortemente marcado por direcionar práticas empobrecidas e didaticamente conservadoras, além de servir como instrumento regulador. De acordo com Perrenoud (1999, p. 11), “[...] antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de certa forma, as relações entre família e a escola ou entre profissionais da educação”.

Embora tais práticas aparentem ter ficado no passado, ainda é comum visualizarmos essa compreensão classificatória e fiscalizadora da avaliação. Hoffmann (2008) resume as considerações realizadas por Saul (1988) ao realizar análise da evolução teórica dos enfoques educacionais, antropológicos e filosóficos da avaliação. Assim, “[...] conforme seus estudos revelam, pouco ou nada evoluiu em relação ao enfoque de Tyler no que se refere à avaliação da aprendizagem. As propostas que surgiram a *posteriori*, como a de Benjamin Bloom, perpetuam igualmente o pensamento positivista daquele teórico.” (HOFFMANN, 2008, p. 34).

Tais concepções vêm servir a um modelo de educação que demonstra a visão de uma sociedade sobre que tipo de educação os cidadãos merecem. (LUCKESI, 2005). Dessa forma, esse modelo pressupõe a educação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade no qual a avaliação, realizada de forma autoritária, é elemento necessário para sua garantia. (ALTHUSSER; BOURDIEU; PASSERON, 1975 *apud* LUCKESI, 2005).

Luckesi (2005, p. 18) realiza uma discussão em torno do caráter de promoção ou não à série subsequente, modelo adotado no sistema educacional brasileiro. Para o autor, “o

nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Desta forma, tanto pais, professores, alunos como o próprio sistema social de ensino centram sua atenção nos resultados de provas e exames.

Ainda segundo o autor, esse foco dado aos resultados em detrimento de todo o processo resultou em efeitos nada promissores a uma educação de qualidade, como a utilização de provas como meios reguladores e punitivos. (LUCKESI, 2005).

Essa realidade, na qual a avaliação assume um papel ameaçador, traz consequências, segundo o referido autor, prejudiciais ao real papel da educação. Pedagogicamente, ela não contribui com a aprendizagem dos estudantes e não cumpre sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem. Psicologicamente, auxilia para que se desenvolvam personalidades submissas. E, sociologicamente, reforça a seletividade social, ao articular-se com a reprovação, sendo mais um instrumento excludente. (LUCKESI, 2005).

Esteban (2013, p. 98) também chama atenção para o fato de que o uso de alguns tipos de instrumentos e procedimentos de avaliação “podem estar contribuindo para que alguns sujeitos sejam potencializados e incluídos na dinâmica pedagógica, enquanto outros vão sendo desvalorizados, isolados e excluídos”. As práticas avaliativas engessadas que buscam a homogeneização dos educandos configuram-se dentro dessa perspectiva de educação que julga e exclui.

Partindo desse contexto, as discussões em torno dessa temática vêm se ampliando e, com isso, aperfeiçoando as concepções existentes a respeito da qualidade na educação, aprendizagem e avaliação.

Guimarães e Oliveira (2014) destacam a importância do crescimento das discussões sobre essa temática e questionam sobre a impossibilidade de se falar em qualidade da Educação Infantil sem que se faça uma reflexão sobre o atendimento que é oferecido às crianças, ressaltando que essa reflexão não pode prescindir do conhecimento da realidade que só é possível através dos dados que são obtidos com a avaliação na/da Educação Infantil.

Atualmente, os modelos de avaliação centrados na classificação também são firmemente contestados por vários estudiosos da área, que compreenderam os malefícios desse tipo de prática que limita a atuação docente e discente, centraliza toda a ação na figura do professor e permite ao aluno ser um mero espectador desse processo.

Nessa esfera de argumentação, Ferreira (2013, p. 29) ressalta a forte crítica que tem sido feita a esses modelos de avaliação que “têm como marca a predição (do futuro escolar da criança), a meritocracia (que discrimina e exclui), o controle (da escola e da

criança) e o reducionismo dos processos educativos a diagnósticos (numéricos ou descritivos).”

Diante de tais críticas, pesquisadores vêm buscando tornar mais ampla a disseminação da compreensão da avaliação como elemento que não pode estar distanciado da prática pedagógica, como bem explicita Luckesi (2005, p. 95):

Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando. Com isso, fugiremos ao aspecto classificatório que, sob a forma de verificação, tem atravessado a aferição do aproveitamento escolar.

Deste modo, já se tem a percepção, embora não amplamente incorporada, de que a avaliação deve ocorrer de forma contínua e não apenas uma ação que acontece ao final de um processo. O seu objetivo principal deve ser o de fornecer informações acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e, desta forma, contribuir com a melhoria dos mesmos.

2.2.2 Avaliação na/da Educação Infantil

Como já foi descrito anteriormente, o ser humano está sempre realizando avaliações. Avaliar é um ato imprescindível quando se deseja efetuar algo com eficiência e qualidade. A avaliação é o ponto de partida para a tomada de decisões e para a escolha de quais caminhos devemos percorrer e o que é necessário para que possamos chegar com êxito ao final desse caminho.

Assim como na vida, na educação, avaliar também é uma ação que precisa permear os vários momentos.

No âmbito educativo avaliar é fundamental para o bom desenvolvimento do processo educativo e precisa ser compreendido como algo inseparável do fazer pedagógico e aos processos que envolvem a aprendizagem, na qual todos os sujeitos devem estar envolvidos de forma ativa.

Faz-se necessário trazer alguns esclarecimentos acerca das diferenças entre os termos “da” e “na” educação, visto que tais termos referem-se a contextos distintos. A avaliação na educação refere-se a procedimentos que visem conhecer os sujeitos que fazem parte de um determinado contexto escolar com o objetivo de proporcionar meios que subsidiem reflexões e ações futuras. Está diretamente relacionada aos indivíduos de cada instituição escolar e requer instrumentais específicos para tal finalidade. “Seu âmbito é o

microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças.” (DIDONET, 2014, p. 340).

A avaliação da educação tem como foco diagnosticar o sistema escolar de uma forma mais ampla, ou seja, todo o conjunto de escolas de uma determinada rede. Pode ser em âmbito municipal, estadual ou federal. Os responsáveis por esse tipo de avaliação, geralmente, são os órgãos públicos ou entidades preocupadas com a qualidade de desempenho da educação e visam “[...] responder se e quando ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural.” (DIDONET, 2014, p. 340).

Sobre essa distinção Didonet (2014, p. 340) delinea que “enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade.”

De acordo com o documento *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*, a avaliação das políticas de educação configura-se como dever do Estado e um direito da população. Além disso, as ações que envolvem esse processo não devem ser compreendidas como algo pontual, mas sim subsidiar gestores na formulação e implementação de novas estratégias que possibilitem:

- a análise da formulação e implementação das políticas educacionais e do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à construção de uma educação de qualidade;
- a definição de prioridades e encaminhamento de decisões pelos estabelecimentos educacionais, que possibilitem o aprimoramento de seu trabalho. (BRASIL, 2012, p. 11).

O referido documento recomenda que as atividades propostas sejam capazes de gerar um fluxo constante de informações que possam ser analisadas e contribuir com a execução de políticas e programas eficientes.

Como exemplo de instrumento de avaliação “da” educação podemos citar os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* que caracteriza-se por ser uma autoavaliação da qualidade na educação infantil e foi elaborado de forma conjunta pelo Ministério da Educação, da Fundação Orsa, da Ação Educativa, da Undime e do Unicef. Esse instrumental foi concebido com o intuito de “contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os

direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.” (BRASIL/INDQEI, 2009).

Já os instrumentos como portfólios, relatórios descritivos, fichas de avaliação, diários de campos, exposição de trabalhos, vídeos e fotos podem ser considerados como ferramentas de avaliação utilizadas “na” educação, com o intuito de oferecer ao professor dados para que o mesmo consiga refletir sobre seus procedimentos e planejar ações futuras.

A LDBEN apresenta orientações para a avaliação na educação infantil. Este documento veio sistematizar de forma clara e objetiva as diretrizes para os procedimentos de se avaliar nessa etapa, especificando que processos internos de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança devem ser mais adequados para compreender os aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança. (BRASIL/LDBEN, 1996).

As DCNEI também trazem orientações para as práticas avaliativas na Educação Infantil, de forma explícita e detalhada, com o intuito de orientar as práticas cotidianas dos professores nas instituições de educação infantil.

Ambos os documentos são imperativos quanto ao impedimento de uso de procedimentos avaliativos como forma de seleção, promoção, retenção ou classificação das crianças. Além disso, reforçam o foco da avaliação através de observações e registros, que podem ser realizados de diferentes formas.

É sobre essa última categoria que iremos nos aprofundar no item subsequente.

2.2.3 A Avaliação no contexto da Educação Infantil

Na Educação Infantil a avaliação surgiu como artifício de controle e para legitimar a sua inclusão no âmbito da educação. De acordo com Hoffmann (1996), a partir das discussões acerca das concepções assistencialista ou educacional no atendimento às crianças nas creches e pré-escolas é que surge a exigência da implementação de um processo formal de avaliação buscando atender às pressões das famílias que desejavam perceber de forma mais palpável as diferenças entre os antigos modelos voltados prioritariamente para o cuidado e a Educação Infantil, agora de forma mais sistematizada e pedagógica.

Segundo a autora, a prática de avaliar, na Educação Infantil, “surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças.” (HOFFMANN, 1996, p. 9). E, ao formalizar excessivamente essa prática, a Educação Infantil anteciperia características classificatórias do Ensino Fundamental.

Rosemberg (2013) refere-se à avaliação conferindo-lhe uma abordagem mais ampla, sobretudo como política social. Nesse sentido, a autora relata sobre a atual organização e formalização dessa temática que se direciona em torno da Educação Infantil. No entanto, afirma que como prática cotidiana, o ato de avaliar não se trata de novidade.

Isso não significa que a educação infantil não tenha processado avaliações antes desse momento. Como se afirmou, o argumento aqui sustentado é que, desde há muito, na educação infantil, avalia-se e trata-se da avaliação, mas não de modo recortado, denominado e enquadrado como um problema social, demarcado campo de conhecimento e ação política [...]. (ROSEMBERG, 2013, p. 48).

Segundo a pesquisadora, atualmente é possível perceber um movimento duplo, “o de incorporação da educação infantil na política de avaliação da educação básica, talvez em ritmo mais lento; e outro, mais intenso, que busca a incorporação da avaliação como tema/problema evocando uma atenção específica para a política de educação infantil.” (ROSEMBERG, 2013, p. 48).

Esses movimentos já ocasionaram resultados, como a mudança da legislação voltada para essa etapa e o aumento no número de pesquisas que buscam compreender essa realidade.

No entanto, apesar do avanço da legislação oficial nas orientações sobre essa temática, pesquisas ainda têm revelado práticas inadequadas nessa etapa da educação. Algumas pesquisas apresentam dados preocupantes, inclusive de retenção de crianças com mais de seis anos na Educação Infantil, como por exemplo, a realizada por Godoi (2010). Tais resultados demonstram que os enfoques moralista, disciplinador e classificatório ainda são recorrentes nessa etapa.

Tais enfoques demonstram ainda uma necessidade de centralização de poder na figura do professor, o qual utiliza os procedimentos avaliativos para reforçar o seu papel de detentores dos saberes e, aos estudantes caberia a incumbência de reproduzir o que lhes é transmitido, gerando com isso, a manutenção de uma escola seletiva.

Hoffman (2006, p. 22) reflete sobre a continuidade da sistemática de controle a partir dos instrumentos de avaliação, de forma que “as notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas”. Essa sistemática de controle, no entanto, não garante práticas de qualidade ou mesmo de construção do conhecimento ou desenvolvimento das aprendizagens.

Essa autora chama a atenção para o fato de que encontrar instrumentos como fichas comportamentais classificatórias ou pareceres descritivos em forma de sentenças e comparações é muito comum. A autora adverte que esse tipo de prática desconsidera o cotidiano da criança e a postura pedagógica do educador, tornando-se uma “análise artificial do desenvolvimento infantil, negando principalmente a identidade da criança que está sendo avaliada e a identidade do professor que trabalhou com ela.” (HOFFMANN, 1996, p. 13).

Dessa forma, a avaliação transforma-se em uma atividade puramente burocrática sem nenhum caráter pedagógico. Além disso, visualiza a criança como um ser fragmentado, subdividindo os aspectos a serem observados em áreas: afetiva, cognitiva e psicomotora, por exemplo.

Diniz (2004, p. 24-25), a partir de experiências e pesquisas elencou uma série de características encontradas em práticas de avaliação em instituições de Educação Infantil públicas e privadas. São elas:

- 1) O ato de avaliar nem sempre é contínuo;
- 2) O diálogo entre os professores e entre estes e os outros membros da escola é quase inexistente;
- 3) O aluno não tem clareza do processo, participação ou formas de intervenção sobre o processo de avaliação;
- 4) Os registros da avaliação apresentam um aluno e uma escola estáticos, não representam as interações que ocorrem no meio escolar;
- 5) O professor, quase sempre, assume um papel centralizador em relação à avaliação; e
- 6) As rotinas de trabalho na escola não criam espaços de comunicação ou interlocução entre os docentes e a comunidade escolar.

Nesse sentido, se faz urgente romper com tais práticas que acarretam em experiências educativas nada prazerosas, visto que “não é concebível acatar uma concepção de avaliação da/na educação infantil que não seja sempre mediada por valores, que não esteja atenta à totalidade da pessoa criança, que não seja ética e iluminadora para a tomada de decisões socialmente justas e democráticas.” (ROSEMBERG, 2013, p. 52).

Assim, é necessária a compreensão de que “a avaliação na Educação Infantil não diz respeito a quantificar resultados, mas sim descrever os processos de aprendizagem, desenvolvimento e interações ao longo da trajetória da criança.” (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 167).

Diversos autores já vêm se mobilizando há alguns anos em torno da preocupação da necessidade de se compreender a avaliação a partir de uma lógica diferente da historicamente concebida, buscando uma lógica direcionada para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Zabalza (1998, p. 54), um sistema de avaliação que permita o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças compõe um dos dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade. O autor esclarece que se trata de

superar a ideia que basta ter boa vontade, um pouco de intuição e capacidade para improvisar experiências e jogos [...] mas será preciso também ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global.

Oliveira (2011) evidencia que a avaliação na Educação Infantil deve ter o objetivo de incluir as crianças no processo educativo, assegurando-lhes progressos na aprendizagem, sem julgamento de valor. Também deve servir ao professor, como instrumento de reflexão sobre sua prática pedagógica, na constante busca por melhores caminhos na orientação às crianças. (OLIVEIRA, 2010).

Micarello (2010, p. 3) também chama atenção para a avaliação como instrumento que serve para subsidiar a prática do professor. Para a autora, a avaliação deve propiciar ao professor “[...] um conhecimento mais aprofundado das crianças para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas”. Além disso, deixa claro o caráter não classificatório da avaliação nessa etapa e que as referências a serem utilizadas para a avaliação devem ser as encontradas na própria criança e não em padrões preestabelecidos. Ou seja, a criança deve ser considerada tendo como ponto de partida ela mesma, o modo como chegou à instituição, seus conhecimentos prévios, a evolução das suas interações, da sua oralidade e dos seus modos de agir sobre o meio.

Além disso, é preponderante ressaltar que a forma de avaliar pode facilitar no empoderamento das crianças, ao passo que sejam visualizadas como sujeitos ativos em suas aprendizagens. Sobre isso, Malaguzzi (1999, p. 90) pondera que:

Quanto mais resistimos à tentação de classificar as crianças, mais capazes nos tornamos de mudar nossos planos e de tornar disponíveis diferentes atividades. Isso não elimina a responsabilidade ou a utilidade de notar as diferenças entre as crianças. Vamos levá-las em consideração, vamos prestar atenção nelas. Mas vamos também exercer sempre a cautela e aprender a observar e avaliar melhor, sem atribuir níveis ou notas.

Didonet (2014) ressalta os aspectos fundamentais que devem ser considerados quando se trata de avaliação na Educação Infantil e que foram propostos no Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI 2011 - 2022) sobre avaliação das crianças:

- a avaliação ocorre permanentemente e emprega diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças. Pensamos ser recomendável elaborar

um guia ou orientações para fazer o registro: o que é relevante registrar, que meios empregar, quem faz o registro, o que fazer com os registros;
[...]

- nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição – (pois esses são) processos externos e artificiais que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança;
- a avaliação será sempre sobre a criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças;
- o objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados. (DIDONET, 2014, p. 354).

Tais discussões além de terem influenciado no processo de reelaboração da legislação vigente - LDBEN, DCNEI e Resolução 002/2010 do CMF (2010) - também refletem o que é observado atualmente nas pesquisas sobre o trabalho que deve ser oferecido em instituições de Educação Infantil brasileiras.

Como já referido, a LDBEN, Lei 9394/96, configura a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e atribui como finalidade própria desta etapa o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, tendo assim o dever de complementar a ação das famílias.

A LDBEN passou por algumas modificações e, em abril de 2013, a Lei 12.796 realizou alterações na redação da LDBEN também nos artigos relacionados à Educação Infantil. As alterações mais significativas discorrem sobre a idade das crianças às quais se destina essa etapa da educação e algumas definições concernentes à avaliação, como podemos observar:

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

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;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

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

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

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL/LDBEN, 1996, grifo meu).

Nesse contexto de “acompanhamento e registro” o qual a avaliação na Educação Infantil deve estar pautada é que as escolas devem estabelecer meios próprios de proporcionar suas ações avaliativas. Tais ações devem considerar o caráter contínuo, abrangente e

específico que deve perceber a criança em seu desenvolvimento integral e único. É contínuo, ao passo de que não pode ser compreendido como uma ação isolada, mas sim permear os vários momentos da rotina. Abrangente, visto que deve considerar a criança em seus vários aspectos e específico pelo fato de ter que levar em conta as especificidades decorrentes da faixa etária na qual essas crianças se encontram.

Nesse sentido, a avaliação não pode ser concebida apenas como um momento final de uma determinada etapa, mas sim, como processo que transcorre em todos os momentos do ato educativo, sendo ferramenta essencial ao professor na busca por uma prática significativa.

As DCNEI constituem outro documento que contribui com o avanço das ações que vem acontecendo nessa etapa da educação básica, ao considerar a criança como um ser histórico e de direitos e, desta forma, visa contribuir com a constituição da identidade da Educação Infantil. O referido documento apresenta como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, apoiando-se em princípios éticos, políticos e estéticos.

Sobre a avaliação, a publicação determina em seu art. 10º que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a **observação crítica e criativa** das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de **múltiplos registros** realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a **continuidade dos processos** de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - **documentação específica** que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (grifo meu). (BRASIL/DCNEI, 2009).

Em primeiro lugar, as DCNEI concedem às instituições a responsabilidade e a autonomia para elaborar procedimentos próprios para a realização dos acompanhamentos e estratégias que contemplem a avaliação do desenvolvimento das crianças em sua integralidade. Esses procedimentos não podem fugir da concepção de avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica com o intuito de encontrar meios para proporcionar uma mediação de efetiva qualidade.

Como é possível observar, as DCNEI especificam nos incisos do referido artigo, alguns procedimentos que devem ser garantidos no processo de avaliação. O primeiro inciso

indica o uso da observação de forma sistemática, utilizando criticidade e criatividade para dar enfoque à criança. De fato, a observação na Educação Infantil deve ser uma prática permanente e intencional. O professor observará as crianças levando em consideração seu planejamento para cada situação. Contudo, ele não pode se deter em suas próprias pretensões, visto que as crianças ressignificam as propostas que lhes são feitas.

Essa observação precisa ser criteriosa e cuidadosa e ao mesmo tempo, sensível e acolhedora. As crianças necessitam ser vistas levando em consideração todas as peculiaridades que lhes são pertinentes.

Sobre a elaboração de procedimentos para o acompanhamento da prática pedagógica, Micarello (2010, p. 4), aponta que se deve partir da concepção existente sobre criança e currículo e apresenta alguns princípios que poderão ajudar as instituições na elaboração dos mesmos. São eles:

- a) os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias;
- b) são necessárias diferentes formas de registro, capazes de apreender a dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições;
- c) a criança, como sujeito histórico e de direitos, deve ser parceira nos processos de acompanhamento e registro da prática pedagógica.

Nesse sentido, Hoffmann (2012, p. 31) aponta como objetivos do professor/avaliador:

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

Segundo a autora, avaliar não pode ser visto como um “diagnóstico de capacidades”, mas como um acompanhamento sistemático das várias ideias e das manifestações das crianças, com o intuito de planejar novas ações educativas que sejam significativas.

Buscando facilitar essa observação, o professor poderá ter algumas perguntas em mente para ajudá-lo a organizar o olhar: Como cada criança vivenciou as oportunidades oferecidas? De que maneira se comunicaram? Como se deu suas interações? Quais suas

preferências? Sobre o que falaram? Ou não falaram? São apenas alguns exemplos, pois inúmeras perguntas podem ser feitas desde que o foco esteja no protagonismo das crianças.

É muito importante ressaltar que a observação constante não é um fim em si mesmo, ela precisa atender a um objetivo que é o de subsidiar as próximas ações do professor.

Para registrar as observações realizadas o professor poderá utilizar diversos instrumentos, como os exemplos citados no inciso II do art. 10º das DCNEI – relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.⁶ Dessa forma, esses registros constituirão a “documentação específica” referida no mesmo artigo desse documento. A utilização de material de registro adequado a cada faixa etária se faz como condição necessária para compreender os modos específicos de como cada criança compreende, explora e se apropria dos conhecimentos construídos no ambiente escolar.

No contexto da Educação Infantil, diversos pesquisadores consideram como muito pertinente a utilização de portfólios, visto que este instrumento permite ao professor acompanhar aspectos preciosos do desenvolvimento da criança. O uso do portfólio permite também uma avaliação da criança levando em consideração a própria criança, seu histórico, seus avanços, sem a utilização de comparações com outras crianças.

Além disso, reconhece o protagonismo da criança e a leva a participar ativamente de sua construção. Segundo Villas Boas (2012, p. 38), esse instrumento “permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação [...]”. Durante sua construção, ele pode permitir um exercício de autoavaliação tanto por parte dos alunos ao selecionar suas atividades como para os professores que podem rever seus objetivos.

Segundo Arter e Spandel (1992 *apud* VILLAS BOAS, 2012, p. 38), o uso de portfólios deve incluir três ideias básicas:

- a) a avaliação é um processo em desenvolvimento;
- b) os alunos são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem;
- c) a reflexão pelo aluno sobre sua aprendizagem é parte importante do processo.

Em relação às especificidades dos momentos de transição vividos na educação infantil, também contemplada no citado artigo das DCNEI, faz-se necessário a busca de estratégias que deem uma continuidade aos processos vivenciados respeitando a individualidade das crianças, levando em consideração seus interesses e necessidades.

⁶ Vale acrescentar que, além dos instrumentos citados no texto das DCNEI, podem ser utilizados portfólios, cadernos de registros diários ou o que mais a criatividade do professor conseguir adequar à sua realidade.

O último inciso do artigo em foco, de forma bem clara e objetiva, ressalta o caráter não-preparatório da educação infantil ao estipular a “não retenção das crianças”. Essa etapa não se constitui em pré-requisito para o ensino fundamental. E muito menos deve ser vista como “preparatória” para a etapa seguinte.

O que precisa ficar muito claro é que a avaliação, elemento essencial a uma prática de qualidade, deve ser coerente com o contexto que se assume, no qual a criança é percebida em sua complexidade e dinamicidade. Dessa forma, a avaliação também deve ser dinâmica, no sentido de “projetar-se no futuro, em vez de simplesmente constatar e/ou apontar etapas percorridas.” (HOFFMANN, 1996, p. 52).

Para contribuir com essa discussão Hoffmann (2006; 2008; 2012), baseando-se nas contribuições das teorias construtivista e sociointeracionista, desenvolve uma ideia de “Avaliação mediadora”. Avaliar numa perspectiva mediadora requer um acompanhamento constante, atento a cada criança, de modo que se perceba os diferentes jeitos de ser e de aprender objetivando uma intervenção pedagógica baseada em ações educativas com o intuito de proporcionar-lhes melhores e diferentes oportunidades de aprendizagem.

Trata-se de uma construção constante, um processo de reflexão permanente, no qual o professor, em vez de fazer constatações deverá apontar possíveis caminhos a percorrer à criança, às famílias e a si próprio.

Hoffmann (1996, p. 53-54) apresenta três princípios importantes que devem nortear a avaliação mediadora e fundamentar a construção de registros avaliativos: o princípio da investigação docente, que concerne em averiguar e analisar a construção do conhecimento de cada criança, problematizando e ampliando o espaço a partir de suas reações; o princípio da provisoriedade dos juízos estabelecidos, que considera a rapidez do desenvolvimento infantil, o que remete a uma necessidade maior na frequência dos registros, visto que novas descobertas podem acontecer a todo momento; e o princípio da complementariedade, que chama atenção para o fato de que o professor, ao respeitar as individualidades de cada criança não deve basear-se em padrões e limitar-se em encontrar o que cada criança alcançou ou não, mas sim, ao perceber suas possibilidades e limitações, deve realizar sucessivas e gradativas provocações com o intuito de complementar suas hipóteses sobre o desenvolvimento de cada criança, resultado do seu acompanhamento.

A autora ainda apresenta um quadro representativo da integração necessária entre os pressupostos curriculares, concepção de criança e princípios metodológicos para a avaliação mediadora na Educação Infantil:

Pressupostos curriculares	Concepção de criança	Princípios metodológicos da avaliação
-Organização de atividades adequadas às possibilidades e interesses das crianças que oportunizem; -Conhecimento físico e lógico-matemático; -Conhecimento espaço-temporal; -Conhecimento social; -Desenvolvimento da linguagem e da representação gráfica, plástica, musical, etc.; -desenvolvimento motor; -aprendizagem de áreas temáticas (literatura, matemática, ciências, estudos sociais, música etc.	-Criança como ser político e social, sujeito do seu próprio desenvolvimento; -Autônoma (com capacidade e liberdade para resolver seus conflitos e tomar decisões); -Crítica e criativa (observadora, questionadora, curiosa e inventiva); -Participativa (orientada no sentido da cooperação e reciprocidade).	-Anotações frequentes e significativas sobre as manifestações de cada criança, embasadoras do atendimento individual e da continuidade da ação educativa; -Ação mediadora, acompanhando a dinâmica do seu processo de desenvolvimento; -Diálogo frequente e sistemático entre os educadores que lidam com a criança e os pais ou responsáveis; -Sínteses organizadoras e reflexivas do trabalho docente através da elaboração de relatórios diários e relatórios semestrais; -Análise do processo de desenvolvimento individual da criança através de relatórios de avaliação semestrais.

Fonte: Hoffmann (1996, p. 55).

É nítido o quão importante é o papel da avaliação no contexto educativo, principalmente na Educação Infantil, sobretudo, por seu caráter dinâmico, pelas especificidades decorrentes dessa faixa etária e pela vasta quantidade de progressos que podem ocorrer nesse período. Uma atitude investigativa e reflexiva é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem nessa etapa.

Desse ato de avaliar, a partir dos seus registros e compreensões, o professor tem possibilidades de fazer ressignificações e, disso podem decorrer diretamente interações, de qualidade ou não, entre professor e crianças. (HOFFMANN, 1996).

Garantir que as crianças sejam respeitadas e tenham oportunidades de vivenciar experiências que promovam o desenvolvimento de todos os seus aspectos é algo complexo. Para que o professor consiga proporcionar um máximo possível de experiências significativas é fundamental que o professor conheça cada criança, e isso pode ser favorecido através de avaliações contínuas, criteriosas e criativas, realizadas de forma responsável e atenta.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do debate e da reflexão constante acerca das práticas que estão sendo desenvolvidas nas instituições, visando uma melhoria da qualidade das mesmas.

2.2.4 A avaliação no município de Fortaleza

No contexto das escolas públicas municipais de Fortaleza – Ceará, a Proposta Pedagógica de Educação Infantil (2009) é o documento em vigor. O mesmo tem como

objetivos: contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil, explicar as concepções de infância, criança e Educação que fundamentam as práticas pedagógicas nas instituições e subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas dessas instituições. (FORTALEZA, 2009).

O referido documento apresenta a concepção de avaliação adotada pelo município, além de explicitar sobre algumas das especificidades de se avaliar nessa etapa da educação básica. Segundo o documento:

A avaliação é um processo: intencional, porque tem objetivos; contínuo e sistemático, porque deve anteceder e acompanhar os processos de construção dos conhecimentos pelas crianças e o trabalho pedagógico desenvolvido com elas e, é planejado, porque deve ser realizado de forma refletida e organizada. Enfim, a avaliação está relacionada a tomadas de decisões e visa, com relação à criança, diagnosticar, acompanhar e contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, e com relação aos professores, desencadear um processo de reflexão sobre sua prática pedagógica que culmine na proposição de mediações para incentivar as conquistas das crianças ou que elas consigam superar as dificuldades encontradas, possibilitando assim, o refazer de caminhos. (FORTALEZA, 2009, p. 82-83).

Nesse sentido, o documento vem propor que as práticas avaliativas devem assumir as funções de diagnosticar, de formar e de somar, ou seja, avaliar não apenas para conhecer, mas para facilitar o planejamento e assegurar as aprendizagens.

A Proposta Pedagógica de Educação infantil do município de Fortaleza foi elaborada tendo por base a LDBEN, Lei 9394/96, e a Resolução N° 01/1999, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Contudo, tais Diretrizes foram reformuladas e através da Resolução N° 05/2009, obtiveram uma nova redação. Este documento encontra-se, portanto, desatualizado. Em vista disso, uma nova proposta ainda encontra-se em fase de elaboração. Devido a este fato, a SME apresenta algumas orientações anualmente para o cumprimento dos procedimentos avaliativos por parte dos professores das instituições de Educação Infantil.

As orientações existentes são disponibilizadas na página eletrônica da SME⁷. Tais orientações são repassadas aos professores geralmente através dos coordenadores. No referido site são disponibilizadas as informações necessárias a respeito das mais diversas situações, tais como notícias sobre eventos, listagem das escolas, dados educacionais, documentos, entre outras.

⁷ FORTALEZA. **Diretrizes e Orientações Pedagógicas para a Educação infantil**. Fortaleza: SME/CME, 2015. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Na seção intitulada “Diretrizes e Orientações Pedagógicas para a Educação infantil” encontram-se as orientações sobre os procedimentos a serem efetuados nas instituições de Educação Infantil, como orientações sobre planejamento pedagógico, práticas pedagógicas, bem como orientações para realizar o acompanhamento das crianças.

De acordo com a coordenadora da Educação Infantil do município de Fortaleza, a SME possui uma perspectiva de avaliação “formadora e de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança”, e para isso foram propostos instrumentais que atendam a legislação, que exige a expedição de uma documentação, e, além disso, as instituições possuem autonomia para criar seus próprios instrumentais, caso achem necessário.

Ainda segundo a coordenadora, esses instrumentais foram elaborados tendo como base as DCNEI e prezam, sobretudo, a característica de não servir para promoção ou retenção das crianças.

A SME do município de Fortaleza possui três instrumentais principais de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e da prática pedagógica a serem utilizados pelos professores de Educação Infantil. São eles: a) Registros das observações diárias, b) Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança e c) Relatórios descritivos. (FORTALEZA, 2015).

Além desses três instrumentais, utilizados nos agrupamentos 1 ao 5, foi elaborado, no início do ano letivo de 2015, um instrumental de acompanhamento da escrita do nome próprio, para o agrupamento do infantil 5.

Os *Registros das observações diárias* foram criados visando sistematizar a organização das observações a serem realizadas diariamente. A SME disponibiliza aos professores um caderno de registro diário do professor de Educação Infantil no qual devem realizar seus planejamentos diários e os registros de suas observações. De acordo com a coordenadora da Educação Infantil a criação desse instrumento levou em consideração as sugestões de vários coordenadores e professoras de instituições de Educação Infantil que, através de email, enviaram modelos que já eram utilizados em algumas instituições para que fosse “institucionalizado pela secretaria”.

Segundo as orientações da SME, as anotações devem ser realizadas diariamente, de forma rápida e prática e visando permitir a memória dos fatos vividos; além disso, possuem o intuito de evidenciar o percurso escolar da criança a partir do olhar atento do professor.

A mesma orientação deixa a critério do professor a forma de organizar seus registros, se por uma quantidade mínima de crianças por dia aleatoriamente ou seguindo uma ordem própria, mas enfoca que todas as crianças de determinado agrupamento devem ter algo registrado pelo professor a cada semana.

O acompanhamento através de uma “observação crítica e criativa” também é indicado nas DCNEI. Esse tipo de procedimento é de extrema importância para que o professor consiga, de fato, conhecer as individualidades de cada criança com a qual desenvolve o seu trabalho. (BRASIL/DCNEI, 2009).

“A observação é o recurso principal, na educação infantil, para realizar a avaliação das crianças em diferentes momentos.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 187). Essa observação precisa ser registrada para que não se perca nenhuma informação.

Ao registrar suas observações, o professor tem a oportunidade de descrever os avanços diários, as dificuldades que surgem, as participações das crianças, seus questionamentos.

Esses registros devem ser repletos de informações sobre as crianças de forma a permitir que o professor possa rever seus caminhos e os das crianças, refletir sobre os passos dados e propor novos desafios. Para a coordenadora da Educação Infantil, tais registros devem nortear também o planejamento pedagógico das atividades realizadas nas instituições.

Dessa forma, uma observação criteriosa é “o ponto de partida para o processo de avaliação, e o registro é a garantia de que consideraremos os fatos e situações importantes e reveladores assim como a base para o planejamento do trabalho pedagógico cotidiano.” (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 190).

A ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança (ANEXOS A, B, C, D e E) é um instrumental que começou a ser utilizado nas instituições da rede municipal de Fortaleza a partir de 2014. Conforme a Coordenadora da Educação Infantil da SME, veio atender a uma solicitação das professoras que sentiam a necessidade de um instrumental mais sistematizado e mais objetivo de avaliação.

A coordenadora da Educação Infantil ainda informou que esse instrumental resultou de uma construção que levou cerca de seis meses de debates e estudos entre os técnicos da SME, alguns coordenadores de instituições e algumas professoras.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, esse instrumento oferece ao professor elementos para nortear a sua observação a partir das experiências propostas no Art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009). O referido instrumento deve ser utilizado pelo professor ao final dos 1º e 3º bimestres do ano letivo, indicando em que situação de aprendizagem a

criança se encontra. Para tanto, foram definidos quatro critérios a serem avaliados: *consolidado* – significa que a criança consegue realizar sozinha determinada ação ou atividade; *realiza com mediação* – aponta que a criança consegue realizar determinada ação ou atividade com a ajuda do professor ou de outro colega; *não observado* – indica que o professor ainda não observou esse indicador no desenvolvimento da criança; ou *ainda não consolidado* – mostra que a criança ainda não consegue realizar determinada ação ou atividade. De acordo com suas observações o professor deve especificar em qual desses quatro momentos a criança se encontra para cada aprendizagem indicada.

As fichas de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança possuem diversos aspectos que devem ser observados pelo professor e variam de acordo com o agrupamento no qual a criança se encontra, assim definidos: Infantil I, 27 itens; Infantil II, 46 itens; Infantil III, 77 itens; Infantil IV, 86 itens e Infantil V, 86 itens⁸. Esses itens tratam, em síntese, de competências a serem desenvolvidas pelas crianças, como reconhecer a si, aos outros, ao espaço e aos objetos; exploração e manipulação de objetos e recursos tecnológicos; movimentos; a compreensão de comandos; a oralidade e os gestos; as interações e as brincadeiras; e o reconhecimento de narrativas/letras/números/conceitos matemáticos/natureza etc.

Segundo a SME, a construção desse instrumento fundamentou-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Lev Vygotsky, a qual postula a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro nível, o real, é tratado nesse instrumento como as definições de aspectos *consolidados* pela criança, ou seja, compreende-se que a criança já adquiriu tal aprendizagem ou já consegue realizar a referida atividade/ação sozinha.

O segundo nível, o proximal, é compatível ao termo utilizado no instrumental como realiza com mediação, que são os aspectos que a criança consegue realizar com alguma assistência. Ainda devem ser considerados os aspectos marcados como não observados, de forma que leve o professor a refletir sobre sua prática, visto que pode caracterizar que o professor, em sua prática priorizaria certas experiências em detrimento de outras.

Hoffmann (1996, p. 13) é enfática ao criticar esse tipo de instrumento, que geralmente não são produzidos pelos próprios professores e, portanto não consideram o

⁸ É válido informar que no final do ano letivo de 2015, as professoras de Educação Infantil tiveram a oportunidade de dar suas opiniões a respeito dos itens que compunham as fichas avaliativas. Como resultado dessas opiniões, as mesmas foram reformuladas para o ano letivo de 2016. Contudo, até a presente data (maio de 2016) ainda não foram atualizadas no site da SME.

trabalho docente desenvolvido em cada contexto assim como o cotidiano das crianças, o que acaba resultando em simples trabalho burocrático, sem nenhum “significado pedagógico”.

Para a autora,

Tais processos avaliativos não estão a serviço da criança ou do professor em sua formação reflexiva para o trabalho pedagógico. Acabam por resultar em instrumentos caricaturais de uma educação comportamentalista e classificatória, reproduzindo o modelo burocrático da avaliação no ensino fundamental. (HOFFMANN, 1996, p. 12).

Além disso, a autora chama a atenção para o risco de que se corre de acreditar que as crianças não estejam se desenvolvendo de forma adequada, quando, na verdade, a instituição está deixando de observar a criança como ela realmente é. Ademais, podem incentivar ações muito perigosas e nada proveitosas por parte de pais e professores, como passar a “treinar e/ou a exigir das crianças atitudes e habilidades listadas nesses instrumentos para que elas venham a ser bem-conceituadas nas escolas e para que sejam promovidas ao nível seguinte [...]” (HOFFMANN, 2012, p. 45).

O outro instrumento é o *Relatório individual* que é realizado semestralmente, totalizando dois por ano. Nesse instrumento, o professor deve sistematizar e sintetizar o percurso escolar da criança e do seu próprio trabalho, podendo conter análises, interpretações e reflexões, segundo orientações da SME.

Ainda é orientado que no relatório constem as observações do professor, de forma crítica e reflexiva, das brincadeiras, interações cotidianas, assim como falas e descobertas levando em consideração as experiências promovidas. Além disso, orienta-se que o professor considere as particularidades de cada criança considerando seu dinamismo, relatando suas dificuldades e progressos. Esse relatório deve ser socializado com as famílias e também acompanhar a vida escolar da criança, inclusive, caso mude de instituição, para o conhecimento dos próximos professores.

Os relatórios devem representar a história de cada criança, permitindo ao professor destacar as atitudes observadas durante todo o período em que a criança permaneça na instituição, devem sintetizar a identidade da criança.

Sobre os relatórios, Hoffmann (1996, p. 65) especifica que:

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 partícipe desse processo, corresponsável pela história construída por ela. Elaborar o relatório de acompanhamento da criança equivale, assim, ao educador, assumir

conscientemente seu compromisso com ela, e abrir-se à colaboração da própria criança, dos pais e outros educadores no processo avaliativo.

Dessa forma, os relatórios devem ser realizados com responsabilidade e reflexão, além de exigir, por parte do professor, um cuidado para que não se transforme em um mero descritor de ações, o que a criança já consegue ou não consegue fazer, e muito menos optar por expressões taxativas sobre o momento o qual a criança está vivenciando. Não deve ser generalista, mas individualizado, afinal, cada criança é única.

A coordenadora da Educação Infantil do município de Fortaleza considera que a elaboração desses instrumentais representa avanços, visto que objetivam contribuir para a reflexão e formação do professor, assim como ampliar a participação das famílias, contudo, revela que acompanhar e garantir o desenvolvimento adequado de tais instrumentos constitui-se ainda como um desafio posto a grande quantidade de professores, além de outros fatores.

A ferramenta *Instrumental de acompanhamento da escrita do nome próprio pelas crianças* (ANEXO F) foi institucionalizado pela SME a partir do segundo semestre do ano letivo de 2014, para o agrupamento infantil 5.

A coordenadora da Educação Infantil informou que a iniciativa da criação desse instrumental surgiu da constatação de que a maioria das crianças estavam concluindo o infantil 5 sem possuir a oportunidade de conhecer a escrita do nome próprio, fato que ela relatou como sendo “preocupante”.

Essa ferramenta, de acordo com a SME, possui o objetivo de acompanhar a aprendizagem da escrita do nome pelas crianças. A orientação da secretaria para o uso dessa ferramenta é de que ela seja aplicada no cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças, não havendo a necessidade de um momento exclusivo para este fim, essa utilização deve ser contextualizada nas diversas atividades que envolvam a escrita do nome pelas crianças.

Segundo a coordenadora, o intuito maior desse instrumental é garantir que a criança “tenha o direito de sair da Educação Infantil sabendo o seu próprio nome, não com o sentido da cópia em si, mas de todo significado que ele traz, pessoal, de identidade e também como suporte de escrita [...]”.

A avaliação na Educação Infantil é tema presente na legislação e na política pública de educação brasileira há, no mínimo, uma década. Na prática pedagógica, é possível afirmar, ser bem anterior, visto que, informal ou formalmente, sempre se está avaliando o que é feito ou visto. (DIDONET, 2014).

Como exposto no início dessa seção, embora ainda pouco discutidas, as questões relacionadas à avaliação na Educação Infantil são fundamentais para o bom andamento de práticas pedagógicas mais direcionadas às singularidades dessa fase da vida humana.

A Educação Infantil vem sendo reconhecida como fundamental para o pleno desenvolvimento do ser e, ao mesmo tempo, precisa afirmar constantemente sua especificidade devido às características etárias e de desenvolvimento das crianças. Essas especificidades devem permear todas as formulações dessa etapa. As práticas avaliativas têm implicações diretas na qualidade das práticas pedagógicas, portanto, devem ser elaboradas, refletidas e constantemente reavaliadas por todos os sujeitos participes, crianças-professores-famílias. Dessa forma, pode-se almejar a superação de concepções unilaterais e buscar a implementação de práticas diversificadas, ajustadas aos diversos contextos.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico transcorrido para a realização dessa pesquisa, a qual possui como objetivo investigar as perspectivas de professoras que atuam na Educação Infantil em instituições da rede municipal de Fortaleza sobre a avaliação das crianças.

Serão apresentados, portanto, os critérios que nos levaram a definir o contexto, os sujeitos, os procedimentos e os instrumentos utilizados para ir ao encontro do objetivo estipulado.

“A construção da ciência é um fenômeno social por excelência”, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 2). De acordo com as referidas autoras, ao compreender o fenômeno educacional situado dentro de um contexto social próprio, o pesquisador assume o desafio de tentar captar as complexidades e dinamicidades do seu objeto de estudo inserido em um dado contexto histórico. Nessa busca de compreensão e construção da ciência, o pesquisador precisa buscar métodos que melhor se adéquem à sua pesquisa, levando-o a encontrar as respostas para os seus questionamentos.

Nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, visto que se pretendeu estudar a complexidade da realidade social e envolver diferentes sujeitos dotados de opiniões próprias e específicas que são influenciadas também pelo meio ao qual pertencem. (MINAYO, 2011).

Ainda segundo Minayo (2011, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, visto que os indivíduos são capazes de pensar sobre suas ações e relações partilhadas com seus semelhantes. Nesse sentido, a busca por conhecer de que forma pensam e agem os sujeitos que serão investigados, de que maneira eles são influenciados pelo contexto no qual estão inseridos e como suas concepções contribuem para definir suas escolhas são algumas das inquietações que nos motivaram nessa investigação.

Essa pesquisa foi realizada em seis instituições públicas de Fortaleza – três creches, um CEI e duas escolas de ensino fundamental com turmas de pré-escolas - e buscou compreender as percepções de indivíduos em cada contexto próprio, específico, o que é apontado por Bogdan e Biklen (1994) como uma característica própria da pesquisa qualitativa. Os autores ressaltam também que na investigação qualitativa é dada grande importância aos significados dos acontecimentos, devido a isso o pesquisador busca apreender, de forma aprofundada, as diferentes perspectivas dos participantes, aspecto que foi almejado alcançar neste estudo.

Outras características que definem as pesquisas qualitativas são: o fato de ser realizada em um ambiente natural, sendo o próprio investigador o instrumento principal de coleta dos dados; a forma descritiva de se analisar os dados obtidos, fazendo disso um meio de não permitir que detalhes se percam. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essa pesquisa vai ao encontro de tais características visto que ocorreu em instituições escolares, ambiente natural dos sujeitos pesquisados e por priorizar a análise exaustiva dos dados, considerando todas as informações como importantes.

Nesse sentido, foram determinados os procedimentos metodológicos julgados como condizentes para a busca de respostas ao seguinte questionamento: quais as perspectivas que as professoras de creches e pré-escolas de Fortaleza possuem sobre a avaliação das crianças?

Na investigação qualitativa não há a pretensão de se estabelecer relações de causalidade e prever o comportamento humano. Existe uma consciência de que “o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70). Nessa pesquisa tivemos o objetivo de ouvir os sujeitos e, com isso, compreender os seus modos de perceber a realidade, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 70): “[...] o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”.

A escolha da metodologia de pesquisa visa uma aproximação com o objeto de estudo. Ao tratarmos da metodologia, estamos, portanto, referindo-nos à forma de construção do conhecimento, não se trata apenas de uma questão de rotina de passos e etapas, mas de vivência de um problema. (MINAYO, 2011).

Sobre a escolha dos métodos, Gatti (2002, p. 55) esclarece que “os métodos são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado”. Com o propósito de adquirir essa vivência, escolhemos o estudo de caso como a metodologia de pesquisa.

De acordo com Martins (2008), o estudo de caso objetiva analisar de forma profunda e intensa uma unidade social. Trata-se de uma investigação na qual o objeto de estudo encontra-se em seu contexto real. O propósito é termos uma consciência mais clara de alguns fatores que possam contribuir para a construção do seu modo de ser e de atuar naquele momento histórico. Isso facilita o surgimento de condições favoráveis para uma reorganização da percepção, do comportamento e do contexto no qual ele ocorre.

Um estudo de caso é uma tentativa de aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um “organismo humano” (pessoa, grupo, etc.). De acordo

com Stake (1998, p. 23), trata-se de “[...] uma investigação profunda e exaustiva de algo específico, complexo e em funcionamento”.

Yin (2005, p. 20) corrobora com a possibilidade de compreensão de situações complexas ao informar que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos”. Tal aspiração de entendimento das características holísticas e significativas da realidade pesquisada nos levou, portanto, a perceber o estudo de caso como estratégia de pesquisa apropriada para alcançar os objetivos da pesquisa.

Para alcançar os objetivos da pesquisa e com o intuito de apreender pontos de vista distintos, utilizaremos uma categoria de estudo de caso denominada por Triviños (2011, p. 136) de estudos multicaseos, que nos permitirá “a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações etc.”, sem que haja o objetivo de estabelecer comparações entre eles.

Outra visão sobre essa possibilidade é apresentada por Stake (1994) quando refere-se ao estudo de caso coletivo, que acontece quando o pesquisador não se concentra em um único caso, mas em vários como forma de pesquisar um fenômeno. Para ele, trata-se de “um estudo instrumental estendido a diversos casos”. (STAKE, 1994, p. 237). Nessa perspectiva de pesquisa, os casos são escolhidos por se ter o entendimento que a compreensão dos mesmos levará o pesquisador a um melhor entendimento sobre o fenômeno.

De acordo com esse ponto de vista, foi considerado o objetivo de pesquisar três realidades consideradas distintas – Creche que atenda do Infantil I ao III, CEI que atenda do Infantil I ao V e escola de ensino fundamental que atenda as turmas de pré-escola, Infantil IV e V – baseando-se no entendimento, de que cada realidade configura-se como um caso com particularidades próprias que interferem na maneira como os indivíduos se relacionam com este fenômeno, logo, é possível considerar que esta pesquisa se enquadra nas características de estudo multicaseos. A partir dessa perspectiva foi que se deu essa investigação.

A realização da análise dos dados baseou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardim (2004). Para este autor, a técnica de análise de conteúdo tem por objetivo compreender de forma crítica o sentido das comunicações encontradas na pesquisa, percebendo suas significações explícitas ou ocultas. Trata-se de uma ferramenta útil à interpretação das concepções dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, e ainda seguindo orientações destacadas por este autor, foi utilizado o método de análises por categorias temáticas que surgiram das comunicações. As categorias foram definidas após as leituras atenciosas das transcrições das entrevistas, sendo

possível identificar e destacar o que cada categoria tem em comum, permitindo, dessa forma, a organização de agrupamentos. (BARDIM, 2004).

3.1 A escolha do *locus* e dos sujeitos da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi constituído de seis instituições públicas que oferecem Educação Infantil no município de Fortaleza. A escolha por realizar essa pesquisa em estabelecimentos públicos foi impulsionada inicialmente por não ter encontrado, até o presente momento, pesquisas sobre a avaliação na Educação Infantil na perspectiva das professoras, na cidade de Fortaleza e que contemplassem também as instituições públicas. Contribuiu também para essa escolha a experiência profissional da pesquisadora em instituições públicas.

Além disso, foram determinantes dois fatores principais: a crença sobre a necessidade de se refletir sobre o que ocorre, de fato, nessas instituições, de modo que esse debate resulte em melhorias no serviço educacional oferecido; e o fato dessa pesquisa estar vinculada a uma universidade pública, o que, de certa forma, faz emergir na pesquisadora um desejo de cumprir com uma função social e oferecer à comunidade dados que sejam relevantes para a construção de saberes sobre o que de fato ocorre no espaço público.

Logo, as instituições deveriam se configurar como creche, Centro de Educação Infantil (CEI) e escola de Ensino Fundamental que tivessem turmas de pré-escola. A hipótese inicial de que esses três tipos de instituições constituem contextos escolares bastante distintos que nos levariam a conhecer realidades e subjetividades díspares justificaram as escolhas.

Para a escolha do *locus* foram estabelecidos os seguintes critérios: ser instituição pública no município de Fortaleza; ser representativa da maioria das instituições de Educação Infantil municipais, como por exemplo, não ser caracterizada como modelo ou participar de programas de extensão de Universidades.

Ademais, era necessário que estivessem enquadradas nas características de creche, que é definida por atender crianças de zero a três anos, mas que no contexto da cidade de Fortaleza, atende a crianças com idade entre um e três anos; como um CEI, que configura-se como estabelecimento educativo que atende crianças de um a cinco anos de idade; e como escola de Ensino Fundamental, na qual houvessem turmas de pré-escola, que atendem crianças de quatro e cinco anos.

A escolha das unidades enfocadas deu-se através de consulta prévia sobre possíveis instituições que atendessem aos critérios estabelecidos. A consulta foi realizada nos

Distritos de Educação (DE)⁹ de duas Secretarias Executivas Regionais (SER)¹⁰ de Fortaleza e, após a indicação, foi realizado um contato inicial por telefone com as diretoras e/ou coordenadoras para explicação sobre a pesquisa e verificação da possibilidade de participação da instituição. Após sinalização de aceitação na participação foi solicitado à SME/coordenadoria de Educação Infantil solicitação de autorização para realização da pesquisa nas escolas escolhidas.

Os sujeitos que participaram dessa investigação foram as professoras que lecionam nas instituições estabelecidas como *locus* da pesquisa. Dessa forma, participaram da investigação 16 professoras, distribuídas como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1: Quantidade de professores por instituição e as respectivas turmas

INSTITUIÇÃO	TURMAS	TOTAL DE PROFESSORAS
Creche 1	Infantil II	1
	Infantil III	2
Creche 2	Infantil I	1
	Infantil II	2
Creche 3	Infantil II	1
CEI	Infantil I	1
	Infantil II	1
	Infantil III	1
	Infantil IV	1
	Infantil V	1
Escola 1	Infantil IV	1
	Infantil V	1
Escola 2	Infantil IV	1
	Infantil V	1

FONTE: Dados da pesquisadora

Para a escolha dos sujeitos que participaram dessa investigação foram utilizados os seguintes critérios: ser professor efetivo da rede municipal de Fortaleza; atuar na Educação Infantil, no mínimo, desde 2013; e que aceitassem participar da pesquisa.

A escolha desses critérios justifica-se por considerarmos que o fato de as professoras de Educação Infantil possuírem um vínculo efetivo com o poder público é

⁹ Distritos de Educação são coordenadorias vinculadas à SME que, a partir de 2015, coordenam os assuntos relativos à educação na cidade de Fortaleza; Os DE são organizados de acordo com as SER;

¹⁰ A cidade de Fortaleza é dividida administrativamente em seis Secretarias Executivas Regionais. Cada SER é responsável por um conjunto de bairros da cidade;

característica relevante e contribui na busca de uma educação de qualidade. O recorte temporal foi escolhido devido ao fato de, na Educação Infantil, ocorrer uma grande alternância de professoras. Nosso intuito foi garantir um diálogo com professoras que tenham uma vivência de, pelo menos, dois anos em sala de Educação Infantil, o que nos permitiu o acesso a concepções e práticas de certa forma já consolidadas por parte dessas professoras. Além disso, professoras que estão atuando na Educação Infantil há mais de dois anos já tiveram a oportunidade de participar de ações de formação realizadas pela SME.

As entrevistas foram realizadas nas próprias instituições nas quais as professoras atuam. As professoras definiram os horários mais adequados para que as entrevistas ocorressem. Os horários escolhidos foram nos dias de planejamento de cada professora. Posto que as professoras têm dias e horários específicos para a realização de seus planejamentos, que dependem da organização e estruturação de cada instituição, foram necessárias, devido a isso, várias visitas às instituições.

Além das professoras, compôs a condição de sujeito de pesquisa a coordenadora geral da Educação Infantil da SME, visto que um de nossos objetivos específicos foi conhecer quais as orientações existentes e instrumentos previstos pela SME de Fortaleza em relação à avaliação na Educação Infantil, para isso, foi seguido o roteiro que buscasse alcançar o objetivo (APÊNDICE D). A entrevista com a coordenadora aconteceu na secretaria municipal de educação e teve duração de aproximadamente 57 minutos. A entrevista foi audiogravada e, posteriormente, transcrita e analisada.

3.2 Os instrumentos para a construção dos dados da pesquisa

Em uma pesquisa, o investigador deve escolher os instrumentos necessários para o seu desenvolvimento. Com esse intuito, os instrumentos escolhidos foram: questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

Mesmo considerando a singularidade dos sujeitos e compreendendo a necessidade de entender suas perspectivas a partir dos seus contextos, julgamos adequada a aplicação de um questionário inicial contendo questões objetivas que nos revelassem alguns dados importantes para a realização das entrevistas e nossas análises posteriores. Assim, nesse questionário constam questões específicas sobre a formação e a atuação docente das professoras participantes (APÊNDICE B).

Os questionários foram entregues às professoras após o primeiro contato, no qual foram realizadas a apresentação da pesquisadora, explicado a temática e os objetivos da

investigação. Mostrei às professoras as informações constantes nos termos de consentimento livre e esclarecido. As professoras foram orientadas a responder ao questionário em um momento que fosse mais adequado para elas.

Com o intuito de responder aos objetivos de analisar quais as concepções das professoras sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação das crianças – instrumentos e finalidades – na Educação Infantil e apreender qual o papel das crianças nesse processo avaliativo, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de construção de dados.

Conforme Yin (2005), as entrevistas caracterizam-se como uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso. A escolha da entrevista como instrumento de pesquisa baseou-se nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) que indicam seu uso quando o pesquisador almeja obter dados que sejam descritivos a partir da linguagem dos próprios sujeitos, o que permite ao pesquisador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 136): “[...] as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. Com essa intenção, em nossas entrevistas buscamos apreender as subjetividades e singularidades das concepções e experiências vividas pelos diferentes sujeitos.

Para a escolha desse instrumento nos apoiamos também nos estudos de André e Lüdke (1986, p. 34) que esclarecem que a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Almejamos, com isso, que a entrevistada possa se sentir à vontade para falar o mais abertamente possível sobre suas concepções a respeito da temática.

Elaboramos um roteiro de entrevista que foi utilizado com esses sujeitos (APÊNDICE C), visando apreender as perspectivas das professoras acerca dos processos avaliativos desenvolvidos nos contextos escolhidos. Foi realizada também uma entrevista com a coordenadora geral da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo intuito foi conhecer como foram definidas as orientações oficiais oferecidas pelo órgão sobre a avaliação das crianças que frequentam a Educação Infantil, além de buscar apreender a concepção institucional existente acerca da temática da avaliação de crianças e de que forma esta concepção define tais orientações (APÊNDICE D). Essa entrevista buscou responder ao objetivo de conhecer quais as orientações existentes e instrumentos previstos pela SME de Fortaleza em relação à avaliação na Educação Infantil.

Pacheco (1995, p. 88) destaca a potencialidade do uso da entrevista em pesquisas com professores ao citar que “a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade, o sentido e o significado que dão às suas ações”.

Foi nesse sentido que realizamos as entrevistas que buscaram apreender as concepções de professoras e coordenadora de Educação Infantil da SME de Fortaleza em relação à avaliação da criança nessa etapa da educação. Em síntese, o uso desse instrumento de pesquisa teve como objetivo ouvir as professoras e a coordenadora a fim de compreender o que elas têm a dizer sobre o assunto e perceber suas perspectivas a respeito da temática.

As falas das professoras e coordenadora da Educação Infantil foram registradas através de gravador com o intuito de garantir que dados relevantes não se perdessem (e considerando que os entrevistados não se expressam apenas através do que dizem). Foi solicitada a permissão para que as mesmas fossem gravadas, antes do início das entrevistas. Esses registros foram transcritos e analisados.

A partir das orientações existentes, visamos conhecer os instrumentos previstos pela SME de Fortaleza, em relação à avaliação na Educação Infantil. Após o momento das entrevistas, solicitamos às professoras o acesso aos documentos existentes na instituição para a realização das avaliações, definidos pela SME ou elaborados na escola, seja pelas professoras participantes ou outros profissionais (Projeto Político-Pedagógico, fichas avaliativas, cadernos de registro etc.). Além disso, foi realizada uma busca no site da SME no qual foram encontradas algumas orientações e determinações aos professores da rede municipal, além de orientações sobre práticas pedagógicas, rotinas e sobre os instrumentais de avaliação.

4 DELINEANDO O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Este capítulo traz algumas informações a respeito dos contextos e sujeitos pesquisados. Em relação aos contextos, serão apresentadas as características de localização, estrutura e funcionamento em geral. Sobre as docentes serão apresentadas informações como formação, tempo de atuação na prefeitura e na Educação Infantil, cursos de formação continuada etc. O objetivo dessa apresentação é tentar situar o leitor sobre traços comuns e diferentes dos espaços e sujeitos pesquisados buscando, posteriormente, apontar se de alguma forma essas características influenciam nas concepções das professoras acerca da avaliação na Educação Infantil, objeto de estudo dessa pesquisa.

4.1 Os contextos pesquisados

De acordo com o explicitado no item 3.1 (p. 71), a pesquisa foi realizada em seis instituições distintas, definidas como creche (turmas de Infantil I ao III), CEI (turmas de Infantil I ao V) e escola com turmas de pré-escola (turmas de Infantil IV e V). A escolha das instituições ocorreu após visita aos Distritos de Educação mais próximos e de fácil acesso à pesquisadora para prévia consulta sobre as instituições que atenderiam aos critérios definidos e citados; posteriormente, foi realizada consulta às coordenadoras, por telefone, sobre a disponibilidade de receber a pesquisadora. Após receber a confirmação para visita, foi feito à SME um pedido de autorização de pesquisa nas instituições e somente após o recebimento desta é que foi possível dar início às visitas.

Em todas as instituições foi realizada uma visita inicial de apresentação da pesquisadora, da temática da pesquisa e dos procedimentos que seriam necessários. Nessa primeira visita, ao final da explicação inicial da pesquisadora, era perguntado às professoras se aceitariam participar da pesquisa. Nenhuma professora questionada se opôs a participar da pesquisa.

A entrega dos questionários foi realizada no mesmo dia da apresentação inicial, visto que seu preenchimento poderia ser realizado pelas mesmas em momentos que fossem adequados a cada uma. As entrevistas foram realizadas em dias e horários marcados, de acordo com o dia de planejamento de cada professora¹¹. Devido a esse fato, foram necessárias

¹¹ Nas instituições públicas de Fortaleza, os professores têm garantido o direito a 1/3 da carga horária para realização de planejamento e estudo, de acordo com a Lei Federal 11.738, de 16 de julho de 2008. Esse horário é organizado pelas próprias instituições.

visitas às instituições em diferentes dias, o que proporcionou oportunidade de visualizar diversas situações nas instituições e perceber um pouco da realidade de cada instituição visitada.

As seis instituições pesquisadas possuem características semelhantes em relação à localização, público atendido e estrutura física. Para caracterizar as instituições, as mesmas serão denominadas de acordo com a categoria na qual se encontram – creche, CEI e pré-escola – e serão numeradas. Sendo assim, as denominações são: Creche 1, 2 e 3; CEI e Pré-escola 1 e 2.

Todas se encontram em bairros periféricos da cidade de Fortaleza pertencendo a duas SER distintas. Os bairros nos quais se localizam essas instituições possuem Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) classificados como médio, baixo e muito baixo¹².

As creches pesquisadas são localizadas em três bairros diferentes, contudo, relativamente próximos. As creches 1 e 2 pertencem a uma mesma SER, enquanto a creche 3 faz parte de outra. A estrutura das creches que compuseram esta pesquisa é bastante semelhante: tratam-se de espaços não muito amplos (a creche 2 é bem menor que as outras e a creche 3 é bem mais ampla, o que pode revelar que não existe uma regularidade quanto aos espaços), com cinco salas pequenas e localizadas duas de um lado e, de frente a estas, outras três; no caso da creche 3 são seis salas.

As salas são divididas por paredes de aproximadamente um metro de altura, o que faz com que as salas tenham visualização umas das outras e que as professoras relatem que isso ocasiona muito “barulho” e tira a “atenção das crianças”. Nas salas há um armário, prateleiras com cadernos e alguns brinquedos (bonecas e jogos de encaixe). Entre as duplas de salas há um corredor relativamente largo, o qual é usado para algumas atividades e brincadeiras.

As três instituições possuem ainda espaços externos, chamado pelas professoras de “quintal” ou “parque” no qual as crianças brincam. Esses espaços não são cobertos, ficando expostos ao sol e nele existem alguns brinquedos de plástico. As três instituições possuem pequenos jardins, bem cuidados, no qual as crianças realizam atividades, segundo as coordenadoras.

¹² Fonte: IBGE, 2010. Elaboração: SDE/COPROJ, 2015. Disponível em: <<http://www.fortaleza.ce.gov/sde/indice-de-desenvolvimento-humano-por-bairro>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

Foto 1: Área externa (parque) creche 1



FONTE: Arquivo de pesquisa.

Foto 2: Área externa (jardim) creche 2



FONTE: Arquivo de pesquisa

Foto 3: Área externa (parque) creche 3



FONTE: Arquivo de pesquisa.

A creche 3 tem exposta, em sua entrada, uma pintura resultado de uma atividade realizada pelas crianças, além disso, há um painel denominado “os melhores momentos” e contendo algumas fotos das crianças na instituição.

Foto 4 – Pintura realizada pelas crianças exposta na entrada da creche 3



Foto 5 – Painel exposto na entrada da creche 3



Apenas a creche 3 possui brinquedoteca, nas outras duas nos foi informado que, inicialmente, existia uma sala própria para este fim que, posteriormente, foi transformada em mais uma sala de atividades, devido à demanda de vagas no bairro, ou seja, foi necessário formar na instituição mais uma turma.

As três instituições ainda possuem cozinha, sala da coordenação, banheiros infantis e adultos e espaço organizado para refeitório. Não há sala dos professores, o que existe é um espaço pequeno com uma mesa na qual as professoras realizam suas refeições e fazem seus planejamentos.

O CEI localiza-se em um bairro considerado bastante perigoso. A população atendida nesse CEI configura-se como de baixa renda, de acordo com informações da coordenação, sendo que a maioria das famílias possui pais desempregados e algumas crianças são filhas de presidiários, sendo criados por outros familiares.

É relevante informar que nesta instituição, os professores recebem um auxílio denominado Gratificação de Incentivo à Lotação (GIL) que é oferecido pela prefeitura a professores lotados em escolas que oferecem grandes riscos aos profissionais e dificuldade de acesso. Em nosso primeiro contato com a coordenadora por telefone, a mesma nos alertou para, ao entrar na rua, “baixar os vidros do carro, para que todos possam ver quem está dirigindo”. Essa informação nos causou apreensão, no entanto, como a instituição atendia aos critérios, resolvemos mantê-la na pesquisa.

O CEI foi inaugurado em 2012 e, a estrutura pode ser considerada como sendo de qualidade, o espaço é bem amplo, limpo e arejado. As salas de atividades são espaçosas, possuem armários de prateleiras com brinquedos e cadernos, há desenhos das crianças colados nas paredes. Logo na entrada existe um pátio coberto no qual as crianças brincam e realizam atividades diversas. Apesar do espaço bem amplo, só há um brinquedo (escorregador) para todas as crianças, o que as deixa praticamente sem opções de brincadeiras livres.

De fato, observamos durante as visitas que quando as crianças não estão em atividades dirigidas (com músicas, por exemplo), a única opção para elas é correr de um lado para o outro; inclusive durante as entrevistas, várias vezes, algumas crianças bateram à porta da sala para comunicar alguma reclamação ou apareciam chorando em decorrência de quedas e empurrões. O CEI ainda possui uma cozinha e refeitório, sala da coordenadora, sala dos professores, biblioteca e brinquedoteca.

Há alguns desenhos realizados pelas crianças expostos pelas paredes.

Foto 6 – Pátio coberto na entrada do CEI



FONTE: Arquivo de pesquisa

Foto 7 – Desenhos realizados por crianças do Infantil II do CEI



FONTE: Arquivo de pesquisa

As duas escolas que possuem turmas de pré-escolas localizam-se em SER vizinhas, no entanto, os bairros não são muito próximos.

A escola 1 nos foi indicada pela SER como sendo uma instituição que é vista no bairro como “referência”, ou seja, a comunidade a reconhece como uma boa instituição. É bastante procurada pelas famílias, até de bairros vizinhos. A instituição foi inaugurada em 1977 e possui um histórico de boas práticas entre a comunidade. O atendimento educacional é do Infantil IV ao 4º ano do Ensino Fundamental, possuindo uma turma de Infantil IV e duas turmas de Infantil V.

As salas de atividades não são muito amplas e possuem armários com livros, cadernos e alguns brinquedos. Há um pátio coberto no qual existem alguns brinquedos (escorregador, gangorra e piscina de bolas). Há também a sala da direção e coordenação, sala dos professores, cozinha, banheiros para adultos e crianças, biblioteca e sala de informática.

A escola 2 é localizada em um bairro considerado como bastante perigoso, sendo sempre noticiado por casos de violência. A instituição funciona em um prédio alugado desde 2005 e possui alguns problemas estruturais. As turmas oferecidas são do Infantil IV ao 1º ano do Ensino Fundamental. O espaço não é amplo e a iluminação é precária. As salas de atividades são pequenas e a presença de várias mesas e cadeiras dificulta o fluxo livre das crianças. Existe um corredor que dá acesso a um pátio não coberto, no qual existem alguns brinquedos (dois escorregadores e um balanço) e um pequeno jardim. As professoras relataram dificuldades para a realização das brincadeiras nesse espaço devido ao sol forte. Contudo, as crianças o utilizam mesmo assim, visto que é o único espaço mais amplo que possuem. Essa instituição possui duas turmas de Infantil IV e três de Infantil V.

As salas possuem dois armários cada, com materiais pedagógicos e de uso pessoal das professoras e outro com alguns brinquedos. Também há brinquedos separados em caixas dispostas no chão.

Essa instituição ainda possui sala da direção, uma secretaria, sala dos professores e cozinha, porém não há refeitório e as crianças se alimentam em um espaço improvisado no corredor.

4.2 Os sujeitos pesquisados

As docentes que aceitaram participar da pesquisa são todas funcionárias efetivas no município de Fortaleza e possuem idades entre 33 e 55 anos, atuando em instituições municipais de Fortaleza entre cinco e 15 anos. A atuação na Educação Infantil varia de dois a 20 anos (instituições públicas e privadas).

Todas possuem nível superior, a maioria com graduação em Pedagogia. Apenas três possuem graduação em outro curso (Educação Infantil, Licenciatura em História e Geografia e Licenciatura plena em Ciências da religião).

Das 16 professoras entrevistadas, apenas duas não possuem curso de especialização, sendo que uma está cursando e as outras 13 são especialistas. Os cursos são variados: Psicopedagogia, Educação Infantil, Gestão e coordenação escolar, Alfabetização, Psicomotricidade Relacional, Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Matemática, Metodologia do Ensino de Artes e Docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Caracterização dos sujeitos

NOME ¹³	INSTITUIÇÃO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA
Luiza	Creche 1	Pedagogia	Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	PAIC – Eixo Educação Infantil
Maria	Creche 1	Pedagogia	Matemática	PAIC – Eixo Educação Infantil
Betânia	Creche 1	Pedagogia	Docência dos anos iniciais do ensino fundamental	PAIC – Eixo Educação Infantil
Marisa	Creche 2	Pedagogia	Não possui	PAIC – Eixo Educação Infantil
Clarisse	Creche 2	Pedagogia	Não possui	PAIC – Eixo Educação Infantil
Paula	Creche 2	Pedagogia	Gestão e coordenação	PAIC – Eixo Educação

¹³ As professoras receberam nomes fictícios para que suas identificações fossem mantidas em sigilo, de acordo com termo de compromisso firmado entre pesquisadora e participante.

			Escolar (cursando)	Infantil
Elis	Creche 3	Educação Infantil	Metodologia do Ensino de Artes	PAIC – Eixo Educação Infantil
Tulipa	CEI	Pedagogia	Docência na Educação Infantil	PAIC – Eixo Educação Infantil
Adele	CEI	Pedagogia	Psicopedagogia	PAIC – Eixo Educação Infantil; Educação Infantil; Psicologia Infantil.
Ana Carolina	CEI	Licenciatura em Ciências da Religião	Educação Infantil	PAIC – Eixo Educação Infantil; Psicomotricidade: Educação em movimento.
Maria Gadú	CEI	Licenciatura em História e Geografia	Alfabetização	PAIC – Eixo Educação Infantil
Ana	CEI	Pedagogia em regime especial	Educação Infantil	PAIC – Eixo Educação Infantil
Cássia	Pré-escola 1	Pedagogia	Psicomotricidade Relacional	PAIC – Eixo Educação Infantil
Malu	Pré-escola 1	Pedagogia	Psicopedagogia	PAIC – Eixo Educação Infantil
Marjorie	Pré-escola 2	Pedagogia	Psicopedagogia	PAIC – Eixo Educação Infantil
Fernanda	Pré-escola 2	Pedagogia	Psicopedagogia	PAIC – Eixo Educação Infantil

FONTE: Dados da pesquisa

Todas as professoras informaram que participam dos cursos de formação continuada do PAIC¹⁴ – eixo da Educação Infantil, proporcionados pela própria prefeitura municipal. Duas professoras ainda informaram a realização de outros cursos fora da rede (Capacitação em Educação Infantil, Psicologia Infantil e Psicomotricidade: Educação em movimento).

¹⁴ PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. O Programa conta com cinco eixos: a) eixo de Alfabetização; b) eixo de Gestão Municipal; c) eixo de Educação Infantil; d) eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor; e) eixo de Avaliação Externa. Uma das ações desse programa é promover qualificação profissional aos docentes.

5 DADOS DA PESQUISA: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

Este capítulo apresenta os dados construídos na pesquisa a partir das falas das professoras entrevistadas. Considerar e evidenciar as percepções e as manifestações de professoras sobre um processo que essas experimentam torna-se de fundamental relevância para a busca da compreensão e, acima de tudo, reflexão sobre a educação que desejamos alcançar em nossas escolas.

Nesse sentido e objetivando compreender suas concepções acerca do foco da pesquisa “A avaliação na Educação Infantil”, foi necessário que se percebesse também suas percepções sobre o contexto, no qual se dão suas práticas, objetivo da prática pedagógica, compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem e de que forma suas ações podem contribuir com esse processo. Ressaltamos que essa discussão inicial é necessária para situar o leitor sobre como essas professoras veem essas questões, visto que tal compreensão influencia suas práticas, inclusive, as avaliativas.

No subitem seguinte, trataremos das perspectivas específicas das professoras sobre a avaliação das crianças, sobre suas práticas, instrumentos e finalidades, objetivo principal desta pesquisa. Em seguida, serão apresentadas suas visões a respeito da participação das famílias e das crianças nesse processo.

5.1 As concepções das professoras

A legislação e as orientações sobre a Educação Infantil existentes são fundamentais para o desenvolvimento de práticas de qualidade. Todavia, as concepções individuais dos professores que participam dessa etapa da educação são determinantes sobre suas ações. A maneira como cada professor pensa sobre que educação as crianças merecem ou devem ter, o que são realmente capazes de fazer, o que devem aprender é o que determina, majoritariamente, suas práticas.

Dessa forma, buscamos conhecer as concepções de professoras de Educação Infantil a respeito do objetivo de suas práticas, sobre como veem a aprendizagem na faixa etária na qual atuam e suas compreensões a respeito do seu papel, assim sendo, conhecer de que forma se sustenta o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras investigadas.

5.1.1 As concepções das professoras sobre o objetivo da prática pedagógica na Educação Infantil

As concepções sobre qual o objetivo da prática pedagógica na Educação Infantil que emergiram nos discursos das professoras entrevistadas refletem, de certa forma, as concepções atualmente existentes na sociedade, de forma geral.

Campos (2014), ao comentar sobre o levantamento de pesquisas sobre avaliação e Educação Infantil, conclui que as evidências demonstram que no Brasil, os modelos que privilegiam o desenvolvimento social e a construção da pessoa, os quais propõem que os adultos assumam um papel de organizador e facilitador das interações com as crianças, predominam nos discursos dos especialistas, técnicos e professores. No entanto, as práticas observadas na maioria das turmas pesquisadas aproximam-se mais de modelos que possuem iniciativas educativas que valorizam a transmissão de conhecimento e a aquisição de competências.

De forma similar, as concepções encontradas nessa pesquisa mostram compreensões que vão ao encontro do verificado pela pesquisadora. (CAMPOS, 2014).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) discorrem sobre dois modos essenciais de fazer Pedagogia, denominando-os como modo transmissivo e modo participativo. Nos depoimentos das professoras, desvelam-se características que podem ser encontradas nesses dois modelos de educação.

Os depoimentos das professoras Marisa, Paula e Ana apontam aspectos que remetem ao tipo de fazer pedagógico transmissivo, como por exemplo, a centralidade na figura do professor, a definição por este das informações essenciais e imutáveis, tendo como objetivo principal a transmissão dessas informações à criança, vista como uma “folha em branco”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Essas características podem ser percebidas nos trechos abaixo que enfatizam a importância da “preparação” e “formação” das crianças:

*/.../ a questão da educação aqui é o cuidar, é dar aquelas orientações, é estimular para ir **formando padrões determinados**, caráter. A gente trabalha nessa perspectiva, ir ensinando essas coisas bem básicas pra chegar em coisas mais complexas. /.../ são as experiências que a gente tenta estimular para **quando chegar na Educação Infantil** mais do 4 e do 5 ter assim os **pilares formados**. (MARISA, Infantil I, grifos meus).*

*O nosso objetivo na sala de aula é em ajudar as crianças a ter, como é que eu digo, trabalhar os lados que elas tem que ser trabalhado, /.../ assim, em termos de **preparar**, /.../ **preparar essas crianças** pra ver se elas tem o gosto, o interesse,*

quando tiver maiorzinho **já passando para Educação Infantil** /.../. (PAULA, Infantil II, grifos meus).

As falas de Marisa e Paula deixam transparecer uma imagem de creche como lugar apenas de guarda da criança, como não pertencentes à Educação Infantil. Tecendo uma ideia da existência de papéis diferenciados para esses dois momentos: na creche, de cuidado, guarda e preparação elementar; e na posterior, Educação Infantil, de fato, para a educação efetivamente, um pouco mais complexa, fase preparatória para o ensino fundamental. Revelam, dessa forma, certo desconhecimento tanto da legislação atual como de suas próprias funções. Da legislação, visto que a creche compõe junto à pré-escola, a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, ambas possuindo o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança. De suas funções, posto que cabe aos professores dessa etapa assegurar sua educação de forma integral, ao compreender o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

A existência desse tipo de argumentação pode representar reflexos de marcas históricas da maneira desigual que a sociedade encontrou para regular as oportunidades de acesso aos bens culturais disponibilizados às diferentes camadas da população, permanecendo até hoje o desafio de superar o modo dual com a qual as duas instituições, creche e pré-escola, vêm sendo tratadas. (OLIVEIRA, 2011).

Ana também denota priorizar práticas que preparem as crianças a uma etapa posterior, que seria considerada como mais importante que o momento atual no qual se encontram:

Quando a gente entra na Educação Infantil, pelo menos eu tive essa percepção, que eu como professora, a gente tem essa preocupação que os alunos cheguem no primeiro ano com aquele conhecimento de letras, de história, de produção, porque eu acredito que lá no primeiro ano eles vão trabalhar muito essa prática /.../. (ANA, Infantil V).

Segundo Oliveira (2011, p. 44): “[...] é comum prevalecer a ideia da Educação Infantil como preparatória para o ensino fundamental.” Nessa visão, a criança não é vista como centro do processo, ideia que vem sendo preconizada e difundida por teóricos da Educação e pela legislação vigente. Nesse pensamento a Educação Infantil não é compreendida em sua função de desenvolvimento integral, sendo, percebida como um espaço para preparar as crianças para estarem aptas a entrar no ensino fundamental.

Um modelo pautado em preparar a criança para uma etapa seguinte acaba por desconsiderar que a criança seja um produtor de cultura, que em suas relações diárias constrói conhecimentos e identidade pessoal. Esse pensamento não leva em conta os conhecimentos

que a criança já possui sobre o mundo, sobre a sua comunidade ou sobre si mesma, pelo simples fato de não admitir que a criança seja capaz de produzir, de comunicar-se, trocar saberes e, com isso, contribuir com professores e professoras para a efetivação de aprendizagens mais significativas. Assim, as instituições acabam priorizando alguns conhecimentos e desvalorizando outros, o que se evidencia são julgamentos de valores que determinam o que deve e o que não merece ser aprendido pelas crianças.

Tais concepções talvez sejam resultados, ou no mínimo sofram influências, de pressões exercidas por gestores que buscam índices e metas de avaliações em larga escala ou padrões. As visões que norteiam esse tipo de iniciativa desconsideram a individualidade das crianças e, além disso, vão de encontro à Proposta Pedagógica municipal e as DCNEI que normatizam a Educação Infantil no Brasil.

Outro aspecto evidenciado nas respostas de três das professoras entrevistadas é a prevalência do “cuidar” nessa etapa da educação. Em suas respostas, as professoras Luiza, Marisa e Clarisse aparentam ter uma visão de divisão entre o que consideram como práticas relativas ao cuidado e práticas educativas, como é possível perceber nos trechos:

A gente tem o momento de **cuidar mesmo**, a gente dá comida, bota na boca, dá banho, bota pra dormir, mas não é só isso, as crianças de 2 anos, nós temos um **curriculuzinho**, as crianças de 2 anos tem aprendizagem também. (LUIZA, Infantil II, grifos meus).

/.../ na educação, na creche, **é mais o cuidar**, a questão da educação aqui **é o cuidar**, é dar aquelas orientações /.../ quando chega no final do ano a gente **já passa para conteúdos mesmo** /.../ mas a educação infantil, **na creche é mais o cuidar** /.../. (MARISA, Infantil I, grifos meus).

Bem, aqui na creche, **é mais o cuidar**, no início do ano, a gente foca mais na parte de socialização, na fala, muitas atividades de fala, para eles desenvolverem e de movimentos, dançar, correr, olhar no espelho pra se identificar, atender pelo nome, então, **aos poucos a gente vai vendo também o ensinar** /.../. (CLARISSE, Infantil II, grifos meus).

Apesar da indissociabilidade entre o cuidar e o educar já ser um aspecto que vem sendo evidenciado e discutido há alguns anos, é perceptível, nesses exemplos, ainda a existência de dificuldades de compreensão sobre essa característica fundamental nessa etapa da educação.

Por exemplo, na fala de Luiza, fica muito clara a fragmentação que a professora faz, restringindo a dimensão do cuidado a “dá comida, /.../ dá banho, bota pra dormir”, desprezando a concepção de cuidado em seu caráter ético, que engloba a promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da

criança. (BRASIL, 2009). O sentido de cuidar, desse modo, envolve a afetividade, o respeito às capacidades de cada criança e uma prática que acolhe e desafia com segurança.

Na expressão “curriculuzinho”, a professora expressa uma noção que minimiza a importância das aprendizagens nesse momento da vida da criança. É como se houvesse um currículo para a educação, em geral, e na Educação Infantil, seria um currículo de menor importância, portanto, um “curriculuzinho”, o qual contemplaria o aprendizado real, visto que “as crianças de 2 anos tem aprendizado também”, revelando que o aprendizado das práticas sociais e cuidados consigo mesmo e com os outros, autonomia, entre outros, não é visto como aprendizado.

Marisa que apresentou também uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória, também apresenta essa visão, de que as ações relativas ao cuidado não são conteúdos, ao expressar claramente que de início, a Educação Infantil se trata do cuidado e posteriormente, “quando chega ao final do ano a gente já passa pra conteúdos mesmo.”

De forma similar, Clarisse ao declarar “aos poucos a gente vai vendo também o ensinar”, também faz essa divisão: no início do ano existe um foco nas atividades mais de cuidado, e, no decorrer do ano, vão-se acrescentando os conteúdos, desconsidera, portanto, os conhecimentos relativos à socialização, fala e movimentos como aprendizagem.

Füllgraf e Wiggers (2014) alertam para o fato de que a função do cuidado não se trata de prática específica da Educação Infantil, mas que deve permear qualquer prática social, inclusive em outras etapas da educação. Além disso, chamam a atenção para a necessidade de se associar as ações de cuidado às práticas pedagógicas, ao evidenciar que no trabalho cotidiano com as crianças

[...] não acontecem apenas cuidados ou apenas educação, mas a qualidade dos cuidados é a qualidade da educação que se dá, pois esses de banhar, alimentar, trocar, etc., são cuidados educacionais, assim como os cuidados de ler histórias, de propor jogos, brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo. (BRASIL, 2009c, p. 44-45 *apud* FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 26).

Barbosa (2009, p. 70) chama a atenção para o fato de que a discussão entre a indissociabilidade das funções de cuidar e educar como uma das especificidades da Educação Infantil veio com a intenção de garantir uma “identidade” a esta etapa, mas ainda tem gerado disputas e problematizações. A pesquisadora reforça a ideia da utilização do termo “cuidados educacionais” visto que “os processos educacionais sempre implicam a dimensão do cuidado.”

Dessa forma, as ações do cuidar e do educar encontram-se como ações essenciais e de igual importância no fazer pedagógico na Educação Infantil. Contudo, as falas das três professoras citadas denotam a existência de uma espécie de hierarquização dessas funções, no qual o cuidar é colocado em estado de subalternidade sob o educar.

Uma das professoras representa em sua concepção sobre o objetivo da sua prática pedagógica essa noção de integralidade entre o cuidar e o educar:

Bom, eu penso que o objetivo é a troca de saberes com as crianças, levando em consideração o desenvolvimento necessário, que a gente sabe que é importante e que é um dos critérios da educação infantil garantir também os direitos da criança, principalmente dentro da creche, que a gente sabe que **o cuidar e o educar é a base**, então garantir que aconteça, mesmo ela tomando muito a questão do cuidar, na creche, mas **o cuidar também é pedagógico**, então assim, é garantir isso, a questão do desenvolvimento da criança, garantir um conhecimento de mundo, trazendo sempre coisas novas, discutindo cultura, arte, sempre pautado na questão da oralidade, minha prática é muito pautada nisso, nessa conversa, no diálogo, na questão do desenvolvimento da criança enquanto ser humano mesmo, tanto as questões não só do cognitivo, mas também sociais, pessoais, afetivas também, das relações das crianças entre elas e também com o professor /.../. (ELIS, Infantil II, grifos meus).

Esse ponto de vista representa a concepção atual que vem sendo difundida, aos poucos, nos mais diversos campos de discussão sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tal concepção busca o rompimento da tradição histórica de manter o universo infantil controlado pelo adulto e com a promoção de atividades descontextualizadas e pouco significativas. (OLIVEIRA, 2011).

O novo contexto defendido propõe um trabalho educativo que respeite as infâncias e compreenda sua complexidade cultural e pluralidade de características. De acordo com Oliveira (2011, p. 184-185) a nova proposta deve ter

ênfase no processo, em oposição a uma pedagogia de produtos e produtividade. O novo contexto educacional para a educação infantil requer estruturas curriculares abertas e flexíveis. Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas.

A propagação dessa visão já vem em ampla discussão, principalmente, a partir da LDBEN, que traz como objetivo dessa etapa, a promoção do desenvolvimento integral da criança. Algumas professoras trouxeram em suas respostas essa visão, o que pode revelar uma mudança na compreensão do objetivo dos espaços educativos, de locais de guarda e/ou escolarização para uma concepção que reconhece que, com práticas adequadas, se criam mais oportunidades de desenvolvimento integral da criança.

Algumas falas remetem a essa consciência:

O objetivo é muito amplo, é trabalhar para que essas crianças se **desenvolvam em seus aspectos, cognitivo, afetivo, social, psicomotor**, para que elas possam chegar ao seu nível de desenvolvimento, isso percebendo cada criança em seu desenvolvimento, não observando ela a partir de outra criança, mas dela mesma, como diz as orientações. (TULIPA, Infantil I, grifo meu);

Eu acho que de maneira bem simplificada é proporcionar o **desenvolvimento integral das crianças**, no aspecto cognitivo, afetivo, toda essa questão do desenvolvimento da criança, através das interações, das experiências que a gente proporciona. (ADELE, Infantil II, grifo meu).

É promover o desenvolvimento da criança, **desenvolvimento integral**, como um todo, contribuir pra isso. A gente faz tanta coisa, mas tudo com uma intenção, desenvolver a criança para quando ela sair da nossa sala de aula ela já tenha uma carga maior de linguagem, a parte de competências que venham servir para leitura, é isso que a gente desenvolve na Educação Infantil. (ANA CAROLINA, Infantil III, grifo meu).

Bem, eu acredito que na Educação Infantil o objetivo é o **desenvolvimento integral da criança**. Nessa etapa, as crianças estão em uma fase em que precisam aprender de tudo e então o objetivo na nossa prática é estimular esse desenvolvimento, nós temos que estimular para que eles tenham interesses diversos e gostem do espaço da escola, que gostem de estar ali. Então o objetivo da educação infantil é estimular a criança nesse processo, promover as descobertas necessárias para que ele cresça e tenha suas capacidades desenvolvidas de forma ampla. (MARJORIE, Infantil IV, grifo meu).

É marcante o fato que, embora a professora Ana Carolina tenha se referido ao desenvolvimento integral da criança, sua fala deixa transparecer uma ideia de preparação “quando ela sair”. Além disso, parece dar ênfase ao aprendizado da linguagem que é necessária para a leitura, revelando uma hierarquia entre os saberes.

As falas de duas professoras da pré-escola 1, apesar de não evidenciarem a questão do desenvolvimento integral da criança, trazem uma perspectiva que parece perceber a criança como sujeito que tem uma participação ativa no seu processo de aprendizagem:

A gente sempre pensa na **participação de todos** que gere essa questão da interação deles junto com a brincadeira, junto com o espaço, junto com todos, que todos participem. O meu objetivo maior é esse, participação, pra poder a gente ter um melhor resultado. (CÁSSIA, Infantil V, grifo meu).

Eu penso no quanto que as crianças vão poder participar, porque nesse decorrer de formação da prefeitura, eu abri muito meus horizontes e tirei, descentralizei o meu planejamento do meu ponto de vista, tento botá-lo no **ponto de vista da criança, partindo dela, o que vai proporcionar para ela**. Eu tento torná-los atores principais e não coadjuvantes. (MALU, Infantil V, grifo meu).

Esses discursos nos revelam um entendimento sobre as possibilidades e capacidades da criança em participar, em dialogar, em sugerir ações que possam contribuir com seu próprio desenvolvimento.

Essa concepção apresenta características também evidenciadas na perspectiva da Pedagogia participativa, desenvolvida em várias instituições portuguesas e amplamente defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (1998; 2001; 2008; 2011; 2013). Nessa perspectiva, a imagem da criança é de um ser competente e ativo, capaz de participar na construção de sua própria aprendizagem. As atividades devem ser motivadas e sustentar-se no interesse da criança e o professor atua como organizador em ambientes interativos e significativos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Essa visão também é amplamente discutida e evidenciada em instituições italianas que servem de referência mundial, em termos de avaliação. Essas instituições possuem práticas pedagógicas que partem do respeito às culturas infantis, da compreensão das múltiplas potencialidades da criança. Em vista disso, as instituições são organizadas com o intuito de tornar-se um local ideal para o desenvolvimento e a valorização da aprendizagem e das experiências das crianças, compartilhando observações, reflexões e dando visibilidade às crianças, professores e famílias de forma conjunta. (RINALDI, 2002).

Pode-se afirmar que esse movimento internacional motivou e motiva ações aqui, no contexto brasileiro, de busca por práticas pedagógicas ancoradas nesse tipo de concepção. O início já pode ser percebido na legislação, porém, faltando ainda que seja amplamente conhecida, discutida, compreendida e percebida como possível por gestores, professores e professoras da Educação Infantil.

Contraopondo-se com essa visão de desenvolvimento integral da criança, as professoras Maria e Betânia apresentaram uma visão bem restrita do objetivo de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, como é possível perceber nos trechos:

Que eles aprendam brincando, no caso da Educação Infantil o foco principal, é aprender brincando, porque eles são muito pequenos, então a gente procura desenvolver a coordenação motora, tanto a fina quanto a grossa, que eles aprendam realmente brincando, que eles se desenvolvam brincando. (MARIA, Infantil III).

Hoje o diferencial do professor é apresentar para as crianças os conteúdos de forma lúdica, através das brincadeiras, dos jogos, não com as ações repetitivas como a gente fazia antigamente. /.../ todo o processo da criança dentro da Educação Infantil hoje é voltado primeiro para coordenação ampla e depois a coordenação fina, diferente do que a gente tinha no passado, que a criança entrava já se entregava um lápis, já se entregava um monte de papel pra criança cobrir, escrever. Então essa condição já foi tirada da Educação Infantil. Primeiro parte-se da brincadeira pra depois chegar no lápis e papel. (BETÂNIA, Infantil III).

Embora essas professoras demonstrem uma visão que sinaliza para um avanço ao descreverem práticas baseadas na ludicidade e na brincadeira, as mesmas parecem direcionar tais práticas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à coordenação motora fina e

ampla. De fato, brincadeiras e jogos constituem ferramentas facilitadoras para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das capacidades de imaginar e representar, além de promover o aprendizado de regras sociais. No entanto, em suas falas, as professoras Betânia e Maria parecem limitar o objetivo do brincar apenas como um exercício que veio substituir atividades manuais na aquisição de habilidades vistas como essenciais.

Uma das professoras entrevistadas apresentou em sua resposta possuir uma concepção que remete à visão de educação compensatória a qual teria a função de compensar certas carências que as crianças pobres possuem.

O objetivo é estar sempre levando eles ao conhecimento, a uma vivência melhor, que em casa, a gente sabe que eles vivem em um ambiente assim mais difícil, então proporcionar que seja assim mais diferente da realidade deles, demonstrando carinho, que a gente sabe que a vida de alguns é muito difícil. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

Esse tipo de percepção, bastante difundido durante as décadas de 1970 e 1980, pauta-se na ideia de que a criança pobre sofre privações de variadas ordens, “carência intelectual (seriam menos inteligentes) provocada pela carência de estímulos (note-se que os estímulos presentes na vida dessas crianças são diferentes, mas existem) e até carência afetiva (as famílias pobres não dariam atenção nem afeto às suas crianças).” (CRUZ, 2000, p. 17).

Nessa visão, cabe a instituição de Educação Infantil o dever de oferecer as oportunidades para que essas crianças superem as suas carências e, com isso, tenham sucesso no ensino fundamental. (CRUZ, 2000).

Esse tipo de concepção desconsidera a criança como ser capaz e mantém o foco no que supostamente lhe falta, como afeto e conhecimento, entendendo que não há saberes fora do ambiente educativo.

Outra concepção ainda apresentada foi a de Fernanda:

Na Educação Infantil /.../ nosso objetivo maior **não é ensinar, mas desenvolver habilidades que já tem na criança**, mas que com a maturação da idade é que vão surgindo, /.../ dependendo de como essas crianças vão ser motivadas ou não, essas habilidades vão surgir ou não na Educação Infantil. Ela pode surgir lá pra 7 ou 8 anos ou com 4 anos você já ter crianças com habilidade de manusear coisas, então depende muito de como vai ser trabalhado para você alcançar esse objetivo (FERNANDA, Infantil V, grifo meu).

A percepção apresentada assemelha-se as ideias que superestimam os papéis dos fatores hereditários e da maturação orgânica. Nesse modelo, o desenvolvimento é compreendido como algo já preexistente em cada pessoa necessitando apenas que seja alimentado para que as aptidões se manifestem (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Oliveira (2011, p. 129) “essa corrente de pensamento ainda hoje é particularmente forte na Educação Infantil, subsidiando concepções de que a educação da infância envolveria apenas regar as pequenas sementes para que estas desabrochem suas aptidões”.

5.1.2 As concepções das professoras sobre a aprendizagem das crianças

A respeito das concepções sobre aprendizagem que emergiram das falas das professoras é possível perceber certa confusão em torno desse conceito.

Como exposto, no item 2.1.3 dessa dissertação, aprendizagem e desenvolvimento, embora estejam inter-relacionados, são processos distintos. Nas falas das professoras, no entanto, percebe-se que os dois processos aparecem como sinônimos. Os trechos a seguir são representativos dessa compreensão:

A aprendizagem para mim é quando eles vêm a desenvolver, primeiro de tudo, a fala. No começo do ano eles não falavam, então já hoje eles melhoraram bastante, até os pais reparam que eles falam mais, /.../ então **aprendizagem é esse desenvolvimento**. Aprendizagem também é quando eles gostam, que eles já conversam, trocam ideias, quando um senta e eles sentam para escutar o que está lendo a história, então isso já mostra a concentração /.../. (LUIZA, Infantil II, grifo meu).

A aprendizagem no Infantil II fica muito na questão da socialização e da fala, não entra muito para as questões de conteúdo. Eles chegam e muitos não falam quase nada, **aí aos poucos com as músicas e com as brincadeiras com as outras crianças vão desenvolvendo, isso também é aprendizagem** /.../. (CLARISSE, Infantil II, grifo meu).

A gente sempre recebe as orientações pedagógicas da prefeitura, e a partir delas é que a gente desenvolve todo um trabalho. Claro que a mediação do professor é que faz isso acontecer, mas tem todo um caminho para chegar nisso aí. **Para chegar a uma aprendizagem, um desenvolvimento**. (ANA CAROLINA, Infantil III, grifo meu).

Uma clara compreensão sobre como ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças pode facilitar na promoção de experiências desencadeadoras desses processos.

Sobre esse assunto, Oliveira (2011, p. 49) discorre que:

Pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação.

Em contraponto, essa mistura de conceitos pode representar uma dificuldade na organização de experiências adequadas a favorecer o progresso de processos internos de desenvolvimento e, com isso, promover aprendizagens necessárias para que prossiga se desenvolvendo, visto que, os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, se interligam, se complementam e são necessários para o progresso um do outro.

Outro aspecto preocupante na resposta de Clarisse é que ela volta a reafirmar a sua visão restrita (também percebida em sua resposta sobre o objetivo da prática pedagógica na Educação Infantil) sobre o que deve ser considerado conteúdo ou não. Aqui ela evidencia a aprendizagem do infantil II às questões de socialização e da fala, no entanto, desqualifica esses pontos como não sendo “de conteúdo”. Vygotsky considera a apropriação da linguagem como um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento humano, o que contradiz essa visão apresentada pela professora.

Mesmo apresentando uma noção um pouco difusa entre os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, a professora Ana Carolina parece compreender a importância da mediação do professor nesses processos ao afirmar “que a mediação do professor é que faz isso acontecer”. De fato, o papel da mediação nesses processos é fundamental. Essa mediação pode ser tanto realizada pelo professor ou por outros parceiros. No entanto, no contexto escolar, o professor tem o papel de organizador e promotor de experiências que permitam que essa mediação ocorra tanto entre as crianças, quanto com o próprio professor ou outros adultos que convivam com as crianças na instituição.

Outro tema que permeou o depoimento de algumas professoras foi a ideia de currículo na Educação Infantil. Tomemos como exemplo a resposta de Betânia:

A aprendizagem deles não é tanto aquela aprendizagem curricular, não é que a criança de 3 anos ela tem que aprender isso, isso, aquilo. Ela tem primeiro que aprender a questão da rotina, da creche tem os horários /.../ tem a questão da rotina. Segundo tem a questão da socialização, de aprender a partilhar, porque chegam muitas crianças que são individualistas, que são únicas em casa, e então elas têm de aprender a dividir tudo o que tem na sala, que são de todos, não é o individual. Aí vem a parte mais crucial, vem as mordidas, vem os arranhões, tudo vem daí. **Depois a gente vai para questão do aprendizado real.** O aprendizado a partir da roda de conversa, o aprendizado que ele traz de casa, as vezes eles só repetem o que o outro fala, se um diz que foi para praia, todo mundo foi para praia, se um diz que foi para piscina, todo mundo foi para piscina. Nisso eles estão aprendendo a falar /.../. **Depois desse momento de socialização, de partilha, vem realmente a questão do aprendizado**, trabalhar com jogos de encaixe pra eles aprenderem a ter a força nos dedinhos, trabalhar com aramado para aprender a pinçar, trabalhar com as letras móveis, aprender as cores através do tapetinho que está na sala, tudo voltado para o aprendizado, não de forma repetitiva, não de maneira forçada, tudo de forma lúdica. (BETÂNIA, Infantil III, grifos meus).

A resposta da professora mostra um fator preocupante, a confusão sobre o que é o currículo na Educação Infantil. Embora, há quase uma década já aconteçam diversas discussões em torno de questões como currículo nessa etapa da educação básica, esse tema ainda é permeado por dúvidas e pela forte influência da sistematização de conteúdos encontrados no ensino fundamental.

De acordo com Barbosa (2009, p. 49), a terminologia “organização curricular”, até aquele momento, nunca foi apresentada de forma clara, causando incertezas e interpretações distintas, permanecendo grandes dúvidas na distinção entre Proposta Pedagógica e Proposta Curricular e prevalecendo a compreensão de currículo como uma listagem prévia de conteúdos, nos quais aprendizagens pouco significativas eram privilegiadas em detrimento de outras que não eram consideradas relevantes como atividades curriculares.

Essa concepção é semelhante à apresentada pelas professoras Luiza, Betânia, Clarisse e Ana Carolina que mostraram fazer essa hierarquização de saberes. Dessa forma, essas professoras mostram um conhecimento reduzido de currículo e que contradiz as atuais DCNEI que trazem uma concepção oposta a essa.

A autora ainda destaca o início de um movimento que buscou substituir essa visão de currículo por uma compreensão mais ampla que busca sistematizar diferentes aprendizagens que nascem das relações entre os sujeitos e suas culturas, privilegiando, assim, a participação das crianças. Trata-se de um currículo que emerge da vida e busca articular as diversas relações mais significativas e não mais apenas “fragmentos de conhecimentos específicos.” (BARBOSA, 2009, p. 50).

A Resolução N^o 5, do MEC, que fixa as DCNEI, deixa claro em seu Artigo 3^o que o currículo nessa etapa deve desvencilhar-se de versões que o concebem como listas de conteúdos obrigatórios ou disciplinas estanques, ou o organiza a partir de comemorações anuais para definir atividades sem sentido. (BRASIL/DCNEI, 2009).

Ao definir que o currículo é constituído por 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”, as DCNEI dão ênfase à ação mediadora da instituição e do professor de Educação Infantil como articuladores das experiências e saberes de cada criança e dos conhecimentos que despertam o interesse delas. (BRASIL, 2009). “Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil”, conforme Oliveira (2010, p. 4).

Porém, enquanto esse conceito não for compreendido, tornando-se realidade nas práticas dos professores e professoras de Educação Infantil, continuaremos percebendo essa confusão entre o que é considerado conteúdo do currículo, o que é visto como aprendizado real, mais importante, e o que, embora já seja visto como aprendizado, ainda seja considerado como trivial e não conteúdo do currículo nessa etapa da educação.

Em outras respostas das professoras também encontramos referências ao que é considerado como aprendizagens mais relevantes que outras. Nessas falas, parece que apenas os conhecimentos cognitivos são considerados como aprendizagem, como os trechos abaixo revelam:

A gente trabalha com o artigo 9º e dentro desse artigo tem a questão da socialização, da oralidade, do cuidado com o corpo, a higiene do corpo, a questão da alimentação, a partir do infantil IV, a gente já não vê muito isso, esse cuidado, mas aqui na creche, a gente trabalha muito essa questão da alimentação, do estímulo a uma boa alimentação, a questão do sono, até o sono é uma aprendizagem /.../. E a gente procura explorar também a questão da natureza, da sociedade, **é uma aprendizagem mais compacta, mas que ao mesmo tempo ela serve de base** para tudo que ela vai ter daqui para frente em termos de educação. (MARISA, Infantil I, grifo meu).

Aprendizagem da criança, nessa faixa etária, até porque a maioria ainda não tem a linguagem verbal, nessa faixa etária, a oral, e a escrita, muito menos, desenvolvida. Então essa aprendizagem tá mais nesse aspecto, completa, mas **principalmente o movimento da criança**, aí com as experiências, com “os sim”, com “os não” que a gente vai dando elas vão aprendendo. (ADELE, Infantil II, grifo meu).

Nessas falas é importante considerar dois aspectos principais. O primeiro demonstra avanços na compreensão sobre aprendizagem ao relatarem as várias aprendizagens presentes nos ambientes educacionais, como por exemplo, a oralidade, a socialização, questões de higiene e alimentação. Em segundo, no entanto, revelam que ainda há a prevalência de uma hierarquização de saberes, concebendo as aprendizagens desse momento como “compactas”, que servem como “base” para outras que ainda virão.

Barbosa (2009) evidencia que essa prática é comumente encontrada em propostas pedagógicas de diversas instituições de Educação Infantil, que certos conhecimentos ou conteúdos são perpetuados no tempo e que, apesar das mudanças ocorridas na sociedade, não há, por parte dessas instituições, uma atualização da intencionalidade pedagógica. A autora assevera que nessas instituições “somente são reconhecidos como conhecimentos aqueles sistematizados em disciplinas formais e transmitidos de um modo que se mostra linear, fragmentado e repetitivo.” (BARBOSA, 2009, p. 48-49).

Desse modo, muitos dos conhecimentos relativos a essa faixa etária, como as práticas sociais, questões de higiene e alimentação, oralidade, socialização, movimentos, citados nas falas das professoras, não são compreendidos como conhecimentos de fato.

Entretanto, foi possível perceber também que as concepções vêm aos poucos se modificando e que já é possível visualizar professoras que passaram a compreender que as crianças necessitam de diversas experiências de aprendizagem que lhes possibilitem construir saberes, a reconhecer-se como indivíduo, a cuidar de si, dos outros e do ambiente, dentre outras aprendizagens que podem ser tão significativas nesse momento da vida.

O discurso de algumas professoras pode representar essa compreensão:

A aprendizagem é algo bem amplo. A criança de 2 anos, ela traz uma série de demandas, de necessidades de aprendizado, desde o se vestir, o se comunicar, a questão do cuidado consigo, o cuidado com o outro, tudo isso são necessidades da criança, tanto a oralidade quanto a questão da autonomia, são necessidades da criança de 2 anos, e aí o aprendizado, ele se amplia a partir do momento em que você traz para a sua prática, coisas do meio social, coisas do mundo, que você começa a discutir e ampliar esse conhecimento da criança, claro, levando em consideração o desenvolvimento necessário da idade de 2 anos, eu acredito que o aprendizado se dá nisso, considerando as necessidades da idade com o que você traz dentro da demanda que eles também pedem e que você também traz para ampliar esses conhecimentos. (ELIS, Infantil II).

No Infantil I, a gente tem que focar bastante, inicialmente, a socialização e a oralidade, porque eles chegam, não falam, tem que ver a questão da comunicação e da socialização com outras crianças, eles não sabem dividir brinquedos, eles, a forma de resolver os conflitos é mordendo, é beliscando, então a socialização tem que ser trabalhada. É desenvolver a fala, saber que eles têm um nome, ser chamado pelo nome, reconhecer as pessoas da família, reconhecer as pessoas que trabalham na escola /.../. Eles aprendem a ter autonomia, a comer sozinhos, a se vestir sozinhos, a ter comportamento leitor, sentar, pegar um livro, abrir sem rasgar, uns conseguem outros não /.../. (TULIPA, Infantil I).

As professoras Elis e Tulipa parecem ter uma compreensão de que o aprendizado de certas práticas sociais é necessário para movimentar o processo de desenvolvimento, e esse aprendizado precisa considerar o desenvolvimento adequado da faixa etária em que a criança encontra-se. Elis ainda dá ênfase para que esse aprendizado tenha como ponto de partida as necessidades da criança. Aspectos relacionados a vestir-se, comunicar-se, adquirir autonomia citados pela docente são fundamentais para o desenvolvimento pleno do ser humano, assim como outras práticas que dependem das interações com os indivíduos que fazem parte do seu grupo social.

Tulipa também cita os conhecimentos sociais e destaca a aquisição da oralidade e socialização como aprendizagens importantes para superar o momento em que as crianças encontram-se, no qual é comum se comunicarem por meio de mordidas e beliscões, posto que ainda não possuem uma linguagem oral organizada.

As professoras Ana, Marjorie e Fernanda também representam a visão de aprendizagem mais ampla, como é possível perceber nos trechos:

Eu não posso dizer assim, que o aprendizado na Educação Infantil está voltado só para um conceito, não, eu acho que é uma coisa ampla, o aprendizado deles, eu não volto só para a linguagem escrita, só para linguagem oral, não, tudo é aprendizado, desde que eles entram na escola é um aprendizado. Porque se você fica esperando seu aluno na porta da sala, quando ele vem caminhando com os pais ali já é um aprendizado para ele, então no momento que ele entra, já começa a conviver socialmente, já começa a trocar ideias, então tudo é aprendizado para ele. Não está voltando especificamente só para uma coisa não. É bem amplo. (ANA, Infantil V).

Nessa fase, a aprendizagem deles está relacionada a tudo, tudo é aprendizagem, eles estão descobrindo o mundo, as coisas, as regras, tudo. Então aprendizagem nesse momento é isso, todas as competências, regras sociais, convenções, aí vem também os conhecimentos pedagógicos que envolvem incentivar o gosto pela leitura, as convenções de leitura e escrita, os conceitos matemáticos, da natureza, tudo que faz parte do mundo que eles precisam se apropriar de forma lúdica (MARJORIE, Infantil IV).

Na Educação Infantil, a aprendizagem pra gente significa não só a aquisição como compartilhamento de experiências, às vezes um simples sentar do lado já é uma aprendizagem para ele que não tem noção de lado /.../ então é tudo que a criança adquire e repassa /.../. (FERNANDA, Infantil V).

As professoras citam algumas aprendizagens decorrentes de interações com o meio social, que embora já existam desde o nascimento da criança, é ampliado por sua entrada no ambiente escolar. Por exemplo, a conviver socialmente e trocar ideias, citado por Ana; a aquisição de regras e convenções sociais, mencionado por Marjorie; a aquisição e o compartilhamento de atitudes como “sentar ao lado”, ao qual se refere Fernanda.

Certas conquistas dependem não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo está inserido, logo a consciência da importância dessas aprendizagens, percebida nas falas das professoras, é fundamental visto que pode resultar em experiências significativas e adequadas promotoras de aprendizagem e consequentemente desenvolvimento.

Nesses discursos podemos perceber avanços nas concepções dessas professoras. As mesmas se mostram coerentes com as evoluções teóricas e da legislação que tratam de forma clara sobre esse novo modelo de educação no qual a criança é compreendida como capaz de participar, que a educação para as crianças pequenas não pode ser homogênea, que é preciso considerar as diversas aprendizagens e não apenas as historicamente tidas como importantes ou necessárias para que se siga a uma etapa posterior. A fala de Malu resume essa compreensão:

Construção. Não consigo ver de outra forma /.../ quando você tenta colocar a criança como sujeito, como ator principal, como quem direciona e você é o direcionado, quando é você que tem que pegar as coisas, um gancho para ampliar e construir outro conhecimento é difícil, mas é possível. Então eu vejo a aprendizagem como construção. (MALU, Infantil V).

Em oposição à visão apresentada por Malu, a professora Maria Gadú ao falar sobre sua compreensão de aprendizagem põe como principal os conteúdos ao invés das crianças:

A aprendizagem deles, meus alunos especificamente tem um aprendizado muito bom, eles já estão bem avançados, já fazem o prenome, alguns só, outros com a ficha, eu acho que o objetivo é esse né. Que elas [técnicas da SME] vêm cobrando muito essa questão do nome próprio. E a aprendizagem deles é boa, eles adquirem, eles compreendem, tem alguns que vão até além do que a gente passou. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

Assim como Maria Gadú, Cássia também tira o foco da criança e o coloca sobre o conteúdo e sobre a sua prática:

Nessa fase, da Educação Infantil, a aprendizagem, /.../ porque assim, como a gente trabalha com crianças e todo mundo é ímpar, o intuito da gente, o objetivo nosso é fazer com que alguma criança fixe, porque é um momento de aprendizado mas a gente não quer que todos aprendam naquela mesma forma. A gente tá sempre repetindo as atividades, as propostas, no intuito com que fique alguma coisa, algo pra aquela criança, sabendo que é um processo lento, e que a gente também não pode esperar uma coisa de imediato, cada criança tem o seu tempo de aprendizado, a gente tem que ter muita paciência, não é a gente dá um conteúdo, a gente tem que estar sempre repetindo de forma diferenciada aquele conteúdo, dando outras formas de assim de fazer com que as crianças absorvam essa parte de conteúdo. (CÁSSIA, Infantil IV).

Embora a professora mostre ter o conhecimento da individualidade presente em cada criança, também de aprendizagem vista como processo e que cada criança possui um tempo que é próprio, também evidencia o uso da repetição para que o aprendizado ocorra e a ideia de que as crianças devem “absorver” os conteúdos e não participar na construção dos mesmos.

Tanto Maria Gadú quanto Cássia não deixam claro as suas compreensões a respeito de aprendizagem, suas respostas versam sobre aspectos que permeiam a aprendizagem, principalmente os conteúdos. Maria Gadú classifica a aprendizagem dos “seus alunos” como boa, que os considera avançados e atribui essa constatação ao fato de já escreverem os seus nomes. Parece-nos que essa é uma aprendizagem exigida pela SME nessa etapa e a professora direciona suas práticas com o objetivo de alcançá-la. No entanto, outras aprendizagens não são mencionadas.

5.1.3 As concepções das professoras sobre o seu papel nesse processo

Diante das concepções apresentadas no subitem anterior, as professoras relatam práticas que ora condizem com as concepções que exprimem sobre o objetivo da Educação

Infantil e o que compreendem sobre a aprendizagem das crianças, ora expressam contradições diante do que pensam sobre esses conceitos.

Maria Gadú, que mostrou uma concepção de Educação Infantil como compensatória e de aprendizagem com foco nos conteúdos, evidenciou novamente, ao falar do seu papel, a importância que atribui a um único tipo de conhecimento:

Proporcionar momentos em que eles possam estar escrevendo, possam tá em contato com os livros, com as letras, com a leitura, a escrita, é proporcionar dando oportunidades para eles estarem adquirindo esse conhecimento. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

Ao que parece, Maria Gadú parece limitar o papel da Educação Infantil, o papel da aprendizagem e, com isso, o seu papel nesse processo. Todos estariam voltados ao repasse de conteúdos.

As professoras Luiza e Clarisse, que apresentaram concepções um pouco confusas a respeito do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, narraram práticas pedagógicas que versam sobre a valorização da rotina, imposição e construção de regras:

Eu facilito no momento que eu dou um brinquedo, no momento que a gente vê as regras de convivência, então nesse momento a gente já está ensinando como deve se comportar, /.../ quando a gente conta uma história aí chama a atenção para moral da história, quando eu converso, canto uma música, quando eu sento com eles no chão e mostro como monta alguma coisa aí estou ensinando a coordenação motora fina, antes eles não sabiam fazer isso, encaixar, agora eles já sabem, quando eu dou um papel para eles rabiscar ou dou um giz para eles riscar no chão, na hora quando a gente trabalha muito com tinta guache, às vezes eles saem todo pintado mesmo, mas eu deixo. Na hora da interação, eu estou sempre interagindo com eles, mas também eu imponho também, eu não deixo muito livre, /.../ e outra coisa, a gente sabe que criança tem que ter limite. Tem que ter limite. Não é impor toda hora, mas tem um momento que ela vai ter que parar e vai ter que escutar, /.../ Porque eles já reconhecem os tempos, tomou banho é pra almoçar, almoçou, deitou, mesmo que não durma, eles estão lá deitadinhos, quietinhos no cantinho deles, até chegar o sono. (LUIZA, Infantil II).

Bem, nós temos que impor certos limites. Nós temos os ambientes na sala, mas é impossível a criança de 2 aninhos ter aquelas coisinhas arrumadinhas, eu tentei colocar o tapete de EVA na sala e eles estavam tirando, estavam comendo, aí eu vou passar o tempo vigiando menino na sala? Eu tiro logo. O livro, a gente bota o livro e se a gente não tiver de olho, eles estão comendo o livro, estão rasgando o livro /.../ então eu vou tentando aos poucos ensinar as regras, os cuidados, mas tem que está falando o tempo todo com eles. (CLARISSE, Infantil II).

Tanto Luiza quanto Clarisse parecem conduzir práticas centradas na imposição de limites e regras, isto é, no disciplinamento das crianças.

Andrade (2007, p. 130), ao questionar professoras sobre a função da Educação Infantil, encontrou que estas lhe atribuíam como função “suprir as necessidades disciplinares, afetivas, de materiais e de saúde das crianças”, de modo que essas concepções configuram-se

como resultados de suas crenças a respeito do tipo de educação que essas crianças precisam. Assim, também as professoras questionadas nesta pesquisa apresentam em seus discursos essa função disciplinadora da escola dando ênfase ao uso de regras.

Além disso, Luiza apresenta também uma prática bastante centrada na figura do professor, no trecho, “/.../ na hora da interação, eu tô sempre interagindo com eles, mas também eu imponho também, eu não deixo muito livre /.../”, a professora parece desconsiderar que nos momentos livres das crianças (pelo visto quase inexistentes) exista interação, apenas quando a mesma está presente, direcionando-os, visto que deixa claro sua imposição sobre eles. Em sua fala ainda dá evidências dos resultados de suas ações disciplinadoras. As crianças seguem rigidamente a rotina, talvez mesmo contra suas próprias vontades, como se pode perceber no trecho: “/.../ eles já reconhecem os tempos, tomou banho é pra almoçar, almoçou, deitou, mesmo que não durma, eles estão lá deitadinhos, quietinhos no cantinho deles, até chegar o sono.”

Clarisse dá uma informação preocupante sobre suas ações. A mesma informa que “Eu tiro logo”, referindo-se a materiais que deveriam estar disponíveis para o manuseio das crianças. Em nome do disciplinamento e em busca de uma ordem não condizente com a faixa etária na qual atua, a docente priva as crianças de ter contato com esses materiais. Esse fato gera uma contradição, a professora quer que as crianças saibam manusear os materiais disponíveis para não danificá-los, no entanto, não permite que os mesmos tenham acesso a eles para que possam ter essa aprendizagem.

Paula também denota bastante ênfase ao disciplinamento. A docente, que apresentou uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória, confere à família papel de apoiadores dos processos iniciados na instituição, no entanto, parece compreender que a família possui influência maior:

Eu vejo assim, primeiro, que eles entendam o que a gente conversa, uma coisa de paciência, que as vezes a gente não consegue, de falar, de explicar, que eles entendam quando a gente diz: “não faça isso!”, “não é desse jeito!”, todo dia. Só que o outro lado que eu acho que deveria ter é o apoio dos pais, porque se você diz uma coisa na escola e em casa ele não vê, quebra, e qual é a tendência maior? Em casa, né. Aí eu chamo, converso, tem uns que ajudam, e tem uns que não querem ajudar. E é assim dessa forma que eu acho que deve ser o trabalho em casa e na escola, em conjunto, em equipe, aí eu acredito que fluiria mais. (PAULA, Infantil II).

Já a professora Ana Carolina que também mostrou uma concepção confusa a respeito do desenvolvimento e aprendizagem das crianças relatou práticas pedagógicas baseadas no uso de brincadeiras como apoio pedagógico:

Essa fase de 3 anos, tudo para eles é a partir do brincar, a gente vai mostrando as coisas, a gente vai interferindo, tudo no lúdico, na brincadeira, nos interesses da criança, porque a principal atividade deles é o brincar. (ANA CAROLINA, Infantil III).

Maria parece ter percepções semelhantes à de Ana Carolina acerca da prática educativa, como é possível constatar no trecho: “Eu faço tudo através de jogos, brincadeiras, é o nosso foco principal, as brincadeiras. Eles se desenvolvem das brincadeiras.” (MARIA, INFANTIL III).

Essas duas professoras deram ênfase ao uso de brincadeiras em suas ações. Esse discurso pode demonstrar avanço, posto que é preciso valorizar o lúdico e as brincadeiras, mas também pode nos fazer indagar sobre o que as mesmas consideram como brincadeiras ou de que forma estariam utilizando-se de recursos lúdicos para ações pedagógicas.

Esse questionamento nos ocorre devido a visita que foi permitida pela professora em sua sala de atividades. A mesma mostrou-se interessada em apresentar os recursos lúdicos os quais utiliza diariamente com as crianças. Alguns exemplos:

Foto 8 – Recurso lúdico apresentado pela professora Maria.



FONTE: Arquivo de pesquisa

Foto 9 – Recurso lúdico apresentado pela professora Maria.



FONTE: Arquivo de pesquisa

É possível ainda levantar a seguinte reflexão, apesar da validade do esforço da professora em trazer recursos mais atraentes para as crianças para que apreendam certos conceitos (a professora apresentou uma série de recursos que, de fato, chamam a atenção das crianças), contudo, é fundamental ter a clareza de que o brincar vai além de manusear recursos atraentes, porém direcionados para ensinar algo. O brincar é uma atividade importante em si própria, pelo simples brincar. Configura-se como principal meio de expressão da criança. Momentos nos quais as crianças tenham oportunidades de explorar livremente, organizar o espaço e seus pensamentos, trabalhar conflitos devem ser também

disponibilizados e compreendidos como sendo de igual ou maior importância que os jogos com objetivos pedagógicos.

A professora Betânia, que apresentou em seu discurso uma visão equivocada sobre o currículo na Educação Infantil, descreve em suas ações a ênfase na repetição, até mesmo de brincadeiras, para que as crianças avancem em seu desenvolvimento e aprendizado:

É onde se repete, é onde a rotina é contínua com todo aquele conteúdo, todo dia tem a chamada com o nome para ele visualizar, todo dia na semana eles passam pelos mesmos tipos de brinquedo, é o brinquedo de encaixe, é o aramado, é a brincadeira livre no parque, então é nessa repetitividade, sem ser forçado, de uma forma livre, descontraída que a gente consegue fazer com que eles tenham uma evolução /.../. (BETÂNIA, Infantil III).

Esse relato nos remete a práticas pouco atraentes, embora haja o uso de brincadeiras, visto que se sabe que as crianças quanto mais interessadas estiverem em uma atividade mais envolvimento demonstrarão, o que resultará em aprendizagens mais significativas. O Parecer do CNE/CEB Nº 20/2009 que revisa as DCNEI (2009) indica que na Educação Infantil as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar experiências de interações diferenciadas, que sejam abertas, imprevistas e que sejam abolidos os procedimentos mecânicos. Cabe aqui o questionamento: será que, de fato, essas repetições estão ocorrendo “de forma livre”, como referido pela professora? Se as crianças tivessem mesmo a oportunidade de escolher, escolheriam realizar as mesmas atividades diariamente?

As professoras Elis, Tulipa, Ana, Malu, Marjorie e Fernanda, que relataram em suas falas a compreensão de aprendizagem como algo amplo, também contam, ao descrever suas ações para facilitar os processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, práticas respeitadas, de escuta, de reconhecimento do papel do professor como facilitador, como podemos observar nos seguintes trechos:

A gente trabalha muito a partir de projetos, **a gente vai da necessidade da criança**, desde projetos mais amplos que envolva toda a creche, como projetos de sala, dependendo da realidade da criança, **partindo do interesse delas**, até porque se não tiver o interesse delas, não tem o porquê da gente trabalhar esses projetos. /.../ gosto muito de trazer a questão da cultura, dentro da minha formação, eu sinto essa necessidade, eu acho que quando você tem isso em sua formação, você quer está trazendo isso, discutindo isso com as crianças, então eu sempre tento ampliar e trazer pras crianças coisas de arte, de cultura, repertórios musicais, repertórios de conhecimentos nessa área de cultura e /.../ eu estou sempre trazendo músicas, histórias, atividades voltadas bem dentro da necessidade, porque muitas vezes você traz uma atividade e a necessidade da criança é outra, então você tem que tá aberto a proposta, /.../ **então minha prática é bem voltada pras necessidades deles, do que eles mesmos pedem, do que eles esperam que aconteça.** (ELIS, Infantil II, grifos meus);

A palavra-chave do Infantil I é estimular, então assim, todo dia a gente está estimulando essa rotina, porque eu não trabalho sozinha, tem uma auxiliar

educacional, e ela estimula também, então fazer essa estimulação dessa rotina. Tem a rotina, você chega, senta, vamos estimular, para que eles aprendam a tirar a roupa, para que eles saibam onde está a sua bolsa, para que eles saibam reconhecer o nome, para que eles saibam respeitar o colega e **estar sempre intervindo e sempre também deixar que eles fiquem livres /.../**. (TULIPA, Infantil I, grifos meus);

Começando desde a socialização, que eu acho isso importantíssimo, na Educação Infantil. Tem crianças que não conseguem se socializar, tem outras que não aceitam algumas crianças no grupo, aí a gente tem que ir fazendo intervenção, que ele conduza aquela criança ao grupo, que ele possa pegar um brinquedo, e se for pra linguagem oral, na roda de conversa, tem criança que é simplesmente um ouvinte, não quer falar, então nós temos que estimular. Então no começo eles podem até não falar, mas depois **com bastante estímulo**, eles começam, aí a gente fica feliz, **estimular sem forçar**. (ANA, Infantil V, grifos meus).

Meu papel é de facilitador. De está instigando, de está questionando, nessa prática não é a criança que questiona a mim, sou eu quem as questiono para que elas possam refletir, faço perguntas para que elas possam pensar em respostas e soluções /.../ E agora quando uma criança chega com uma pergunta para mim, eu pergunto para ela o que ela acha, levo pra roda de conversa, que eu acho um momento assim mágico, pra mim é o melhor momento porque eles ficam conversando de tudo no mundo, e **tem horas que eu fico só escutando**, e nesse momento quando eles trazem esses questionamentos que eles trazem, que eu não respondo, que eu pergunto e eu vejo que podem surgir novas aprendizagens, como um projeto sobre o piquenique que surgiu num momento de relaxamento, elas lá conversando, não sei como surgiu, mas aí elas chegaram pra mim e disseram: “vamos fazer um piquenique?” E eu disse: “vamos!” E perguntei: “mas de onde vocês tiveram essa ideia?”, “da gente”, eles não souberam dizer como surgiu, e foi legal, foi bem bacana. (MALU, Infantil V, grifos meus).

O professor pode **facilitar** esse desenvolvimento promovendo as experiências necessárias para que as crianças ampliem seus conhecimentos, **respeitando suas curiosidades e promovendo sempre mais, estimulando, incentivando**, isso a partir de brincadeiras, deixando que eles experimentem coisas novas. (MARJORIE, Infantil IV, grifos meus).

Tem dois fatores que a gente tem que levar em conta, primeiro é o que a criança já sabe e depois é o que a gente pode trazer pra poder induzir o que ela já sabe pra ficar mais. Eu sei que é muito complexo /.../ numa primeira semana você não vai saber diferenciar, mas com o tempo você vai saber que tem criança que precisa de uma atenção maior que a outra, que você precisa de uma atividade de escrita ou de desenho, é trazer novidade todos os dias /.../. (FERNANDA, Infantil V, grifo meu).

Nesses relatos, as professoras demonstram a aceitação de múltiplas atividades como promotoras de múltiplas aprendizagens, o reconhecimento do papel do professor como mediador na construção das aprendizagens, a prática respeitosa de escuta que gera novas experiências, a consideração de que a criança já possui saberes que devem ser aceitos.

Nesse sentido, fica claro que a ideia de currículo que emerge dessas falas é de um currículo vivo, dinâmico, que parte das curiosidades, das necessidades, dos interesses apresentados pelas crianças (Elis, Marjorie, Malu), das práticas sociais (Tulipa, Ana), nos momentos de roda de conversa (Ana, Malu), da observação das professoras, que busca

ampliar os conhecimentos trazidos (Fernanda), que apresenta os bens culturais presentes na sociedade (Elis).

Tais aspectos expõem ideias apresentadas por Oliveira (2011) ao defender uma nova perspectiva sobre os projetos pedagógicos nas instituições de Educação Infantil: de um trabalho educativo que veja e respeite a complexidade e a pluralidade de características das crianças nessa faixa etária; o reconhecimento de que o desenvolvimento humano é tarefa conjunta e recíproca; a individualização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo a autora, essas concepções necessitam caminhar lado a lado com a ideia de avaliação constante das atividades propostas, na qual haja o “reconhecimento de que o envolvimento das crianças em termos cognitivos, afetivos, motores e linguísticos enriquece as propostas iniciais e lhes cria novas oportunidades de desenvolvimento.” (OLIVEIRA, 2011, p.185).

Considerando essa visão, iremos tecer as reflexões no item seguinte questionando como as concepções apresentadas pelas professoras entrevistadas influenciam as concepções e práticas avaliativas que elas relatam.

5.2 A avaliação sob a perspectiva das professoras: Concepções e Práticas

Esse item discorre sobre o tema central dessa pesquisa, a concepção das professoras acerca da avaliação na Educação Infantil, sua finalidade e os instrumentos que utilizam para este fim.

Tomando como ponto de partida os documentos oficiais da SME de Fortaleza verifica-se a existência de orientações e subsídios para as práticas avaliativas em todas as instituições da rede; contudo, cada instituição e as professoras possuem autonomia para elaborar instrumentos próprios para lhes auxiliar nesse processo avaliativo.

Nessa autonomia do professor incidem suas concepções, seus saberes constituídos ao longo de sua vida.

É com o olhar nessa concepção, construída entre orientações formais e “a individualidade psicológica”, a partir da qual o professor interpreta e atribui significado, que o modo como cada professor enfrenta as diversas situações didáticas vai sendo formado. (PACHECO, 1995, p. 51).

Hoffmann (2012) também alerta para este fato. De acordo com a autora, o processo avaliativo é permeado por sentimentos e percepções dos avaliadores. Ao interpretar suas observações, professores são influenciados por seus valores morais, sua visão de

educação, de sociedade e de infância. É em torno dessa compreensão que empreendemos as análises aqui apresentadas.

Ao analisar o conteúdo das entrevistas é possível perceber que as concepções a respeito de avaliação não são totalmente claras. Ainda existem muitas dúvidas em torno desse tema. Algumas das professoras, ao descreverem suas compreensões sobre avaliação, dão ênfase ao uso de instrumentais, como observação, relatórios, fichas e cadernos de registro, como por exemplo, afirma Maria “Eu avalio através da observação”. Hoffmann (2012, p. 15) alerta para esse equívoco e esclarece que “não se deve denominar por avaliação os instrumentos que fazem parte do processo de acompanhamento das crianças”. Instrumentos como pareceres, fichas, relatórios e outras formas de anotações são instrumentos que podem ser utilizados no processo de avaliar, integram o processo, contudo o instrumento em si não pode ser denominado como avaliação.

De acordo com a autora esses instrumentos só adquirem sentido conforme sirvam para tornar o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativos. (HOFFMANN, 2012).

As professoras Luiza, Clarisse e Adele, por exemplo, fazem referência à avaliação focando nos instrumentais que utilizam para isso:

A gente não tem essa avaliação de prova, mas nós temos o relatório, e é nesses relatórios que a gente escreve o que a criança progrediu, o processo de desenvolvimento, e hoje eu vejo o progresso que as crianças tiveram desde o começo do ano até agora, hoje ela é uma criança desenvolvida /.../. (LUIZA, Infantil II, grifo meu).

A avaliação é essa observação diária deles que a gente faz pra os relatórios semestrais, então a gente vai anotando o desenvolvimento, as dificuldades. Nessa faixa etária, eles vão muito nesse egocentrismo, de não saber dividir, essa mordida, eles não veem o outro, tudo é meu, é meu, é pra mim, e como não tem a fala ainda desenvolvida tem muito o morder, o beliscar, o empurrar, aí a agente vai avaliando, quem já consegue socializar, quem já parou de morder, já avançou nesses aspectos, já começa a falar o nome, já identifica o nome, já fala oralmente, ainda tenho vários que ainda não tem a oralidade boa /.../ aí a gente vai anotando e no final faz o relatório. (ADELE, Infantil II, grifo meu).

Avaliação, na creche, é mais observação, não é avaliação mesmo, propriamente dita, a gente observa tudo o que acontece com eles, como eles estão se desenvolvendo, se aprenderam alguma coisa, se já conseguem realizar as atividades que a gente pensa pra eles. Quem faz, quem não faz. Mas é só na observação mesmo, aí a gente escreve alguns pontos pra marcar depois na ficha e escrever os relatórios. (CLARISSE, Infantil II, grifo meu).

Nos depoimentos das professoras Luiza e Adele é perceptível o foco para os instrumentos que utilizam para registrar o acompanhamento que fazem das crianças. Na fala de Luiza, principalmente, a professora faz referência à “prova”, instrumento que

historicamente foi o único utilizado como o “medidor do conhecimento” dos alunos, e ainda utilizado na atualidade como prática eficaz de medição do saber. É relevante destacar que “toda a sociedade brasileira valoriza o uso da prova como instrumento de avaliação.” (VILLAS BOAS, 2012, p. 47).

Essa referência revela ainda a forte relação desse instrumento com a visão de avaliação existente nas concepções das docentes. Parece-nos que ao se falar em “avaliar” logo se pensa em “prova”, como se fossem indissociáveis, um representasse o outro. A existência dessa relação nas concepções de professores pode revelar uma grande dificuldade em perceber a avaliação como algo mais amplo e complexo.

A fala da professora Clarisse também expressa essa associação do conceito de “avaliação” com a “prova”, sendo agravada ainda pelo fato desta minimizar a observação enquanto instrumento fundamental para avaliar ao definir essa ação como não sendo “avaliação mesmo, propriamente dita.” Essa afirmação revela o quão sua concepção da avaliação ainda está impregnada dessa visão historicamente concebida da avaliação vista como instrumento de medição: caso não sirva para medir então não se configura como avaliação.

É importante ressaltar que, além de associarem os instrumentais que utilizam como sinônimo para avaliação, as três professoras descrevem o ato de avaliar como uma relação de competências, como uma listagem dos conhecimentos adquiridos, informar quem faz e quem não faz algo, quem avançou e quem não avançou. Vale aqui uma reflexão a respeito do que cada professor pode considerar como avanço ou não, representando julgamentos de valores, sobretudo, sobre o tipo de educação ao qual esse professor acredita que as crianças com quem trabalha merecem. Além disso, conota a ideia da existência de uma homogeneidade entre as crianças desconsiderando suas histórias individuais e esperando que todas atinjam os mesmos objetivos no mesmo momento.

Nesse sentido, esclarece Hoffmann (1996, p. 48) que “a avaliação não pode ser considerada como uma descrição de comportamentos observados ao longo de um período”. Avaliar na Educação Infantil necessita fundamentalmente de reflexão e tomada de atitudes.

Essa característica de classificação também é encontrada na resposta de Paula:

Na avaliação, eles [SME] até querem que a gente faça assim um rascunho todo dia, só que assim, a gente faz, mas é uma coisa muito complicadinha pra gente fazer todo dia, por conta do tempo, porque como eles são muito dinâmicos, a gente passa muito tempo, trabalhando essa parte: “não brigue, não faça isso, não faça aquilo”, então eu acho o nosso tempo muito restrito pra gente avaliar todo dia aquele aluno, com suas condições, com suas coisas, tudo, então infelizmente, a gente acaba avaliando mais é o lado dele assim, o emocional, do que o próprio pedagógico, porque existe a

dificuldade de avaliar todos aqueles passos [que estão nas fichas de acompanhamento], porque a gente até faz, mas a gente tem que sentar, tem que fazer, eu tento assim, prestando atenção, assim, quem já avançou, quem não avançou, tem aqueles que gostam de ouvir histórias, tem uns que são bem danadinhos mas gostam de ouvir a história, tem outros que são dispersos na história, não se concentram, tem aqueles que tem mais dificuldade em ouvir, tem uns mais ligados, a gente vai avaliando no dia a dia, com a vivência deles e a gente vai percebendo e algumas coisas a gente vai anotando pra quando chegar no relatório aí que pego todos esses dados, e vai trocando ideias com a menina que tá também na sala porque cada uma tem uma visão diferente e aí vai formando o que a gente percebeu dos avanços que eles tiveram nas áreas do que foi observado. (PAULA, Infantil II).

Além da ideia de classificação e julgamento moral das atitudes das crianças, é possível perceber na fala de Paula outros aspectos importantes que merecem destaque. O primeiro aspecto a ser destacado é, ao que parece, o fato da professora se referir a dinamicidade das crianças como uma característica negativa, que tem dificultado o seu trabalho. Este fato a leva a assumir uma “avaliação informal, controlando a disciplina e os valores/atitudes das crianças.” (GODOI, 2010, p. 54).

Outro aspecto que vale destacar é a forma da professora avaliar as reações das crianças às atividades propostas: “tem uns que são bem danadinhos, mas gostam de ouvir a história, tem outros que são dispersos na história, não se concentram, tem aqueles que têm mais dificuldade em ouvir, tem uns mais ligados”, isto é, tais reações não são tomadas como indícios da pertinência da atividade (por exemplo, o tema da história, a sua duração e o tipo de ilustração), mas sim para classificar as crianças. Assim, a avaliação não colabora com a reflexão da professora sobre a sua prática pedagógica.

Correa (2007, p. 137), em sua pesquisa de dissertação, sobre avaliação e qualidade na Educação Infantil, também encontrou no relato de algumas professoras evidências de práticas avaliativas controladoras, principalmente em relação ao comportamento das crianças. Sobre isso, a pesquisadora discorreu que:

A avaliação, quando utilizada com o objetivo de controle, e não intervenção em função de melhores condições de aprendizagem, não conduz à autonomia da criança, nem da sua autoestima. Em situações de controle, é pouco provável que a criança possa se desenvolver integralmente, conforme a finalidade da educação infantil.

Essa prática disciplinar e controladora ainda é muito comum e desconsidera tanto o momento biológico no qual a criança se encontra quanto o protagonismo de suas ações e coloca o professor em local de destaque e domínio. (GODOI, 2010).

Outro aspecto a ser destacado na fala dessa professora é a valorização de algumas características em relação às outras, ao relatar que “acaba avaliando mais é o lado dele assim, o emocional, do que o próprio pedagógico /.../”. Fica claro que o aspecto pedagógico ocupa

lugar de maior valor; embora a mesma refira-se à dificuldade em acompanhar esse aspecto e, devido a isso, evidencia o fator emocional. Isso mostra que a concepção que a professora apresentou sobre a Educação Infantil, como uma etapa de preparação, reflete-se em sua concepção sobre o que avaliar.

Um dado preocupante é a professora destacar que “aqueles passos” que tenta seguir, referindo-se aos itens de avaliação existentes nas *Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento e da Aprendizagem da criança* (ANEXO A, B, C, D e E) pode significar o direcionamento das ações e do olhar da professora para promover e visualizar apenas os aspectos contidos na referida ficha, deixando de lado questões que possam ser bem mais significativas para as crianças. Hoffmann (2012) rechaça essa prática, para ela, “não há como se observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades”, visto que as reações das crianças diante de diversas experiências poderão mostrar-se muito mais surpreendentes que o preestabelecido em tais listagens.

Um aspecto positivo mencionado pela professora foi o fato de trocar ideias com a auxiliar de sala. Desse modo, a professora considera as diferentes percepções existentes no espaço e amplia as visões acerca de cada criança.

A prática de utilizar a avaliação, mesmo que informalmente, como ferramenta de controle das atitudes das crianças também pode ser percebida na fala da professora Betânia:

Avaliar começa pelo registro diário, quando eles montam algo, por exemplo, eles já trazem pra gente tirar uma fotografia. Como a gente trabalha numa área periférica, então o quê que acontece? Pra eles o Barra Pesada é o melhor programa que tem, então eles vem com o instinto de fazer arma, pra eles tudo é arma, tudo é o ladrão. Então qual foi o primeiro ponto do início do ano? Quem fez arma para a brincadeira fica um minuto sentado perto da tia, se fez alguma coisa interessante, um boneco, um martelo, um celular, então a tia tira uma foto. A estratégia foi essa. Então é uma coisa interessante? Tira foto e vai pro Face da escola. É uma coisa violenta? Para a brincadeira e senta um minutinho e tem que desmanchar o que fez de errado. Então foi essa a primeira evolução, a partir disso vem o registro diário, eu não faço atividade prática com eles de forma coletiva, eu faço três crianças na mesa comigo porque no momento que eles estão fazendo eu tô registrando o avanço, se ele reconhece uma cor, se ele reconhece uma forma, tudo isso a gente vai fazendo o direcionamento, e quando tá no coletivo é a roda de conversa, é a brincadeira livre, são as brincadeiras com jogos. Aí depois da brincadeira eu me sento e já vou fazendo o registro, se teve alguma coisa interessante, pra no final da quinzena, no final do mês, eu conseguir fazer o relatório literalmente individual. A avaliação não é avaliação de nota, mas é o registro da evolução. (BETÂNIA, Infantil III).

Pelo exposto, a professora Betânia revela uma série de concepções que merecem destaque. O caráter de controle em suas ações fica evidente ao relatar como procura direcionar as ações das crianças, inclusive nas brincadeiras. A professora utiliza da estratégia da fotografia para ir definindo, através dessa recompensa, o que cada criança deve construir, já

que é considerado certo, e punindo o que considera errado, desconsiderando o meio social no qual essas crianças se encontram, referindo-se à influência desse meio como “instinto”.

Não se trata da professora apenas perceber as influências, principalmente, dos programas televisivos, e concordar com o que elas trazem, mas, sobretudo, ao considerar e respeitar o que aquela criança vive também ter a consciência da função da escola como ambiente que deve ampliar as experiências das crianças e de sua ação como professora. Através de uma mediação de qualidade, em substituição à punição, apresentando a essas crianças opções que as mesmas ainda não tiveram oportunidade de conhecer para, a partir de então, buscar o encantamento delas para outras opções de o quê admirar e, conseqüentemente, queiram imitar, produzir.

Essa professora, embora tenha destacado práticas lúdicas ao falar da sua prática pedagógica na Educação Infantil, dá ênfase aos conteúdos pedagógicos ao falar da avaliação. Para isso, ela utiliza-se do recurso de trabalhar com pequenos grupos em atividades dirigidas “eu faço com três crianças na mesa comigo” para então observar aspectos como reconhecimento de cores, formas, como se isso não fosse possível em outros momentos. Parece-nos que tais aspectos são mais importantes do que os que ela pode perceber na roda de conversa e na brincadeira livre, momentos em que ela cita também observar, embora não deixe claro o que registra nesses momentos, apenas se referindo à sua preocupação de identificar “se teve alguma coisa interessante”.

Um aspecto importante da prática avaliativa nessa etapa foi destacado por quatro professoras ao descreverem suas compreensões sobre avaliação. Trata-se do caráter de continuidade presente nas práticas avaliativas na Educação Infantil.

A avaliação, em todos os momentos da vida da educação, ela é contínua, e aqui, mais especificamente, é contínua mesmo, é diária, eu faço ali uma experiência e naquele momento eu já tô avaliando quem foi que conseguiu assimilar direitinho, quem é que assimilou tão bem que tá conseguindo passar pro outro, quem é que ainda não tem maturidade pra aquele tipo de experiência, mas ela é contínua, e a gente observa as coisas que a gente trabalhou no dia a dia, muitas vezes numa brincadeira até. /.../ então é continuamente que a gente vê o desenvolvimento deles, assim não tem um momento específico /.../. (MARISA, Infantil I).

Avaliação é constante, eu acredito que seja. Muitas vezes a gente não consegue fazer anotação todo dia. Eu tenho crianças que eu tenho anotação, tem outras que eu ainda não consegui, mas é incrível, quando eu olho pra aquela criança, eu faço uma retrospectiva dele, desde o momento que ele entrou, eu consigo ver aquele desenvolvimento. Então a gente fica avaliando a criança em todos os momentos, seja na brincadeira, seja na linguagem oral, na escrita, então eu acho que o professor mesmo sem a intenção de avaliar ele já está avaliando a criança /.../. (ANA, Infantil V).

Ela é contínua, todos os dias a gente tá observando a criança porque na educação infantil a gente não tem prova, então é através de relatórios, a gente tá sempre com

um caderninho anotando todas as novidades deles que tem todo dia, então é contínua, a avaliação é a cada dia, em todos os aspectos, porque ele é bem amplo a gente não pode ficar só na parte cognitiva, a interação, nos comportamentos, nos sentimentos, então a gente avalia é no dia a dia, é contínua. (CÁSSIA, Infantil V).

Um tema bem polêmico, avaliação na Educação Infantil. A avaliação na Educação Infantil é contínua, é diária, a gente sabe que tem escola que faz prova mensal, bimestral, parece até que não leva em consideração o dia a dia da criança, mas é você saber todo dia se a criança conseguiu fazer um desenho dentro ou fora, se ele conseguiu pular uma corda, se ele conseguiu completar tampinhas, então todo dia você observa, querendo ou não se você olhar pra ele você vai saber se ele tá melhorando, isso que é avaliação, não precisa você fazer uma coisa pontual. (FERNANDA, Infantil V).

A recomendação legal de um acompanhamento contínuo para a efetivação da avaliação na Educação Infantil vem desde a LDBEN, Lei 9396/96, e foi reforçada nas DCNEI.

Na fala de Marisa, embora ela mostre possuir consciência da necessidade da avaliação nessa etapa ser contínua, a mesma expressa uma concepção de avaliação determinista com foco na aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

No que se refere a esta questão, as professoras Ana, Cássia e Fernanda também se referem à continuidade da avaliação, contudo, essas professoras também mostram compreender que esse acompanhamento não se limita a verificar quais conteúdos foram apreendidos pelas crianças ou não, mas ultrapassa essa visão e percebe a criança em vários momentos diferentes da rotina e a visualiza como um ser integral.

Ao tratar da avaliação, as professoras se referem às competências diversas: “/.../ seja na brincadeira, seja na linguagem oral, na escrita /.../” (Ana); “/.../ é bem amplo a gente não pode ficar só na parte cognitiva, a interação, nos comportamentos, nos sentimentos /.../” (Cássia); “/.../ saber todo dia se a criança conseguiu fazer um desenho dentro ou fora, se ele conseguiu pular uma corda, se ele conseguiu completar tampinhas /.../” (Fernanda). Essa compreensão é necessária, visto que “nessa etapa precisamos ter uma visão global da criança.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 173).

As professoras Maria e Maria Gadú citam a ação de observar como atitudes presentes em suas práticas avaliativas; contudo, restringem essa prática a atos de observar para registrar. Os trechos abaixo representam essa afirmação:

Eu avalio através da observação durante as atividades, tanto pedagógicas dirigidas quanto as livres, quando elas ficam livremente brincando, interagindo, criando, então são feitas observações e em cima disso eu registro. (MARIA, Infantil III).

Avaliar é na observação no dia a dia, você faz avaliação a cada dia você tá vendo o avanço de quando eles entraram até agora. A cada letra que ele vai aprendendo, que vai conseguindo escrever é uma vitória. Uma criança no começo do ano ele só rabisca, só pinta riscando e hoje você vê que ele já pinta bem legal, que já fazem o

nome, então é um avanço que vão adquirindo durante o ano todo. Aí tipo assim, uns já estão melhores, já estão avançados enquanto outros ainda estão adquirindo. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

De fato, a observação é fundamental e deve ser o ponto de partida para o processo de avaliação e o registro configura-se como uma garantia de que os fatos e situações importantes serão considerados como base para o planejamento do trabalho pedagógico. (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014).

No entanto, essas respostas sinalizam para uma percepção de avaliação como processo de verificação sobre o que a criança já alcançou, não indicam que essas informações serão retomadas em outro momento.

Além disso, a fala de Maria Gadú expõe uma desvalorização do conhecimento inicial das crianças. Essa professora apresentou uma visão de Educação Infantil que valoriza a aprendizagem de conteúdos, principalmente, de letras, e essa visão parece influenciar os aspectos que a mesma enaltece em sua observação.

Contraopondo-se a essa visão, Tulipa apresentou uma visão de Educação Infantil que leva em consideração todos os aspectos da criança. Tal visão parece refletir em suas práticas avaliativas como parece indicar sua fala:

Nessa etapa, pra mim, a avaliação é esse acompanhamento da criança, é saber a que nível ela conseguiu chegar, mas não no sentido de tá punindo a criança, /.../ a avaliação deles, essa observação que é feita o tempo todo, que não seja punitiva, nem para promover o aluno, mas que seja algo que venha a acrescentar algo ao meu trabalho. Quando eu entrei no Infantil I, eu nunca tinha entrado no Infantil I, então foi essa avaliação e essa convivência que me fez ver o que é que as crianças vão aprender, assim nesse Infantil. “Será que elas vão aprender?” eu ficava me perguntando. “Como é que eu vou fazer relatório desses meninos?” Você tem que respeitá-las, avaliar sempre a criança e não comparar com outra criança, cada criança é diferente da outra. (TULIPA, Infantil I).

É possível inferir que a prática da professora Tulipa é influenciada pela sua escuta das crianças. Assim como indicam diversos autores, “a avaliação deve servir basicamente para intervir, modificar e melhorar a nossa prática, a evolução e a aprendizagem.” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 174).

A professora Tulipa havia mostrado uma concepção de Educação Infantil que considera a criança em sua integralidade e sua concepção de avaliação parece ser coerente com essa visão. Ao informar que respeita a criança e que não a compara com as demais indica a percepção da criança como um sujeito único. Os questionamentos que ela se faz vão ao encontro do indicado por Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.178-179):

É preciso recolher dados, observar, obter informações sobre o que as crianças são capazes de fazer; porém, o que realmente importa é que tais informações sejam úteis

para poder tomar decisões, para poder ajudar os meninos e as meninas e para propor-lhes um ensino cada vez mais ajustado às suas necessidades.

Somente Tulipa e Marjorie referem-se a essa utilização dos dados observados para uma possível ação. Na fala de Marjorie isso é bastante claro observar:

Avaliação na Educação Infantil é todo um processo que deve ser realizado diariamente, de acompanhamento, de observação, de intervenção. É muito complicado avaliar nessa etapa, porque realmente são muitas coisas que a gente tem que considerar e às vezes ficamos meio perdidas sobre o que é importante anotar, o que não é. Aí às vezes a gente quer dá um pouco mais de ênfase só às questões pedagógicas (se a criança já aprendeu ou não), mas aí temos que ficar nos policiando porque tudo precisa ser observado, desde o momento em que ele entra até a hora que ele sai. (MARJORIE, Infantil IV).

O fato de apenas duas professoras citarem a utilização dessa avaliação com o objetivo de promover melhorias em suas práticas com as crianças é preocupante, visto que esse aspecto é fundamental. A avaliação deve servir para o aprimoramento da prática pedagógica do professor, de forma a nortear práticas efetivamente significativas que considerem as possibilidades e os interesses de cada criança. (HOFFMANN, 2012; FERREIRA, 2013).

Esse aspecto da prática avaliativa é considerado fundamental por Hoffmann (2012, p. 46): “o processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente.” O fato de a maioria das professoras não citar a reflexão sobre sua prática pode demonstrar um entendimento de avaliação como uma ferramenta estéril cuja única finalidade é apresentar aos familiares, ao final de um processo, os resultados obtidos.

Esse movimento reflexivo deve ser prática constante por parte do docente ao buscar a promoção de aprendizagens significativas, considerando essas reflexões para nortear o planejamento das experiências oferecidas às crianças e impulsionar uma ação educativa mediadora.

Duas professoras pontuam esse aspecto importante, isto é, o fato da avaliação incidir não apenas sobre as crianças, mas servir também para direcionar um olhar avaliativo sobre o desenvolvimento do próprio trabalho, se constituindo em uma autoavaliação, realizam, de fato, uma “observação no sentido de olhar para o outro e, ao mesmo tempo, para si como indivíduo que educa.” (BECCHI, 2012, p. 7). As professoras afirmam que:

Avaliar, na verdade, eu acho que é um instrumental muito próprio, não é apenas uma resposta para os pais, mas muitas vezes é uma resposta pra você mesmo, que muitas vezes você se pergunta se atingiu aquele objetivo. Será se você realmente conseguiu, dentro do que você esperava, será se realmente aconteceu? Então, assim, avaliação nunca é só o meu ver, porque você já leu coisas, já passou por formações, então, assim, dentro da minha prática, a concepção que eu trago é que, na verdade, ela é

uma resposta do seu trabalho. Quando você tem um objetivo e esse objetivo você vai colocar ali, o quê que foi alcançado. E na educação infantil a gente traz muitas coisas porque ela é muito maior que uma nota ou um conceito, porque traz a questão do desenvolvimento em muitos aspectos. A avaliação na educação infantil traz três aspectos básicos da questão da criança: a afetividade dela, das interações das crianças com os outros, com o mundo, com o professor, e também a questão dos conhecimentos, que conhecimentos as crianças adquiriram. (ELIS, Infantil II).

Eu vejo a avaliação, como avaliar a mim como professora, porque se eu tiver fazendo um bom trabalho, o resultado eu vejo na criança, na maneira como ele se desenvolveu naquela etapa, como ele se comporta, eu avalio o meu trabalho. Porque eu acho que avaliar uma criança numa idade dessa não é a minha grande intenção não, a minha intenção é que ela se desenvolva, que ela construa as aprendizagens, a avaliação é pra eu avaliar a minha prática, se eu tô no caminho certo. (ANA CAROLINA, Infantil III).

A fala de Elis traz um aspecto relevante ao informar sobre a influência de leituras e da participação em cursos de formação continuada em sua concepção sobre o avaliar. Pensar a aprendizagem docente requer pensar também a formação desse docente.

A formação do docente não é constituída pontualmente, mas construída em uma rede complexa de trocas conscientes e inconscientes entre os diversos sujeitos que a compõem. (FURLANETTO, 2007).

Não se pode ignorar que as pessoas atribuem significados pessoais a tudo que leem, ouvem, observam, e, com isso, suas ações são diretamente motivadas por sentimentos, crenças, preconceitos e valores. (CRUZ, 1996).

Dessa maneira, como já afirmado anteriormente, a forma como cada professor concebe a educação, o seu papel na sociedade, o tipo de educação que as crianças merecem, tem influência direta sobre suas práticas. Esse conjunto de concepções é resultado de construções particulares de tudo o que cada um já vivenciou.

No trecho em que afirma que “avaliar uma criança numa idade dessa não é a minha grande intenção não /.../”, a professora Ana Carolina apresenta uma interpretação sobre avaliação como algo negativo. Isto talvez ocorra devido à visão tradicional da avaliação estar relacionada à medição, à classificação, à reprovação. Desse modo, ao não se apropriar do real sentido de avaliação nessa etapa e sua importância, a professora acaba por desqualificar essa prática e, embora relate práticas positivas de avaliar-se, isso talvez esteja limitando suas ações e meios de ampliar as experiências oferecidas às crianças com as quais convive. Além disso, a docente parece preferir não considerar que realiza avaliação de crianças tão pequenas por ter ainda uma ideia de avaliação como algo negativo, que vai classificar/rotular essas crianças.

Essa visão é similar às das professoras Malu e Fernanda que consideram esse tema “polêmico”. O fato de a avaliação ser considerada polêmica, reafirma a tradição de a

avaliação estar atrelada à ideia de medição, o que faz com que não se aprofundem nas discussões sobre a importância de se avaliar.

As concepções das práticas avaliativas como polêmicas ou negativas talvez sejam resultados da falta de discussões sobre essa temática, sobretudo na Educação Infantil e derivadas de conhecimentos e/ou experiências em outra etapa da educação básica.

É necessário refletir sobre essa concepção negativa a respeito da avaliação, uma vez que tal concepção interfere na conscientização de que a avaliação deve ser usada “a favor da criança, na medida em que o professor a observa para conhecê-la e atender seus interesses e curiosidades, para refletir sobre seu trabalho, para mudá-lo e aprimorá-lo constantemente.” (GOGOI, 2010, p. 102). Nessa perspectiva, a avaliação não julga ou limita as possibilidades das crianças, mas, de forma positiva constitui-se como instrumento que promove o desenvolvimento das mesmas.

Buscando compreender as práticas avaliativas de cada professora, realizamos questionamentos sobre como elas aconteciam, quais os instrumentos que as mesmas utilizavam e a frequência com a qual aconteciam. Além disso, foi solicitado que as professoras elencassem as facilidades e dificuldades que sentiam nesse processo.

É preciso lembrar que todas as professoras recebem as mesmas orientações da SME para utilizar os três instrumentais básicos – caderno de registros (com indicação para uso diário), fichas de acompanhamento (que devem ser preenchidas nos primeiro e terceiro bimestres) e relatórios (realizados no primeiro e segundo semestre) e, apenas para as professoras do Infantil V, também foi elaborado um instrumento para a avaliação do desenvolvimento do nome – mas além destes, as professoras têm autonomia para utilizar outros meios que considerem apropriados ao seu contexto.

O quadro abaixo foi organizado com as ideias principais apresentadas acerca desse tema para melhor visualização das opiniões emitidas. Aprofundaremos as ideias apresentadas nos subitens subsequentes:

Quadro 3 – Síntese das ideias principais das docentes sobre avaliação

PROFESSORA	INSTRUMENTO	FREQUÊNCIA	FACILIDADES	DIFICULDADES
Luiza Infantil II	-Caderno de registros diário (complementa as anotações com fotografias); -Fichas; -Relatórios.	-Não consegue anotar diariamente.	-Fichas: ajudaram a direcionar o olhar.	- A agitação das crianças; -Dificuldade em escrever o relatório com as palavras “certas”; -Linguagem técnica das fichas.
Maria	-Caderno de	-Não faz as	-O registro: facilita	-Salas lotadas;

Infantil III	registro; -Fichas; -Relatório; -Portfólio.	anotações diariamente.	para lembrar o que aconteceu.	-As fichas têm linguagem muito técnica.
Betânia Infantil III	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório; -Tabelas.	-De acordo com a rotina da turma (uma a sete crianças por dia).	-Relatórios: são sínteses de tudo o que ocorreu no semestre; -Tabela: possui objetivos de aprendizagem e a professora marca de acordo com o que cada criança consegue fazer.	-Ficha é cansativa e a linguagem técnica difícil.
Marisa Infantil I	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório.	-Observa e registra diariamente.	-Fichas: usa pontos da ficha para escrever os relatórios.	-A rotina da creche; -Grande número de crianças; -Linguagem técnica das fichas.
Clarisse Infantil II	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório.	-Não consegue fazer os registros diariamente, mas usa o tempo do planejamento para atualizar as observações.	-Fichas: usa pontos da ficha para escrever os relatórios.	-Devido a atenção às crianças, não consegue anotar no momento; -Acha que as fichas não têm “a ver com eles”;
Paula Infantil II	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório.	-Observa de duas a três crianças por dia.	-Fichas: usa como um “norte”.	-Número de crianças; -O professor está sobrecarregado; -Linguagem técnica das fichas.
Elis Infantil II	-Caderno de registro (complementa as anotações com gravações de vídeo e fotos); -Fichas; -Relatório.	-Observa e fotografa diariamente; -Anotações esporádicas.	-Gravações: ajudam a valorizar todo o processo e não apenas o resultado.	-A ficha não está dentro do esperado.
Tulipa Infantil I	-Caderno de registro (complementa as anotações com gravações de vídeo e fotos); -Fichas; -Relatório.	-Não consegue registrar as observações diariamente.	-Recorre às fotos e filmagens para escrever os registros.	-Acha que as famílias determinam o comportamento das crianças, o que dificulta o trabalho.
Adele Infantil II	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório.	-Registra as observações de duas e três crianças por dia.	-Registro das observações: usa o tempo do cochilo das crianças para escrever; -Fichas: ajudam a produzir os relatórios.	-Número de crianças; -Linguagem técnica das fichas.

Ana Carolina Infantil III	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório.	-Realiza o registro quando tem atividade direcionada.	-Fichas: Usa alguns itens para direcionar as observações.	-Ausência das famílias; -Linguagem técnica das fichas.
Maria Gadú Infantil IV	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório; -Portfólios.	-Registra o comportamento de uma a duas crianças por dia.	-Fichas: Alguns pontos ajudam a produzir os relatórios.	-Acha a ficha muito extensa; -Alguns tópicos não são compatíveis com a realidade das crianças; -Pouco tempo para escrever os relatórios; -O portfólio ajuda a acompanhar o avanço nas atividades.
Ana Infantil V	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório; -Avaliação diagnóstica do nome; -Lista de objetivos de aprendizagem.	-Anotações diárias na chegada das crianças (três a quatro por dia).	-Ficha: usa pontos para escrever os relatórios; -Usa os objetivos de um modelo próprio para organizar o relatório, dividindo-o em áreas, como: no convívio social, na música, na matemática etc.	-Falta de materiais pedagógicos; -Linguagem técnica das fichas.
Cássia Infantil IV	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório; -Lista de objetivos de aprendizagem.	-Observa as crianças diariamente no momento do parquinho; -Não consegue anotar diariamente.	-Usa uma lista de objetivos para marcar quais deles cada criança conseguiu atingir ou não.	-O tempo é pouco para a escrita das observações e relatórios; -São muitas crianças; -A ficha tem linguagem muito técnica.
Malu Infantil V	-Caderno de registro (complementa os registros com gravações de vídeo e fotos); -Fichas; -Relatório; -Avaliação diagnóstica do nome.	-Prefere filmar durante as observações.	-As filmagens facilitam a retomada para refletir posteriormente.	-Considera a ficha conteudista.
Marjorie Infantil IV	-Caderno de registro (complementa o registro com fotos); -Fichas; -Relatório; -Portfólios.	-Registra diariamente as observações de quatro a cinco crianças; -Tem dias que não consegue realizar o registro.	-Relatórios: são sínteses do semestre; -Fotografias: trazem memórias de vários momentos.	-As fichas são fora de contexto; -Os pais não entendem a linguagem das fichas.
Fernanda Infantil V	-Caderno de registro; -Fichas; -Relatório;	-Registra diariamente as observações de duas a três	-As filmagens e fotos ajudam para lembrar; -Produções das	-A correria da dinâmica da turma; -Avaliação do nome é feita como se fosse

	-Avaliação diagnóstica do nome; -Produções das crianças; -Gravações; -Fotos.	crianças; -Tem dias que não consegue realizar o registro.	crianças: utiliza para acompanhar a evolução.	prova, não é compatível com Educação Infantil.
--	---	--	---	--

FONTE: Dados da pesquisa

Iniciemos tratando dos instrumentais utilizados por todas as professoras e alguns específicos escolhidos por elas para complementar e auxiliar no registro das observações. Como já mencionando, os instrumentais institucionalizados pela SME são os Relatórios semestrais, as Fichas de Acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, os cadernos de registro das observações diárias e, para as turmas de Infantil V, um instrumental de acompanhamento da escrita do nome próprio. Além desses, foram citadas outras ferramentas também utilizadas pelas professoras, julgadas como próprias para facilitar o registro do acompanhamento das crianças: o uso de filmagens e fotografias, portfólios e listas de objetivos.

5.2.1 Instrumentos de Avaliação: dificuldades e facilidades

5.2.1.1 Registro das observações

Sobre a prática de realizar observação diariamente e registrar essas observações, foi informado por oito professoras, ou seja, 50% delas (Luiza, Maria, Clarisse, Tulipa, Ana Carolina, Cássia, Marjorie e Fernanda) o fato de não conseguirem realizar essa prática diariamente.

É oportuno retomar que a observação assim como o registro são ações fundamentais a uma prática avaliativa reflexiva e devem perpassar todos os momentos vividos na instituição de Educação Infantil. O fato relatado por essas professoras de não conseguirem realizar essas ações diariamente é preocupante.

O ato de observar diariamente não diz respeito apenas ao registro das ações para que se tenham dados para escrever relatórios e preencher fichas. É muito mais que isso, é fundamental, pois observar a criança significa percebê-la, conhecê-la, saber de onde se deve partir, saber que experiências são significativas para cada criança, que descobertas elas estão realizando naquele momento. A importância de que o professor desenvolva um olhar

observador sobre a criança reside em permitir que este a apreenda em toda a sua riqueza nas diferentes experiências vivenciadas nas instituições. (MICARELLO, 2010).

Quando um professor informa que não está observando pode significar que as crianças com as quais ele convive não estejam sendo consideradas, ou seja, não estejam sendo sujeitos em seus processos de aprendizagem, que o professor esteja se mantendo no centro dos processos de desenvolvimento e aprendizagens dessas crianças. Nesses contextos podem prevalecer planejamentos rígidos centrados em roteiros julgados como ideais e rotinas inflexíveis.

Rinaldi (2012; 2015), ao tratar as experiências vivenciadas em Reggio Emilia, discorre sobre a visão mais abrangente sobre documentação pedagógica que as escolas dessa região possuem. Segundo a pesquisadora, a avaliação, para os educadores dessa região, constitui-se como parte integrante do processo de construção do conhecimento, tanto das crianças como dos professores. Observar, documentar e interpretar se entrecruzam em um movimento que objetiva dar visibilidade e permitir a partilha dos elementos de valor que emergem do próprio processo. Dessa forma, ela classifica como “impossível, na realidade, documentar sem observar e, obviamente, sem interpretar.” (RINALDI, 2012, p. 131).

Vale observar que as professoras podem até apontar essa prática como importante e necessária, e tentar observar as crianças diariamente e, dessa forma, acreditar que estão permitindo que sejam protagonistas. Contudo, ao não registrar, as educadoras incorrem no risco de que as informações se percam, visto que o ser humano é falho em suas memórias, ou que essas anotações sirvam apenas para fins burocráticos. O registro pelo registro, não subsidiado por reflexões e planejamentos de práticas futuras, de fato, não será algo relevante.

As dificuldades que as professoras relataram versam em torno da dinamicidade da rotina (Luiza, Clarisse), do grande número de crianças (Maria, Ana Carolina, Cássia, Marjorie, Fernanda), dos recursos disponíveis não serem adequados à faixa etária das crianças (Tulipa).

Tanto Luiza quanto Clarisse, que apresentaram concepções sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, davam ênfase ao cuidar, referiram-se à agitação das crianças como uma característica que parece, de certa forma, ser um obstáculo ao desenvolvimento do seu trabalho com elas, como revela Luiza: “tem dias que eles estão mais calmos, tem dias que eles estão mais agitados, mas aí eu acabo não fazendo os registros /.../”. Clarisse já atribui ao fato de que “eles demandam muita atenção” como justificativa de não conseguir escrever os registros diariamente. Isso nos leva a refletir se essas professoras têm um entendimento claro sobre o desenvolvimento infantil, visto que parecem não considerar que nessa fase da vida das

crianças algumas ações são muito difíceis de serem efetivadas, principalmente se for por um longo período de tempo, como manter a concentração, permanecer quietas ou obedecer a comandos de “não mexer” ou “não falar”.

Luiza ainda se refere a momentos específicos da rotina como se não os compreendessem como momentos pedagógicos, como momentos propícios para aprendizagens: “é porque a gente se movimenta tanto, entra na sala, sai, dá banho, bota pra comer, volta pra dormir, é uma rotina muito puxada, muito cansativo”. Tal afirmativa deixa a impressão de que as professoras se veem como reféns da organização e da utilização dos tempos escolares. (ANDRADE, 2007). Assim, deixam de perceber a rotina “como momentos de intervenção na zona de desenvolvimento próximo das crianças.” (BECCHI, 2012, p. 17).

Maria, Ana Carolina, Cássia, Marjorie e Fernanda trazem uma problemática recorrente nas falas de professoras ao se tratar de questões relativas à Educação Infantil: o grande número de crianças nas turmas.

A Resolução N^o 002/2010, do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, que fixa as normas para o ato de criação, credenciamento e autorização de funcionamento de instituições públicas e privadas de Educação Infantil no âmbito do sistema municipal de ensino dessa cidade específica que a organização dos grupos não deve exceder a seguinte proporção professor-criança: até um ano – seis crianças; um ano – até oito crianças; dois a três anos – até doze crianças; quatro a cinco anos – até dezoito crianças. (FORTALEZA, 2010).

Sendo assim, as salas das professoras Cássia (Infantil IV – 20 crianças), Marjorie (Infantil IV – 20 crianças) e Fernanda (Infantil V – 18 crianças¹⁵) não estão de acordo com as determinações da referida Resolução, o que, de acordo com as professoras, dificulta o trabalho delas. Apenas os agrupamentos das professoras Maria (Infantil III – 18 crianças) e Ana Carolina (Infantil III – 20 crianças) podem ser considerados condizentes com as normas, no que concerne à quantidade de crianças.

No entanto, aqui é necessário fazer uma observação quanto a essa adequabilidade às normas, visto que a orientação do Conselho Municipal de Educação (CME) trata de quantidade de criança para cada *professor* e não por adulto, visto que a realidade das instituições públicas no município de Fortaleza é a existência de *auxiliares/assistentes educacionais* que trabalham junto às professoras do Infantil I, II e III.

¹⁵ Há 2 crianças a menos em sua turma, pois existe uma criança com deficiência matriculada.

Para a professora Tulipa, o que mais dificulta em suas observações e registros diários é o fato de os materiais disponíveis na instituição não serem adequados, como a mesma explica:

Os recursos que são utilizados não são adequados para a faixa etária, muitas vezes não me permitem fazer uma observação maior do desenvolvimento, por exemplo, os brinquedos que eles utilizam não são adequados para a faixa etária, eles não tem interesse em brincar com eles, eles não conseguem encaixar, então eu não posso dizer que eles tem problema de coordenação motora, o problema é o brinquedo que não está adequado à faixa etária dele. Se ele quebra um brinquedo, aí eu vou dizer que a criança é agressiva? Não! Tinha que ter um brinquedo adequado que ele pudesse manipular, que ele pudesse brincar. A massinha de modelar ele quer comer, ela é super cheirosa, tem uma textura e tal, a cor, então assim, esses recursos, essas condições atrapalham. Eles querem subir nas cadeiras, aí se cair, se machucar, eu, muitas vezes, tem coisas que eu não posso deixar. Os brinquedos pra eles subir, escalam não tem, aí eles querem subir nas cadeiras, nas estantes da sala, então assim, isso atrapalha muito pra observar. (TULIPA, Infantil I).

A oferta de materiais adequados às crianças constitui condição fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade, assim como práticas avaliativas condizentes com a faixa etária das crianças. Toda a organização do espaço, materiais e tempos devem ser propícios à promoção de experiências de interação, exploração e descobertas das crianças.

A organização de um ambiente fisicamente e intelectualmente acessível às crianças contribui para determinar a qualidade do ambiente educativo. Sendo fundamental que esse ambiente estimule o pleno desenvolvimento infantil. (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012).

É importante destacar que a professora Tulipa parece indicar uma compreensão bastante clara de que um requisito para que uma avaliação seja feita corretamente é que utilize parâmetros adequados, caso a criança não consiga encaixar peças que não são adequadas para a faixa etária dela, a professora não pode avaliar que ela tem algum problema psicomotor. Quando ela diz “não posso fazer uma avaliação maior do desenvolvimento”, na verdade está se referindo a uma avaliação justa.

Dessa forma, a preocupação da professora sobre a adequação dos materiais oferecidos às crianças na instituição na qual trabalha é bastante pertinente visto que para que seja possível a efetivação de práticas de qualidade é necessário o empenho de todos os envolvidos, gestão e professores, o que nem sempre acontece. Quando alguma esfera falha, de fato, as crianças são as principais prejudicadas.

Já as professoras Betânia, Marisa, Paula, Elis, Adele, Maria Gadú, Ana, e Malu contaram que conseguem realizar as observações e registrá-las diariamente, seguindo as orientações disponibilizadas pela SME. Essas observações e registros contemplam um número variado de crianças, que depende da rotina daquele dia.

Sobre a maneira de realizar os registros diários das observações as docentes relataram:

Tem dia que eu consigo anotar de sete crianças, mas tem dia que eu só consigo anotar de um, porque só um me mostrou uma evolução diferente. Tem criança que vai ter evolução todos os dias. Mas tem criança que é estática, só vou anotar alguma coisa dele quando eu ver uma evolução, aí vem a questão do apoio da auxiliar até em questão de ida ao banheiro e ela também me dá algum retorno porque não sou eu que acompanho. (BETÂNIA, Infantil III).

Eu registro diariamente, às vezes a gente se perde um pouco, por causa da rotina, a rotina da creche é bem puxada, e quando vem um número bom de crianças aí é que fica mesmo, aí o tempo pro registro fica menor, mas eu procuro fazer diariamente, até porque ele me ajuda para o relatório. Se você não registrar você perde, porque a gente não é nem máquina pra gravar tudo (MARISA, Infantil I).

São 20 crianças, no horário integral e a minha turma é bem frequente, as vezes quando vem 18 num dia assim, aí é complicado. Mas assim, a gente escolhe ir observando. Não dá pra observar todos num dia só, mas assim, naquele dia eu observo mais aquele menino, naquela atividade eu observo dois ou três, como é o rendimento dele, se já tá fazendo, como é que ele se comporta naquela atividade, e assim vai. (PAULA, Infantil II).

Eu consigo fazer de 2 ou 3 no máximo, até porque a prefeitura coloca 20 numa sala de aula, aí fica praticamente impossível você tirar o olho de um pra fazer alguma anotação, sorte que não vem todos, as vezes eu faço quando eles estão dormindo, vou anotando quem participou das brincadeiras, quem não participou, vou fazendo anotações pra mim mesma, bem particulares, pra quando eu for fazer relatório eu conseguir lembrar (ADELE, Infantil II).

A gente vai pegando assim, tipo, um, dois alunos por dia e a gente vai registrando o avanço deles, depois passa pra ficha, depois pro relatório /.../. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

As anotações diárias eu faço geralmente quando eles estão chegando, eu já tenho em mente de quem vou fazer. Às vezes eu consigo de umas três ou quatro, então eu faço aquele registro, não tão detalhado, às vezes só eu entendo, é só uma frase mesmo. (ANA, Infantil V).

A estratégia utilizada pelas professoras Betânia, Marisa, Paula, Maria Gadú, Adele e Ana são bastante similares e seguem as orientações estabelecidas pela SME. Elas selecionam diariamente algumas crianças para realizarem o registro escrito. Os momentos escolhidos variam: durante a chegada (Ana), na hora do sono (Adele) ou durante alguma atividade (Paula).

Na fala da professora Betânia é possível perceber que em suas escolhas sobre o quê anotar predomina sua concepção sobre o que é importante ser registrado, o que ela considera como avanço. Ao mencionar que “tem criança que é estática, só vou anotar alguma coisa dele, quando eu ver uma evolução”, a professora expressa certo desconhecimento ou descrédito em torno das teorias que consideram o desenvolvimento infantil como algo dinâmico e permanente. Além disso, ao optar em valorizar apenas os momentos de evolução a

partir de sua própria perspectiva, a professora acaba por desconsiderar as singularidades da história individual de cada criança.

Nas falas de Paula, Adele e Maria Gadú também é possível perceber a prevalência da escolha de atividades apenas pelas professoras, o que sinaliza para ações centralizadas na rotina ou em atividades. Os seguintes trechos de suas falas indicam essa visão: “como é o rendimento deles, se já tá fazendo /.../” (Paula), “quem participou, quem não participou /.../” (Adele) e “a gente vai registrando o avanço deles /.../” (Maria Gadú). Além disso, assim como na concepção da professora Betânia, não expressam uma ideia de acompanhamento a qual a avaliação deve estar atrelada. Não é possível perceber que consideram, de fato, a criança, suas histórias, curiosidades apresentadas, descobertas, dificuldades, apenas apresentam uma lista de habilidades e competências alcançadas, privilegiando alguns saberes em detrimento de outros.

As visões apresentadas nessas falas vão de encontro às orientações de pesquisadores que indicam o emprego da avaliação como momentos de acolhimento às atitudes das crianças em todas as ocasiões, “nas brincadeiras livres ou dirigidas, nos momentos de interação entre as crianças sem a participação dos adultos e nas interações das crianças com os adultos, com a natureza, com os objetos do mundo físico e com os objetos de conhecimento”. O objetivo desses momentos de observação é conhecer cada criança em suas especificidades. (MICARELO, 2010, p. 3).

As professoras Elis e Malu relatam adaptações que realizaram em suas práticas de registrar as observações diárias. Elas passaram a usar as ferramentas de fotografias e filmagens no lugar da observação escrita.

Os meus registros eu gosto muito de fazer gravações, eu faço muitas fotos. /.../ porque a gente sabe que na Educação Infantil o resultado final não é o objetivo, mas sim o processo, então às vezes você pega uma folha enorme e aí aconteceram várias coisas ali naquela atividade e aí o registro filmado ou fotografado é muito mais significativo do que você guardar aquela folha. Então eu gosto muito de filmar e fotografar, eu acho que a filmagem e a fotografia do processo me diz muito do processo, é mais fácil de está retomando, às vezes, o que você escreve não dá conta de tudo, às vezes você se pergunta “mas como foi mesmo?” aí você vai lá na imagem e relaciona a imagem com a escrita, aí você entende como foi que aquilo aconteceu. (ELIS, Infantil II).

O registro no caderno eu mudei para gravação no celular, porque quando eu paro para escrever eu perco muita coisa. Então ultimamente eu faço muito gravado, eles falam, eu falo, enquanto eu estou observando eu não paro para escrever, porque eu perco muito detalhe, ou eu filmo, ou eu gravo a fala deles ou eu gravo a minha própria observação, fulano agiu assim, assim. Mas para mim, fotografar e filmar tem sido mais rico do que na escrita, porque tanto eu perco tempo na escrita porque a gente escreve mais lento do que fala, quanto eu perco na observação porque eu não consigo olhar e escrever ao mesmo tempo. (MALU, Infantil V).

A indicação para o uso de instrumentos diversos é aconselhada nas DCNEI, em seu 10º artigo. Os instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica têm a importante função de favorecer que os professores consigam identificar os interesses e as necessidades manifestadas pelas crianças. (MICARELO, 2010).

Nesse sentido, essas ferramentas utilizadas pelas professoras Elis e Malu parecem dar conta desse objetivo de permitir esse acompanhamento captando sua dinamicidade.

Outras professoras, Luiza, Tulipa, Fernanda e Marjorie, também informaram utilizar-se dessas ferramentas – fotos e/ou filmagens – para complementar os registros de suas observações, embora não o façam diariamente.

5.2.1.2 Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento e da Aprendizagem das Crianças

Em se tratando do uso das fichas, sete professoras afirmaram que a sua implementação as tem auxiliado em suas práticas avaliativas e confirmaram que, de fato, esse instrumento veio atender a solicitações das próprias professoras que sentiam falta de um direcionamento maior sobre o que deveriam avaliar. Sobre o uso desse instrumental as professoras relataram:

Elas dão um norte para o que você deve observar na criança, mas num já tem o relatório, aí a gente faz ficha, faz relatório, aí fica sobrecarregado, é muita coisa. Agora eu gosto delas assim porque dão um norte para o que você vai avaliar, agora não devia ser obrigatório, devia ser só pra gente se basear. Assim, as fichas é para a gente observar o dia a dia delas, para gente ter uma noção, aí vai fazendo anotação, e **a partir daqueles pontos você já vai sentar, olhar e depois escrever o relatório**. (PAULA, Infantil II, grifo meu).

Tem muitas coisas na ficha que dá pra colocar no relatório como uma complementação. (TULIPA, Infantil I, grifo meu).

As fichas também eu uso como apoio para produzir os relatórios, até porque **nas fichas eles colocam os conhecimentos que as crianças deveriam ter com essa faixa etária**. Elas me ajudam a produzir o relatório. (ADELE, Infantil II, grifo meu).

Eu não tenho nenhuma dificuldade em preencher as fichas não. Tudo que vem para enriquecer o processo avaliativo é válido. O professor tem uma mania de ser crítico, então eu não posso dizer assim que essas fichas são dez, mas tudo que vem para enriquecer é bom (ANA, Infantil V, grifo meu).

Ao que parece, as professoras entrevistadas consideram que necessitavam de ajuda para realizar suas práticas avaliativas, isso pode representar uma grave falha em suas formações iniciais e continuadas. As professoras não sentem segurança em construir junto com as crianças que aspectos de seu próprio contexto merecem ser explorados. Afinal, se a avaliação é um componente necessário para o planejamento de ações futuras e se, como

apresentado nas falas das docentes, as mesmas se baseiam em indicações padronizadas, logo se pode concluir a existência de um movimento de homogeneização das crianças. Espera-se que todas as crianças atinjam os mesmos objetivos, passem pelas mesmas experiências definidas por um grupo de profissionais.

É possível perceber na resposta de Luiza, Maria e Marisa que mesmo discordando de alguns aspectos que aparecem nessa ficha as mesmas continuam direcionando suas práticas por eles, o que pode representar uma desvalorização da autonomia do professor.

Eu faço, mas eu não gosto. Mas eu acho que ajuda, quando eu fui fazer o meu relatório eu usei muitas informações. Não gosto porque é muita coisa, são muitos meninos. Mas é válido, é um instrumento bom. **Me ajudou a direcionar o olhar, eu olho e digo “eu tenho que prestar mais atenção nessas coisas aqui”**. (LUIZA, Infantil II, grifo meu).

Recentemente, nós tivemos uma formação para falar dessas fichas, então nós demos a sugestão para mudar bastante coisa, mas atualmente, eu uso, sim, **ela consegue me ajudar**. (MARIA, Infantil III, grifo meu).

As fichas, elas não são essas coisas todas não, mas dá pra gente tirar alguma coisa pra colocar no relatório. Tem algumas coisas delas que eu tiraria, mas como ela já vem pronta, eu uso ela também para me ajudar nos relatórios. Mas também **tem alguns aspectos que eu acho importante**. (MARISA, Infantil I, grifo meu).

É possível afirmar, desse modo, que esse tipo de avaliação influencia as práticas docentes, uma vez que as professoras acabam se utilizando desse instrumento para “treinar” as crianças para que tenham bons resultados. Mostram, portanto, uma concepção que submete totalmente as ações das crianças a um condicionamento do mundo adulto, que nem ao menos é representado pelos próprios professores, visto que estes não participam da elaboração desse instrumento.

Hoffmann (1999, p.31) alerta que esse tipo de instrumental pode ocasionar o “treinamento de crianças por pais e professores para o alcance de habilidades ao final dos semestres” em busca de alcançar o que vem imposto nesse instrumento, contribuindo, dessa forma, para a efetivação de práticas educativas pouco significativas para as crianças.

A autora ainda alerta para o perigo da unilateralidade, na qual apenas o professor propõe/decide as práticas a serem efetivadas. E citando Junqueira Filho (2011), ressalta a necessidade de o professor considerar em seu planejamento: “o que as crianças ‘precisam’ aprender (objetivos do professor) e o que elas ‘querem’ aprender (interesses e necessidades reveladas pelas crianças)”. (HOFFMANN, 2012, p. 69).

Os seguintes trechos dos depoimentos das professoras Bethânia e Clarisse exemplificam a concepção das professoras que consideram que esse instrumento não é

condizente com a realidade das crianças, contudo, ainda o utilizam como referência e orientador de suas práticas pedagógicas:

São quase 70 frases pra gente observar na criança, algumas não condizem com a faixa etária deles /.../. (BETÂNIA, Infantil III).

A gente tenta ir vendo todos aqueles pontos, mas tem uns que são bem complicados, não tem muito a ver com eles, mas a gente tem que marcar e tentar fazer com eles tudo o que está lá. (CLARISSE, Infantil II).

Maria Gadú apresenta uma visão em que considera a ficha avaliativa como inadequada e evidencia sua insatisfação, através do pensamento de que este instrumento se trata apenas de mais uma tarefa a ser cumprida pelo professor, mais uma atribuição na sua, já extensa, lista de responsabilidades: “Tem coisas que não tem a ver com a realidade deles. Eu acho que essa ficha só veio pra ser mais coisa pro professor escrever.” (MARIA GADÚ).

A fala dessas professoras (Betânia, Clarisse e Maria Gadú) evidenciam que elas acabam dando maior destaque aos objetivos definidos que devem cumprir do que em observar verdadeiramente cada criança, suas perguntas, dificuldades, descobertas.

Algumas professoras demonstraram uma visão mais crítica sobre a utilização desse instrumental. Em suas falas as professoras são enfáticas em expressar o seu descontentamento com a implementação de fichas para realizar a avaliação de crianças na Educação Infantil, como é possível observar nos trechos a seguir:

Desde o ano passado, a gente voltou à Era pré-histórica com os instrumentais. Eu acho que essa ficha nem deveria existir, não tá dentro do esperado, aqueles aspectos, meus alunos, um ou outro não estarão consolidados, uma criança de dois anos, é tão relativo o consolidado, então a maioria eu considero consolidado sim, porque em algum momento aquilo acontece e em outros momentos aquilo não acontece, se eu tenho que dizer que só acontece em alguns momentos então eles conseguem, agora é diferente eu dizer como ele consegue, de que forma ele consegue, a partir de quê ele conseguiu, aí é outra história. Ali tem coisas que talvez pra aquela turma nem tenha significado. Então eu acho que diminuí o trabalho do professor. Eu acho que menospreza a criança, acaba limitando, porque quando você diz que é só aquilo então é só aquilo que interessa, mas será que não tem outras coisas interessantes? (ELIS, Infantil II).

Eu não vejo nessas fichas nada muito proveitoso não. Para mim, os relatórios semestrais dão conta do processo. Elas não me contemplam em nada, quando eu vou fazer meu relatório eu nem pego nelas, porque ela é totalmente conteudista. (MALU, Infantil V).

Nós temos também as fichas que são no 1º e 3º bimestres, onde temos que marcar vários conceitos, se eles conseguem fazer com mediação ou sozinhos, ou se aquilo ainda não foi realizado. É ridícula. Totalmente fora de contexto. Às vezes eu sinto que eles querem direcionar o nosso trabalho com essa ficha, tipo, faça isso, mas eu não esquento muito, eu faço o meu trabalho do jeito que eu acho correto, ofereço as experiências que eu acredito que são importantes pra eles, deixo eles livres, deixo eles brincarem, faço perguntas, e não me importo quando a diretora ou outras professoras vem na minha sala saber porque tanto barulho, criança faz barulho ora,

não me importo quando a professora do ano seguinte vem me perguntar porque meus alunos não calam a boca, criança tem que falar mesmo, tem que perguntar, eles estão aprendendo, é assim que eles aprendem. (MARJORIE, Infantil IV).

A fala da professora Elis remete a uma visão de acompanhamento do processo. De acordo com o que a professora informa parece que ela tem consciência de que mais importante que o resultado final, saber se a criança consegue ou não consegue, é perceber como se deram os processos. Ter essa compreensão é um avanço, significa visualizar uma criança inteira que participa de um processo, além de ter o entendimento da dinamicidade desse momento do desenvolvimento infantil o que torna inapropriado definir a criança em um dado conceito, visto que ela se encontra em constante evolução.

De forma similar, a professora Marjorie também mostra compreender que as fichas não conseguem dar conta de um contexto dinâmico e deixa claro que não permite que isso influencie em suas práticas diárias.

Já o depoimento da professora Cássia revela que o seu descontentamento com esse instrumental não está relacionado ao fato de este ser inadequado ou não para avaliar crianças dessa faixa etária, mas à quantidade de informações contidas no mesmo. Parece que a preocupação, neste caso, não é a qualidade, mas a quantidade de informações que a professora precisa captar:

A ficha ela foi muito solicitada por nós mesmos, só que ela veio com excesso de informações e ela deixou muito a desejar com outras informações. A ficha era para nos ajudar a escrever os relatórios. Aí se pergunta para que tanta informação se os pais não estão nem atentos. Era importante, foi solicitada pelo professor, mas era para ser ou a ficha ou o relatório, aí ficou os dois, ficha e relatório, que não era necessário tanta coisa. (CÁSSIA, Infantil IV).

A fala dessa professora permite considerar aspectos preocupantes, como o fato de ter partido de algumas professoras a iniciativa de solicitar a criação dessas fichas de acompanhamento, a finalidade que a professora atribui a essa avaliação – apenas para preencher os relatórios – e o papel que a docente confere às famílias outorgando-lhes uma carga negativa na participação, ou seja, uma concepção muito negativa de avaliação na qual a mesma não se percebe nesse processo, muito menos percebe a importância da participação da criança ou das famílias.

Um fato relevante é que quase todas as professoras relataram considerar a linguagem utilizada nas fichas de acompanhamento como “muito técnica” ou “de difícil compreensão”, principalmente para as famílias, material para quem esses documentos

também são direcionados. Segundo as docentes, isso dificulta a compreensão das famílias em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos.

5.2.1.3 Os relatórios de acompanhamento

No que diz respeito à utilização dos relatórios foram apresentadas concepções que remetem à compreensão desse instrumento como síntese das atividades semestrais, como apenas uma listagem das atividades e como importante ferramenta para avaliar as crianças.

As professoras Clarisse, Paula, Tulipa, Adele, Ana e Cássia anunciaram percepções um pouco restritas sobre o que deve compor a construção desse documento. Em suas falas informaram que o teor desse instrumento avaliativo é constituído, basicamente, de pontos já referidos na Ficha de acompanhamento e outros poucos aspectos percebidos sobre que capacidades as crianças já alcançaram ou que tipo de atividades já conseguem produzir.

Não há evidências, nas falas das professoras, de reflexão, de intervenção ou de um acompanhamento real, mais individualizado. Parece que se trata de uma simples repetição do que já foi anotado anteriormente nas fichas avaliativas. O trecho da fala de Clarisse ilustra essa constatação: “E tem os relatórios que a gente escreve aqueles pontos das fichas e às vezes outras coisas que não estão lá, que a gente conseguiu ver que eles fizeram.” (CLARISSE).

Ana, para a escrita dos relatórios, além de evidenciar os pontos já mencionados na ficha avaliativa, informa utilizar um instrumento “seu”. Trata-se de

Um modelo de algumas observações da linguagem oral, escrita, do movimento, da música, até para enriquecer o vocabulário. Ele é dividido assim, no convívio social, tem vários itens, de como a criança convive socialmente, aí eu posso ler, e assim, isso aqui é melhor pra encaixar, naquele relatório, seja negativo ou positivo. Na arte, na música, na matemática, na natureza e sociedade. (ANA, Infantil V).

As professoras Bethânia e Cássia informam adotar instrumentos similares ao descrito por Ana, para lhes auxiliar na observação e, posteriormente, escrita dos relatórios. Bethânia diz que usa uma “tabela” para facilitar o seu registro e nesta vai “marcando quem conseguiu e quem não conseguiu”. Já Cássia possui uma “lista de objetivos” que a mesma pretende alcançar e, a partir desta, realiza suas intervenções e registra “se eles participam, se não participam /.../ o que ele já alcançou, o que ainda tá desenvolvendo, como tem crianças mais ativas, aí eu já boto como objetivo alcançado”.

As professoras parecem ter uma percepção limitada de suas práticas avaliativas, resumindo-as em listar elementos estabelecidos previamente tanto pela ficha de acompanhamento quanto pelos modelos descritos de objetivos pré-determinados, baseando-se

neles para a escrita dos relatórios de acompanhamento. Aqui cabe a seguinte reflexão: será que nesse formato de relatório, professora e crianças conseguem ser visualizadas de fato? Afinal, os relatórios de avaliação devem constituir a história do processo de construção do conhecimento das crianças, respeitando suas individualidades. (HOFFMANN, 2012). Nesse sentido, como elaborar relatórios que respeitem a individualidade de cada criança partindo de modelos? Tal prática reflete uma compreensão de que todas as crianças deveriam interessar-se pelas mesmas atividades.

Esse tipo de avaliação, mesmo sendo descritiva, pode ser considerado como classificatório, visto que

o modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de Educação Infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os ‘comportamentos que a criança apresentou’, utilizando-se para isso, de listagens uniformes de comportamentos. (HOFFMANN, 1999, p. 12).

Os relatórios de avaliação não devem possuir como finalidade apresentar análises que busquem definir como as crianças são ou o que foram capazes de fazer durante um determinado período, mas relatar, o processo vivenciado por elas, suas gradativas e sucessivas conquistas individuais, de forma que cada criança seja valorizada. (HOFFMANN, 2012).

Essa visão contrasta com as apresentadas pelas professoras Maria Gadú, Adele e Maria. Maria Gadú diz que “no relatório vai os aspectos mais importantes, pega daqui, dali, a gente vai lembrando das coisas, como ele estava, como ele está”; Adele afirma que “no relatório eu consigo organizar as informações que eu anotei, quem participou, quem não participou”; enquanto Maria também denota uma percepção de relatório como uma relação do que foi alcançado pela criança quando declara que “dá para organizar no relatório, detalhado, tudo o que a criança conseguiu fazer”.

Em contraponto, a perspectiva da professora Malu, ao que nos parece, busca essa individualização da criança, procura dar visibilidade à criança. A docente aponta que escreve pensando em quem vai ler o relatório, para que este perceba a criança como pessoa, como é possível constatar no trecho:

É assim quando você coloca a ficha e um relatório lado a lado, no relatório você consegue ver a criança e na ficha você só consegue ver um aluno. Digamos, no relatório eu posso ver a “Mariazinha” como ser humano, como sujeito, como cidadã, como pessoa que pensa e vive no mundo, na ficha não, eu vejo só conteúdos que ela pode ou não construir, só ter feito tarefa daquilo ali, isso para mim não é importante. (MALU, Infantil V).

A docente evidencia também dois aspectos bastante pertinentes com relação a esse formato de relatório:

A cultura da escrita não é o forte da minha geração, então às vezes eu sofro bastante, e às vezes eu percebo coisas e eu não consigo colocar no papel, porque não é como eu escrever para eu ler, eu tenho que escrever considerando o ponto de vista de quem vai ler, aí é complicado. Como é que a pessoa vai receber aquilo ali que eu escrevi. E eu sinto dificuldade porque a **noossa sociedade não está preparada para uma Educação Infantil com identidade própria. A nossa sociedade está preparada para uma Educação Infantil que prepara para o fundamental, aquisição de conteúdos**. Então quando eu apresento o relatório para os pais eles questionam: “mas ele não sabe nenhuma letra? Não sabe nenhum numeral? Como é que ele vai para o primeiro ano sem saber ler?” (MALU, Infantil V, grifos meus).

O primeiro aspecto trata da dificuldade em escrever, o que pode ser reflexo de falhas na formação inicial e continuada da professora ou uma característica pessoal da professora, no entanto evidencia a preocupação da professora em se fazer compreender pelo leitor, ou seja, há uma preocupação em que as famílias (a quem os relatórios são destinados) entendam não apenas o percurso percorrido pela criança até aquele momento, mas também percebam qual a função da Educação Infantil.

Marques (2010, p. 198), em sua tese, na qual entrevistou cinco professoras italianas que desenvolvem em seus projetos pedagógicos o exercício da documentação pedagógica, encontrou também na fala de uma delas a dificuldade em comunicar aos outros o ela que observa. Uma das professoras pesquisadas revelou que “a dificuldade em documentar relaciona-se ao comunicar com clareza, fazer os outros entenderem o seu percurso mental”. Desse modo, pode-se supor que mesmo em condições onde o processo de documentar já é vivido como prática comum existem dificuldades equivalentes às encontradas aqui, em um contexto que esse processo ainda está sendo gestado.

O segundo aspecto é evidenciado logo em seguida, ao levantar a questão de que a sociedade não está preparada para esse modelo de Educação Infantil. Esse fato pode refletir uma falha de comunicação entre a família e a instituição. O papel de esclarecer às famílias, qual a concepção de criança que a instituição assume e qual a função da Educação Infantil cabe à instituição, gestores e professores.

Além disso, de fato, em nossa sociedade, encontram-se concepções enraizadas, como as de estabelecer metas desde a infância, preparar as crianças para o futuro, que são difíceis de serem questionadas, pois vivemos em uma sociedade excludente que valoriza a disputa, vivemos modelos escolares que incentivam a competição, no entanto, é função da escola questionar tais valores e chamar a atenção para a criança, para as suas necessidades, desejos, curiosidades, demandas em cada momento da infância.

5.2.1.4 Instrumental de Acompanhamento da Escrita do Nome Próprio pelas Crianças

Para as professoras do Infantil V, a SME, a partir de 2015, passou a indicar um instrumental de acompanhamento da escrita do nome próprio pelas crianças (ANEXO E). Esse instrumental deve ser realizado com o acompanhamento do coordenador pedagógico, classificado e devolvido aos Distritos de Educação para organização e levantamento de dados. Sobre esse instrumental as professoras expressaram:

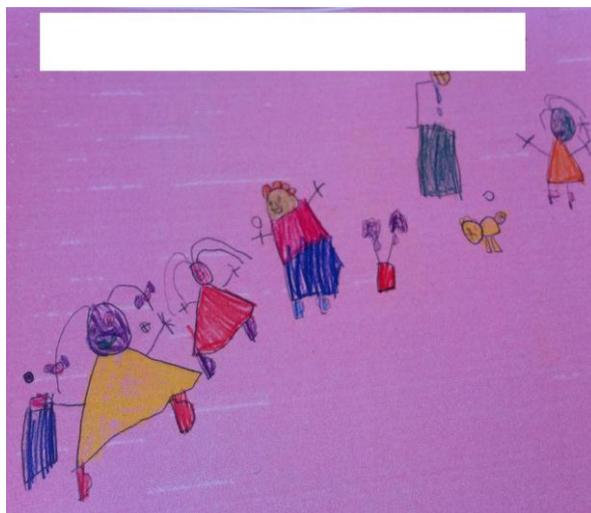
Mensalmente tem a avaliação diagnóstica do nome, aí eles fazem um desenho, pode ser de uma contação de história, mas eu prefiro desenho livre e peço para eles e eles registram o nome. Eles ficam procurando os nomes, na chamadinha, nas mochilas, nas agendas, mas aí não pode. Aí a gente diz que tem que fazer do jeito deles, do jeito que souber. Tem uns que diz: “tia, eu não sei!” A gente diz: “sabe, sabe do seu jeito”. Alguns colocam números, colocam qualquer coisa. Mas aí é mensal. Aí a nossa avaliação é para saber se tem segmentação de palavras, se ele registra a primeira letrinha, se eles nomeiam essa letrinha, porque a gente trabalha com a primeira letrinha desde o começo do ano. (ANA, Infantil V).

E agora tem essa avaliação do nome que tem que fazer. Eu acho muito importante eles conhecerem o nome, mas não sei se essa forma de avaliação é adequada. E outra, é o desenho da história, eu queria que elas [técnicas] tentassem experimentar, para ver como é diferente quando você dá para criança uma folha de papel e você diz: “você vão desenhar o que você entenderam da história”; e quando você diz assim: “você vão desenhar o que você quiserem”, gente é uma alegria enorme. Isso partiu das minhas pesquisas, da formação, minhas leituras e das minhas observações, de como eles se sentiam em relação aos desenhos. Quando eu vejo o prazer deles quando eu entrego uma folha e digo que podem desenhar o que quiserem, eles ficam super alegres. (MALU, Infantil V).

E a gente tem avaliação também de nomes agora que os meninos fazem como se fossem provas. Eles têm que escrever o nome e a gente tem que levar para regional e é uma avaliação que é feita. Porque que esse daqui não fez igual a esse daqui? Esse já tá escrevendo símbolo. Esse aqui é desenho. Para mim isso é uma avaliação quase que punitiva, não é da Educação Infantil. Não tá batendo o que se pede e o que se oferece (FERNANDA, Infantil V).

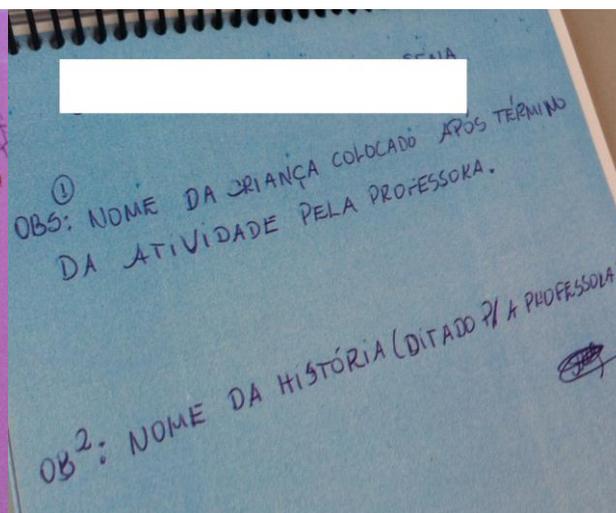
As professoras descreveram a forma como realizam esse tipo de avaliação e, ao que parece, Malu e Fernanda apontaram objeção quanto à sua realização. As professoras, embora reconheçam a importância do aprendizado do nome nessa etapa e, devido a isso, segundo as mesmas, procuram formas significativas de atividades que contemplem a sua aquisição, parecem discordar sobre a necessidade de avaliar as crianças nessa etapa dessa forma.

Foto 10 – Exemplo de atividade diagnóstica do Nome



FONTE: Arquivo de pesquisa.

Foto 11 – Exemplo de observações da professora Ana na atividade diagnóstica do nome



FONTE: Arquivo de pesquisa.

5.2.1.5 Outros instrumentais

Além dos instrumentais indicados pela SME, e dos informados como apoio para a escrita dos relatórios, as professoras Maria, Maria Gadu e Marjorie apontaram que produzem portfólios para auxiliar em suas práticas avaliativas.

A gente trabalha também com portfólios. A gente fica o ano inteiro fazendo os portfólios aí no final do ano a gente mostra para os pais, a evolução da criança, o quê que a criança aprendeu, o que ela evoluiu. Entrega no final do ano. São algumas atividades que eles produziram. Só algumas porque eu trabalho mais com jogos. Mas a parte de registros mesmo são algumas atividades que são feitas. Esse portfólio me ajuda no registro da escrita do relatório. (MARIA, Infantil III);

A gente está fazendo tipo um portfólio. A gente junta as atividades no caderno deles, aí também dá para você ver no início e no final, as atividades que eles fazem na sala, aí dá para fazer um diagnóstico também, como é que ele estava escrevendo antes, como ele escreve agora, como ele cortava, como ele pintava. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

Tem também um caderno de desenho deles que eu gosto de chamar de portfólio, mas eu sei que não é exatamente assim que é um portfólio. Nesse caderno tem vários desenhos livres deles ou sobre momentos que tivemos. Por exemplo, um dia no parque, depois eu peço que cada um desenhe que brincadeira gostou mais no parque, aí na roda a gente socializa e eu estímulo para que eles comentem sobre o que fizeram, alguns já falam bem articulados outros não. Também tem desenhos dirigidos, desenhos sobre a história contada. Por aí eu vou acompanhando o desenvolvimento do traçado, do desenho, da escrita, das ideias. (MARJORIE, Infantil IV).

Autores como Micarelo (2010) e Villas Boas (2014) indicam e orientam a utilização de portfólios como ferramenta que contribui para um acompanhamento mais

organizado e contínuo dos processos de ensino e aprendizagem das crianças além de favorecer a visibilidade das produções e reflexões das próprias crianças sobre as experiências que vivenciam nas instituições de Educação Infantil.

A percepção das docentes sobre o trabalho com portfólios indica para um exercício comum entre muitos professores, o de reunir as atividades realizadas pelas crianças nas instituições e posteriormente apresentá-las aos pais. No entanto, os portfólios não consistem simplesmente de uma coleção sistemática dos trabalhos dos alunos. “Esse instrumento procura permitir a participação ativa das crianças na seleção dos seus trabalhos, além de contribuírem com a formulação dos objetivos de aprendizagem e se auto-avaliarem.” (VILLAS BOAS, 2014, p.38).

Ademais, os portfólios possuem a função não apenas de registrar os produtos das atividades, mas também devem refletir o processo de produção (VILLAS BOAS, 2014). Essa característica fundamental não é percebida através da fala das professoras.

Em sua dissertação na qual pesquisou a compreensão de professoras a respeito do uso de portfólios, Lusardo (2007) encontrou que as docentes percebiam a importância de se utilizar os portfólios na Educação Infantil, contudo, as práticas de algumas se limitavam à execução e agrupamento das atividades propostas, constituindo-se mais como instrumento informativo às famílias que de reflexão.

Esse instrumento pelo visto, vem sendo subutilizado pelas professoras. Esse fato pode ter diversos motivos: falta de conhecimento do real significado de portfólio, concepção tradicional de avaliação, descrença sobre a capacidade das crianças em participar do processo, falta de um acompanhamento formativo por parte da gestão. Enfim, o fato de essas professoras buscarem dar alguma visibilidade ao que as crianças estão produzindo pode ser considerado como um passo inicial na busca de uma participação mais efetiva tanto das crianças como das famílias.

A partir das análises apresentadas, é possível ter a percepção de que algumas das professoras entrevistadas mostram ter consciência da importância da avaliação vista como processo de acompanhamento e como elemento que favorece a efetivação de práticas mais significativas às crianças, com isso, procura seguir as orientações da legislação vigente (DCNEI), buscam promover um acompanhamento real, de forma crítica e criativa, ao efetivar uma avaliação, de fato, mediadora. Por outro lado, há também professoras que mostraram indícios de que ainda não percebem as práticas avaliativas como relevantes ou como meio de contribuir com suas próprias práticas denotando realizar práticas apenas porque lhes é

imposto, ou ainda fazem por fazer, uma mera atividade burocrática, certificativa, não lhes servindo como ferramenta valiosa nas ações de agir-refletir-agir, dando ênfase aos resultados.

De fato, avaliar de forma mediadora exige um esforço por parte do professor, mudança de postura e de atitudes, é preciso estar aberto ao diálogo, esse trabalho nem sempre será possível, dado as condições de trabalho existentes que dificultam um olhar mais individualizado.

É possível perceber coerências e contradições nas falas das professoras ao considerar suas concepções sobre o objetivo de suas práticas na Educação, suas concepções sobre a avaliação e sobre que papéis atribuem a esta em suas práticas docentes. O quadro abaixo expõe o resumo dessas ideias:

Quadro 4 – Síntese das ideias das docentes sobre o objetivo da Educação Infantil, a concepção de avaliação e o papel da avaliação para a ação docente.

PROFESSORA	CONCEPÇÃO DO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	PAPEL DA AVALIAÇÃO PARA A AÇÃO DOCENTE
Luiza	Demonstra ênfase no cuidar.	-Associou avaliação à prova; -Avaliação como percepção do que a criança progrediu.	-Auto-avaliação do trabalho do professor; -Percepção do processo de desenvolvimento.
Maria	Focaliza em algumas aprendizagens.	-Detalhamento do que a criança realiza.	-Acompanhamento do processo; -Ajudar a visualizar falhas; -Reavaliar o planejamento.
Betânia	-Ênfase ao lúdico; -Algumas aprendizagens são mais importantes que outras.	-Avaliação como uma verificação do que a criança conseguiu realizar.	-Ajuda no planejamento.
Marisa	-Ênfase no cuidar; -Educar para formar padrões.	-avaliação contínua; -verificação de quem conseguiu assimilar conhecimentos	-Quando planeja leva em consideração as observações.
Clarisse	Ênfase no cuidar.	-avaliação e práticas baseadas nas Fichas	-Serve para ver como estão; -Para pensar o que precisa ser melhorado.
Paula	Etapa preparatória.	Avaliação como verificação de quem avançou, quem não avançou.	-Avalia para se fundamentar; -Busca melhorar as práticas.
Elis	Educar e cuidar como indissociáveis.	Avaliar a si mesma.	-Para perceber o que foi compreendido pelas crianças; -Observar para repensar a prática.
Tulipa	Desenvolvimento integral.	-Avaliar é acompanhar; -Não comparativo.	-Para perceber como está o trabalho; -Perceber que conseguiu e quem não conseguiu realizar as ações.
Adele	Desenvolvimento integral.	-Avalia para escrever o relatório;	-Para saber as conquistas, dificuldades e avanços.

		-Verificar o que a criança consegue fazer.	
Ana Carolina	-Desenvolvimento integral; -Visão para o futuro.	Avaliar o seu trabalho.	-Para ajudar no planejamento.
Maria Gadú	Educação compensatória.	Avaliar para ver avanços.	-Para verificar o que falta nas crianças; -Para promover melhoras; -Rever o trabalho; -Promover intervenções.
Ana	Educação como preparatória.	-Avaliação constante; -Divisão do conhecimento em áreas.	-Para perceber o desenvolvimento das crianças.
Cássia	-Educação que busca a participação das crianças; -Foco em certos conhecimentos.	-Avaliação contínua; -Percepção dos aspectos das crianças.	-Verificar quem desenvolveu mais; -Para buscar novos recursos.
Malu	Percepção da criança como protagonista.	Avaliar o que o aluno construiu de conhecimento	-Para direcionar o plano; -Replanejar.
Marjorie	Desenvolvimento integral.	-Avaliar é acompanhar todo o processo;	-Para conhecer as crianças; -Para intervir.
Fernanda	Desenvolver habilidades que as crianças já possuem.	Avaliação contínua.	-Parar/Rever/Refazer.

FONTE: Dados da pesquisa.

O modo como o professor avalia pode dizer muito de como este compreende a educação. A visível diversidade de concepções sinaliza para a existência de diversas práticas. É possível notar que professoras que apresentam concepções de Educação Infantil ainda diferenciando ações do “cuidar e educar” ou como etapa preparatória denotam percepções mais limitadas a respeito da avaliação, reduzindo suas funções a atos de conhecer e/ou de verificar.

Por outro lado, professoras que mostraram visões mais atuais a respeito da Educação Infantil, como etapa fundamental de construção de aprendizagens, baseadas no respeito às crianças e conhecimento de suas potencialidades também demonstraram compreender a avaliação como prática que serve de orientador do trabalho pedagógico.

Nove professoras evidenciaram que a avaliação incide diretamente em seus planejamentos, ilustrando como, na prática as informações percebidas nas observações e registradas em cadernos ou outros instrumentos podem servir ao docente na busca por melhores práticas, como sintetiza Malu “minha avaliação, minha observação serve pra eu replanejar ou planejar algo pra frente. Pelo menos eu procuro fazer isso, senão, não faz sentido avaliar”.

5.3 A participação das famílias, na perspectiva das professoras

Crianças, professoras e famílias constituem-se como os três sujeitos pilares da educação e estão interligados entre si formando um sistema no qual são influenciados uns pelos outros. A importância do relacionamento entre essas três esferas é evidente, afinal a criança está integrada em um contexto social, familiar concomitantemente ao escolar. Há de se considerar sua história para conhecê-la de fato. (RINALDI, 2002).

O saber que a família possui sobre a criança é único e precioso, não substituível por leituras e discursos. (BECCHI, 2012). As informações trazidas pelas famílias podem enriquecer as observações dos professores e contribuir na descoberta de novos caminhos mais promissores para a formação de vínculos afetivos produtivos para o desenvolvimento infantil. (OLIVEIRA, 2011).

Além disso, “compartilhar os registros de observação com as famílias é muito importante para que essas se sintam acolhidas na instituição, adquiram confiança no trabalho pedagógico e conheçam aspectos do desenvolvimento das crianças que muitas vezes desconhecem.” (MICARELO, 2010).

Diante disso, empreendemos conhecer de que modos vêm ocorrendo a participação das famílias no contexto de avaliar as crianças de acordo com a perspectiva das professoras, visto que apenas elas foram ouvidas.

As professoras descreveram contatos diários e os que ocorrem em reuniões. Os contatos diários se dão de forma informal e breve durante a entrada e saída das crianças da instituição, por exemplo, a professora Ana afirma que “o contato com as famílias é mais no dia a dia, com aquelas famílias que tem mais interesses, que gostam e vem nos perguntar como seu filho está, se ele se comportou.” As reuniões coletivas são regulares e pré-determinadas, geralmente bimestrais, tendo como objetivo compartilhar as informações das fichas de acompanhamento e dos relatórios. A professora Marisa, por exemplo, afirma: “a gente tem reuniões periódicas com as famílias, pra assinar os relatórios tivemos uma no meio do ano, vamos ter outra agora, que eu acho muito pouco.”

É muito nítido um descontentamento nas falas de todas as professoras quanto à pouca participação das famílias nessas reuniões. A fala de Cássia é exemplar: “tem pais que terminam o ano e eu não conheço, nunca aparece”. Também nos trechos abaixo esse descontentamento é bastante visível:

Tem um momento de entrega dos relatórios quando as crianças ficam com as auxiliares e a gente recebe os pais, mas infelizmente a nossa comunidade não tem a

presença significativa. Na minha última reunião no turno da manhã de 16 crianças vieram cinco; na turma da tarde, de 18 crianças vieram nenhuma. Então eu não fiz reunião com a turma da tarde. (BETÂNIA, Infantil III).

As famílias é um ponto que eu acho muito triste, porque eu peço, eu quebro a minha cabeça, faço um relatório bem bonitinho, falo da criança, aí assim, dos 16, cinco pais vem. Aí leem e diz assim “olha o meu filho!” Aí os outros 11 nem aparecem no dia de socializar o relatório e outros dizem “é, me dá aí logo pra eu assinar e ir pra casa.” (TULIPA, Infantil I).

Nos exemplos fica bastante claro que, segundo as professoras, há um grande desinteresse por parte das famílias em acompanhar a avaliação de seus filhos realizada pelas docentes. As professoras relatam uma tentativa de aproximação, de tentar estimular essas famílias, contudo, sem progressos.

As docentes atribuem essa ausência nas reuniões a uma desvalorização desse processo avaliativo por parte das famílias, como é possível perceber nos trechos seguintes:

/.../ eles não dão o valor devido a essa entrega, a essa transmissão de resultados, infelizmente a gente tem que trabalhar também com a família e começar a estimular a família a participar desse *feedback*. Elas acham que é só jogar a criança e pronto, que não tem que ter o retorno, a gente faz porque tem o compromisso com a profissão, mas eles não dão o valor, e muitas colegas acabam fazendo de qualquer jeito, porque diz “ah, o pai nem olha.” (BETÂNIA, Infantil III).

/.../ então a avaliação não está ainda para os pais como algo importante que venha acrescentar. Eu fico triste mesmo, alguns leem e acham lindo, “valha meu filho faz tudo isso, eu nem sabia”, mas outros nem vem. Aí a gente tenta estimular: “gente, é um documento, têm que vir assinar!”; mas é assim mesmo. (TULIPA, Infantil I).

Tulipa parece perceber certa satisfação por parte de algumas famílias em visualizar as habilidades de seus filhos. Além disso, informa tentar “estimular” para que estes participem mais. No entanto, sua tentativa de atraí-los se aproxima mais de uma tentativa de pressionar, chamando-lhes a atenção dizendo que “é um documento, tem que vir assinar”. Parece que a professora também não trata a avaliação em seu sentido de acompanhamento, não evidencia sua real importância e, talvez, com isso, transfira para os pais a ideia de que a mesma é um documento puramente burocrático que eles “têm que assinar”, algo para constatar o que fazem naquela instituição.

Betânia denota perceber como algo desagradável ter que relacionar-se com as famílias “infelizmente a gente tem que trabalhar também com a família”. Talvez isso contribua para que esse relacionamento não ocorra de maneira satisfatória.

Em momento algum as professoras parecem levantar questionamentos a respeito dos motivos que levam esses familiares a não comparecerem às instituições nas datas estabelecidas, como por exemplo, os horários marcados para as reuniões, já proferindo suas

constatações sobre a visão que acreditam que as famílias possuem sobre a creche, que apenas “jogam” as crianças lá.

Em sua resposta, Betânia ainda declara, como consequência desse pouco comparecimento das famílias a esses momentos, uma falta de comprometimento de alguns professores. Essa informação é muito preocupante, visto que denota uma desvalorização da avaliação por parte dos professores, além de configurar falta de ética.

Outro aspecto que gera insatisfação nas professoras é quanto a não valorização dessa etapa da educação básica por parte das famílias. De acordo com as docentes, há ainda uma visão predominante, pelas famílias, da Educação Infantil como um espaço apenas de guarda das crianças, aonde elas vão “apenas para brincar”. Esse seria um dos motivos, na visão das docentes, para que as famílias não participem mais ativamente da vida escolar de seus filhos, como é possível perceber nos seguintes exemplos:

O contato que a gente tem é só na entrega, aí eles fazem pergunta, mas só pra saber se tem aula normal, mas sobre a aprendizagem não tem muito esse interesse, só perguntam se tem tarefa de casa. A reunião que teve foi pra assinar a ficha, aí tem uns que só pedem pra assinar e ir embora, não querem nem ler. Eles acham que a Educação Infantil não é importante. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

Os pais, eles são quase todos muito distantes da vida escolar das crianças, eles não veem a Educação Infantil como algo importante. Essa relação é uma lacuna, ainda não conseguimos uma forma de trazer os pais pra escola. Os pais deixam muita coisa para a escola. Às vezes, eu sinto que o meu diploma nem é respeitado, parece que eu sou só uma cuidadora, que aqui é só um depósito, que eles deixam as crianças aqui e depois vem buscar, como se não fosse nada de importante e isso me frustra. Porque eu vejo a Educação Infantil como a etapa mais importante, porque é o tempo de você fomentar descobertas, fomentar a curiosidade, instigar a criança a pensar sobre as coisas, porque a partir do fundamental é só conteúdo, conteúdo, conteúdo. Hoje o fundamental é muito voltado para os descritores externos. Nada mais é baseado nas crianças. Eu sinto falta deles estarem mais próximos. Eles ainda pensam a Educação Infantil como “só para brincar”. (MALU, Infantil V).

Na fala de Malu, fica evidente também uma sensação de desvalorização do profissional da Educação Infantil o que gera frustração.

É válido trazer o seguinte questionamento: será se as professoras, em seus contatos diários, mesmo que breves, expressam aos familiares o quanto valorizam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ou atribuem maior importância apenas às tarefas de casa e cobranças, assim como se queixam que os pais fazem?

Algumas professoras ressaltaram que apesar das resistências das famílias existe um movimento constante de tentar superar essa situação, uma busca por superar os abismos existentes nesse convívio. Esse movimento consiste na busca por um envolvimento diário

através dos diálogos informais e reuniões explicativas do papel da instituição. As falas abaixo podem representar algumas medidas adotadas nessa busca:

No primeiro semestre, teve a entrega de relatórios e pouquíssimos pais vieram, mas eu estou sempre tentando aproximá-los. A gente sempre faz alguma coisa, uma acolhida, para chamá-los, para eles participarem, até para eles entenderem melhor o que acontece dentro da creche, entender e valorizar que a creche não é só o lugar para dá comida, para dá banho, para passar o tempo. E aí quando você traz os pais para desenvolver alguma atividade você observa que eles começam a entender que a criança tá aqui para aprender. Então dentro da minha prática, eu entendo que os pais são parceiros. Eu mando, às vezes, um convite para participar. Nem que seja numa acolhida. Trazer os pais para contar uma história. Mas eles ainda têm muito a visão da creche só pra guardar. (ELIS, Infantil II).

Eu não deixo tudo para o dia da reunião não, quando eles vão chegando que tem pouca criança, aí eu pego uma mãe aí eu falo como é que está o desenvolvimento dele, digo como é que ela pode ajudar, eu faço a minha parte a senhora faz isso. Que não é só colocar a criança na escola, que ela pode ajudar. Eu consigo isso. Não com todas, mas com algumas. Aqui tem umas mães participativas, e a gente vê uma grande diferença das que não acompanham. (ANA, Infantil V).

Tem uma reunião logo no início, com uns 15 dias, na adaptação ainda. Para colocar para os pais como é o nosso trabalho, com os jogos, com os brinquedos, fantoches, e a gente explica para eles como é o nosso trabalho durante o ano todo. Os horários de chegada, que é muito importante o horário de acolhida. Aí na reunião a gente coloca para eles toda essa importância, a importância da comunicação pela agenda, que eles assinem, o uso da farda. Aí eles perguntam logo pela tarefa de casa, prova. Aí a gente explica que na Educação Infantil não tem prova, que não é assim que a gente trabalha. Mas nem todos vêm. (CÁSSIA, Infantil IV).

Na visão das professoras essas ações servem para conseguir minimizar o afastamento das famílias das instituições e, com isso, alcançar uma tomada de consciência da importância de se manter um relacionamento ativo e constante de trocas de saberes em busca da promoção de práticas cada vez mais significativas, inclusive de avaliação.

É importante ressaltar o fato de Elis evidenciar algumas das iniciativas tomadas, como chamar as famílias para que se envolvam em atividades da instituição. Parecem que tais atividades mais concretas de acolhimento tem gerado um entendimento maior, por parte das famílias sobre as funções da instituição, sobre que tipo de atividades, de fato, as crianças realizam lá, como mostra o trecho “quando você traz os pais pra desenvolver alguma atividade você observa que eles começam a entender que a criança tá aqui pra aprender.”

Já a forma como Ana revela relacionar-se com algumas mães dá indícios de que essa relação não é de parceria, mas, assim como fazem com as crianças, de disciplinamento. No trecho “digo como é que ela pode ajudar, eu faço a minha parte a senhora faz isso”, parece indicar a mãe como receptora das instruções da professora, não como verdadeira parceira.

Oliveira (2011, p. 173) discorre sobre essa dificuldade de as professoras se relacionarem com as famílias das crianças com quem trabalham:

Infelizmente, tem-se observado que a corresponsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor [...].

Tendo, portanto, por base essa visão de que as famílias não tem a competência necessária para decidir de forma conjunta com a instituição aspectos relevantes da educação das crianças, logo essas famílias adquirem um papel de menor importância nesse contexto.

Embora Cássia apresente em sua fala aspectos de uma tentativa de esclarecimento por parte da instituição para com as famílias, para que estas compreendam como se ocorrem as práticas na pré-escola, “uso de jogos, brinquedos, fantoches etc.”, a docente parece dar ênfase a cobranças, como horários, agendas, uso de fardas. Apesar de ser válida a preocupação das docentes sobre a compreensão das regras e usos desses materiais, por parte das famílias, evidenciar certos aspectos, como o uso da farda, por exemplo, pode indicar certa falta de sensibilidade da escola em relação às reais condições de existência de grande parte dessas famílias: como esperar que as famílias possam, ao final de cada dia, lavar a farda e tê-la sequinha no dia seguinte? São aspectos que precisam ser considerados.

As atitudes tomadas por Ana e Cássia podem acabar tendo o efeito contrário ao esperado pelas professoras e afastar ainda mais as famílias do ambiente educativo em vez de aproximá-las.

É preciso superar a lacuna existente nos relacionamentos entre profissionais e familiares, e isso exige uma criação de um ambiente coletivo mais aberto às famílias. É necessário insistir em tentativas de estreitar as relações entre a escola e a comunidade, ao manter um diálogo constante e um reconhecimento mútuo do papel de cada um. Os pais precisam se sentir acolhidos nas instituições, precisam conhecer os objetivos da proposta pedagógica. (OLIVEIRA, 2011). Além disso, é importante que se envolvam na construção e avaliação desse documento.

Compete a gestores e professores promover os momentos que resultem nesse conhecimento, nessa troca de saberes e no respeito necessário para a ampliação da compreensão da importância das três esferas fundamentais – crianças, professoras e famílias.

5.4 E as crianças? Tem algum papel nesse processo?

Essa seção versa sobre qual o papel atribuído às crianças no processo avaliativo, na perspectiva das professoras pesquisadas. De fato, as concepções sobre criança e avaliação

têm influência no papel que as professoras conferem nesse processo às crianças com as quais trabalham?

Com o intuito de esclarecer sobre como pensam as docentes a esse respeito, o seguinte questionamento foi realizado: as crianças participam de alguma forma da avaliação delas?

Diante do questionamento, as respostas das professoras seguiram basicamente três rumos: *considerar a avaliação da criança sobre a sua própria aprendizagem e desenvolvimento*; referiram-se ou à *participação das crianças na avaliação das atividades propostas por elas* ou, falaram sobre *a participação da criança nas atividades que elas propõem*.

Tratando-se sobre *a avaliação da criança sobre a sua própria aprendizagem e desenvolvimento*, as professoras Tulipa, Adele e Ana Carolina dos agrupamentos Infantil I, II e III, respectivamente, relataram uma postura preocupante em relação à participação das crianças bem pequenas nesses processos. Elas parecem possuir uma compreensão da impossibilidade (Tulipa e Adele) e limitação (Ana Carolina) da participação das crianças, tanto de ensino e aprendizagem quanto de avaliação, devido ao fato de ainda estarem em um momento de apropriação da linguagem oral, como é possível perceber nos trechos a seguir:

No meu caso, eles não participam, porque eles ainda estão desenvolvendo a oralidade, então eles não participam não. (TULIPA, Infantil I).

Assim, as que falam, elas colocam as suas insatisfações, bem elementar, na hora de eu avaliar oralmente, já percebo as que conseguem formular alguma ideia. (ADELE, Infantil II).

Nessa idade é mais complicado, como eles ainda não falam bem, não estruturam uma frase, só falam umas frases bem pequenas, não tem assim como ele me propor alguma coisa, mas você pode entregar um trabalho e ele fazer assim, e ele mostrar que dá para fazer de outra maneira, e você tem que tá atenta para ver, porque às vezes a gente nem percebe e ele mostra do jeito dele outra forma de fazer. (ANA CAROLINA, Infantil III).

A visão apresentada pelas docentes restringe as formas de expressão da criança apenas à linguagem oral. Nesse caso, na visão dessas professoras, o que sentem, o que necessitam, e em que se interessam as crianças que ainda não se apropriaram da linguagem oral torna-se limitada à percepção das professoras; se é que há, de fato, algum interesse em perceber esses aspectos ou a criança estaria condicionada aos interesses do que o adulto compreende como ideal para ela.

A professora Tulipa é enfática em negar a participação das crianças por conta da oralidade ainda não convencional. Adele também condiciona essa participação somente aos

que já conseguem falar, ao deixar os outros aspectos de lado. Já Ana Carolina, embora demonstre dar mais ênfase à oralidade parece ter uma compreensão da necessidade de maior atenção às crianças nesse momento, justamente pela falta desta.

De fato, nessa faixa etária, na qual a criança ainda está construindo as formas e os significados da comunicação, é necessário um esforço maior por parte dos adultos que convivem com ela em busca de atribuir significados coerentes ao que a criança expressa. Porém, é preciso compreender que as crianças possuem capacidades de se expressar.

Assumir uma concepção que vê a linguagem oral como único meio de se comunicar é desconsiderar todas as outras formas de expressão da criança. O choro, os gestos, o olhar representam formas de expressão dos bebês e das crianças bem pequenas. É fundamental ao professor, que trabalha com essa faixa etária, a compreensão que a linguagem se estende para muito além do falar convencionalmente, Lóris Malaguzzi já chamava atenção para as cem linguagens da criança. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN 1999).

Uma observação atenta é uma ferramenta importante de transformação do processo avaliativo em favor da criança, para que cada vez mais ela se sinta protagonista em sua aprendizagem. Mesmo as crianças bem pequenas, que ainda estão se apropriando da linguagem e seus significados são capazes de emitir os seus pontos de vista sobre esse processo.

A realização de uma escuta real das crianças, mesmo nessa faixa etária, é possível mesmo que empreenda um grande esforço por parte do docente, visto que demandam maior atenção e sensibilidade das docentes para perceberem o que elas continuamente estão expressando.

Escutar os bebês é ainda mais desafiante porque requer que agucemos todos os nossos sentidos e suspendamos nossas ideias preestabelecidas a respeito de sujeitos que ainda não verbalizam convencionalmente. É preciso que nos permitamos o assombro, a maravilha, a reflexão e a alegria, premissas para a observação adequada, a interpretação e a metacognição. (HOYUELOS, 2004 *apud* CARDOSO, 2014, p. 94).

Em consonância com os objetivos da documentação, algumas das professoras demonstraram ter uma relativa compreensão da importância de assumir que as crianças sejam partícipes na construção de seus conhecimentos e de sua avaliação. Por exemplo, a professora Betânia afirma que as informações transmitidas pelas crianças são consideradas para a elaboração de seus relatórios de acompanhamento:

Hoje no relatório eles [técnicos da SME] pedem que a gente coloque partes de falas das crianças. Elas acabam participando, não são elas que escrevem, mas elas transmitem. Às vezes, eles falam algo e aquela frase vai para o relatório da criança,

porque naquele momento foi significativa para ela, ela mostra o que ficou [de aprendizado], assim como uma criança que assiste o *Power Ranger* [série de super heróis], faz um boneco e vem me dizer que é o *Megazord* [personagem da referida série], então são falas deles que tem que constar no relatório, então eles acabam me ajudando com o que vai constar lá. (BETÂNIA, Infantil III).

É sempre válido reforçar que ouvir a criança é essencial. Betânia demonstra já conseguir ensaiar um movimento de escuta das crianças. Entretanto, o maior desafio da documentação pedagógica é contribuir para que as crianças consigam ir sempre adiante, e não apenas listar os lugares onde elas estiveram. Não é muito produtivo realizar processos avaliativos que se destinem a fazer descrições que não promovam reflexões sobre o significado das ações descritas. (FORMAN; FYFE, 2015).

No exemplo da professora Betânia, a criança fez um boneco que viu na televisão. Durante esses processos de criação das crianças ou durante as brincadeiras, as professoras têm a possibilidade tanto de perceber o que a criança mostra como relevante quanto podem realizar inúmeros questionamentos para suscitar novas aprendizagens. A professora, por exemplo, pode questionar o porquê ele escolheu esse personagem? Quais as características dele? O que ele achou do boneco que criou? E dessa forma, favorecer que a própria criança reflita sobre o que fez, o que pensou enquanto fazia, e não apenas a professora apresentar sua visão sobre o fato.

Já as professoras Ana, Luiza, Maria Gadú, Elis, Malu, Marjorie e Fernanda embora também reconheçam a participação das crianças, representam em suas falas um sentido distinto do apresentado anteriormente. Elas denotam uma participação das crianças um pouco restrita, sendo uma *participação da criança na avaliação das atividades propostas*, como é possível perceber nos relatos a seguir:

As crianças conseguem participar. Quando eu faço uma atividade, eu não vou dizer para o meu aluno que aquilo é um processo avaliativo. Então o bom da Educação Infantil é porque tudo o que você vai fazer com eles, eles gostam, eles participam. Tem um ou outro que fica recuado, às vezes, mas a maioria participa, porque eles gostam. Às vezes, eu faço uma atividade aí tem um crítico que diz: “tia essa atividade não é boa” aí eu penso: “realmente é, ela é meio cansativa mesmo”. Aí eu mudei. Acontece muito, eles são críticos. (ANA, Infantil V).

A fala de Ana revela uma escuta da opinião da criança sobre algo, uma crítica da qual a professora não havia se dado conta. Ao que parece, a mesma demonstrou sensibilidade na escuta, o que gerou em mudança de atitude naquele determinado momento.

Luiza também expressa em sua resposta que as crianças conseguem participar da avaliação sobre as atividades propostas, expondo suas opiniões:

As crianças participam sim, elas dão a opinião delas. Já ontem uma criança disse: “tia, o dia hoje foi tão bonito!”, mas eu entendi, ela quis dizer que o dia hoje foi tão legal, ela quis dizer divertido, mas ela falou foi bonito, mas eles dão opinião. Eu coloquei música, eles dançaram, aí ela veio me dizer. Teve um dia que nós fizemos uma atividade com gelo e foi muito legal, então no final do dia eles diziam “foi muito legal”. Então eles avaliam sim, eles dão opinião. (LUIZA, Infantil II).

A professora Elis também informou considerar as opiniões das crianças a respeito da realização das atividades, como ilustra o trecho abaixo:

Sim, tem momentos que a avaliação é com eles mesmos. Que você observa se os seus objetivos foram alcançados, o que eles responderam diante do que você propõe, e há mudanças de comportamentos e há falas, postura diante das coisas, diante do mundo, diante das interações entre eles. Eles dão muitas sugestões, por exemplo, em um dos projetos, teve a história do lobo, aí eles gostaram muito do lobo e começaram a só pedir o lobo, o lobo, e sempre pedindo história com lobo. E assim uma necessidade de se expressar, de dizer, de contar, de recontar, e aí eu desenvolvi um projeto de leitura, dentro da sala mesmo, trazendo outros livros com esse personagem, outros portadores de texto, coloquei tudo dentro desse espaço e hoje ele é um espaço que é muito utilizado pelas crianças. Tem umas crianças que ainda só brincam com os livros e outros já dizem “não”, mostram como lê. Na hora do parque era o tempo todo, “fulaninho é o lobo”, saia todo mundo correndo, criança é assim, eles, quando gostam de alguma coisa, não se cansam, é o tempo todo. (ELIS, Infantil II).

Parece que as professoras Luiza e Elis conseguem identificar interesses e potencialidades das crianças e isso facilita na promoção de novas experiências que sejam significativas e prazerosas. Luiza, em sua fala, denota oportunizar que as crianças expressem suas opiniões, no entanto, não deixa claro se seus pontos de vista são considerados para a proposição de novas experiências. No fato relatado por Elis, fica muito claro a participação das crianças na proposição de novos caminhos a seguir. Elas demonstraram interesse em algo e a professora teve a sensibilidade de acolher através da observação esses interesses.

Articular sensibilidade e conhecimento torna-se fundamental quando se pretende avaliar para mediar. Tomar conhecimento das preferências das crianças, o modo como participam nas atividades, quem são os seus parceiros favoritos para a realização de diversas atividades, suas hipóteses, pode contribuir para que o professor reorganize suas atividades de modo mais adequado à promoção dos propósitos infantis e das aprendizagens, coletivamente, trabalhadas. (OLIVEIRA, 2011).

A professora Malu ilustra essa articulação entre sensibilidade na escuta e o conhecimento sobre a aprendizagem das crianças. Afirma ainda que as aprendizagens ocorrem de forma mais efetiva em situações mais significativas para elas.

Eu permito muito que eles falem, eu procuro ouvi-los o máximo que eu posso. Então as vezes eu planejo uma coisa que eu não faço nada do que eu planejei, porque quando eu chego na sala, eu sinto que o rumo é outro, então eu permito que elas

direcionem, porque se eu insistir eu vou ficar dando muro em ponta de faca, causar sofrimento. Isso partiu das minhas pesquisas, da formação, minhas leituras e das minhas observações. Por exemplo, eu vejo o prazer deles quando eu entrego uma folha e digo que podem desenhar o que quiserem, eles ficam super alegres, então eu repito isso outras vezes. (MALU, Infantil V).

Em contraponto, há também as professoras que, embora afirmarem ouvir as crianças em momentos variados, não sinalizaram que isso resulte em reflexões ou mudanças de suas práticas, como é possível perceber nas falas das professoras Fernanda e Marjorie:

Participam. Tem horas que eu converso com elas e pergunto o que elas acham do outro. Eles têm um olhar aberto, até sobre os colegas, para criticar, para falar. Quando a gente passa a gente elogia, e eu já observei umas duas meninas passando pelos colegas na hora da atividade e falando “muito bem fulano!”. Então até nisso, se a gente observa a gente tem esse retorno de ver como é que a gente está falando com eles. Uma ótima forma de avaliação é pedir que eles brinquem de escola. Você consegue ver claramente no que representa a professora como é que você se comporta. (FERNANDA, Infantil V).

Elas participam assim, nas falas, nas perguntas, quando mostram interesse, tudo isso é anotado. É mais avaliando o meu trabalho, o que eu proponho do que avaliando a eles mesmos. Não é uma avaliação direta. (MARJORIE, Infantil IV).

Marjorie parece ser a única professora que possui a consciência de as crianças não estarem realizando avaliação sobre seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, de fato, mas sobre as ações propostas por ela.

Assim como as professoras Marjorie e Fernanda, a fala da professora Maria Gadú também se refere a exercícios de escuta. Entretanto, no trecho a seguir é possível perceber que essa docente limita ainda mais essa escuta restringindo-o apenas a um momento específico: o da roda de conversa:

É mais só na roda de conversa, que eles relembram o que foi que a gente fez. Tipo, eles gostam muito de recortar, de colar, aí eles pedem “tia, bora fazer aquilo de novo!” sempre que eles gostam de alguma coisa eles pedem para repetir. (MARIA GADÚ, Infantil IV).

Ainda que tais práticas sugiram algum avanço pelo fato de que as crianças estejam conseguindo se expressar sobre como se sentiram diante de alguma atividade proposta ou lhes seja permitido fazer escolhas sobre suas preferências, o sentido de dar visibilidade às ações das crianças proposto na documentação pedagógica vai além de ouvi-las para saber se algo está dando certo ou não. Trata-se de tornar a aprendizagem das crianças visível para que possa ser lembrada, reconstruída e reinterpretada com o intuito de ajudar os professores e as crianças a refletirem sobre experiências posteriores (FYFE, 2015).

De forma similar à apresentada por Maria Gadú, Cássia, embora também se refira a exercícios de escuta das crianças, parece limitar essa prática ao momento da roda de conversa, como é possível perceber:

Eu escuto mais eles no momento da roda de conversa. Tem a roda de conversa no começo da aula que é mais entre eles, livre e que era pra poder a gente fazer alguma atividade em cima desta roda de conversa. (CÁSSIA, Infantil IV).

Por outro lado, a fala de Cássia, toma um enfoque diferente ao das professoras apresentadas até aqui. Sua resposta parece se direcionar a participação da criança nas atividades propostas pelas professoras:

Mas eu acho algo assim tão vago [a roda de conversa] que eu não consigo fazer nenhuma atividade em cima daquilo, a não ser uma certa curiosidade. Porque eu já venho com o meu plano, que ele pode ser flexível, mas é muito difícil. A não ser que eles digam assim: “tia, qual o tamanho do meu pé?” ou “porque que o fulano tem o pé maior que o outro?”. Então no meu próximo plano de aula eu já vou trabalhar ali os números. Que os números estão inseridos no dia a dia, eu vou medir eles, faço um gráfico, quantas crianças, aí vou inserindo o número da casa, a idade deles, que os números estão inseridos na nossa vida. (CÁSSIA, Infantil IV).

Cássia deixa bastante evidente a sua dificuldade em sair do centro dos processos de ensino e aprendizagem, do planejamento e da avaliação das atividades. A docente mostra uma série de percepções que contrastam com a concepção de criança difundida atualmente e, oficialmente, adotada na Proposta Pedagógica municipal. Revela priorizar apenas a roda de conversa para ouvir as crianças, porém desconsidera as observações desse momento tão rico de significados no qual as crianças conseguem expressar o que pensam, o que desejam, o que conhecem, levando em conta apenas o que julga como conteúdo que vale a pena ter destaque. Denota uma visão centrada na rotina, nas atividades e nos conteúdos e desmerece as curiosidades das crianças, dando valor a umas enquanto desvalida outras.

Outras professoras (Clarisse, Paula, Marisa e Maria) também direcionaram suas respostas em torno da participação das crianças nas atividades propostas por elas.

Elas participam no sentido que você fica puxando delas. Aí elas conversam, tem umas que você percebe que tem assim um déficit de atenção, mas você consegue a participação delas. Tipo assim, a gente trabalhou os animais, os animais que moram na água. Aí você pergunta: “quais são os animais que moram na água? Quais não moram?” aí essa participação delas é que faz que a gente vá vendo o quê que a gente pode puxar mais dela, o que a gente precisa trabalhar mais. Tem umas que gostam mais de dançar, outras não. Então essa participação delas é que a gente vai vendo e vai sabendo. A criança tem que ter a participação delas, senão como é que a gente vai saber se funcionou? Quando elas participam mais é que a gente vê que fluiu bem, elas participam, então é dessa forma que eu vejo se elas estão indo bem ou não (CLARISSE, Infantil II).

A participação deles é quando eles gostam. Se eles gostam, eles sempre participam mais, ficam felizes. Aí quando é alguma coisa que eles não gostam dão mais trabalho pra fazer. (PAULA, Infantil II).

Como a avaliação é contínua, a gente tá sempre observando, fazendo portfólios, então eles participam sim. (MARISA, Infantil I).

Parece-nos que o sentido de participar que as professoras Clarisse, Paula e Marisa fazem alusão trata do fato de as crianças serem envolvidas nas atividades propostas pelas docentes. Na fala da professora Clarisse é possível perceber que o que ela considera como participação é referente a respostas dadas pelas crianças a questionamentos empreendidos por ela, trata-se de uma verificação do que as crianças ali, naquele momento, compreenderam sobre algo. Essa ação descrita relembra mais um questionamento oral que um acompanhamento real do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

É importante ressaltar que a professora Clarisse trabalha com um agrupamento de crianças de dois anos e, mesmo nesse contexto, no qual as crianças ainda estão se apropriando da linguagem oral parece que essa é a única forma de expressão valorizada pela professora. Outro aspecto muito preocupante é a docente citar que algumas crianças possuem “déficit de atenção”. Crianças dessa faixa etária estão em um momento de descoberta do mundo ao seu redor, é óbvio que tudo chama a sua atenção. Exigir que nesse momento a criança mantenha-se concentrada em algo por um tempo prolongado é forçá-la a fazer algo que não corresponde ao momento de maturação fisiológica ao qual se encontra.

Já Paula relaciona a participação das crianças ao fato de elas gostarem ou não do que foi proposto. Portanto, é possível supor, a partir de sua fala, que o fato de as crianças não gostarem de algo não inviabiliza a continuação da atividade, ou uma simples adaptação, como é possível perceber. Marisa limita ainda mais essa noção de participação apenas declarando que as crianças realizam as atividades que compõem os seus portfólios.

É notável que ainda prevaleça o olhar apenas da professora sobre as crianças, nas falas das três docentes. Desse modo, as práticas de avaliação identificadas apresentam-se “como um processo sistemático de monitoramento e regulação das atividades e tarefas.” (CASTILHO; RODRIGUES, 2014, p. 77).

De forma semelhante, a fala da professora Maria também expõe uma ideia de participação das crianças limitada a fazerem as ações determinadas pelas professoras. Contudo, a docente afirma que as crianças opinam sobre as determinações das professoras e, além disso, expressam-se a respeito da utilização de materiais e em algumas decisões:

Eles participam em tudo, o planejamento é pensado em cima disso: nos avanços das crianças, o quê que a criança avançou; Isso já tá bom? Precisa melhorar nisso? Assim é melhor? A gente está sempre pensando na melhor forma de atingir o desenvolvimento da criança. Inclusive os jogos que eu faço são confeccionados com a participação deles. E a gente tá sempre retomando o uso dos jogos, os consertos, porque, às vezes, quebra, aí eles ajudam, tudo com a participação deles. Vamos pintar de qual cor? Aí eles escolhem a cor pra reformar os brinquedos. Eles fazem sugestões, por exemplo, nós fizemos uma apresentação que tinha sereias, aí cada um escolheu a cor que queria o rabo da sereia. Esses jogos, eles trazem os materiais pra gente montar. Essa hortinha, que temos ali, eles que ajudaram a montar. E tem tudo registrado. (MARIA, Infantil III).

Maria dá a impressão de buscar envolver as crianças em todos os processos, desde a construção de alguns materiais até a tomada de algumas decisões. Parece que a professora busca uma tentativa de pôr as crianças como centro de alguns processos. Como ela descreve, o planejamento é pensado baseando-se nelas. Porém, não deixa claro de que forma elas participam, de fato, de sua própria avaliação. As crianças expressam opiniões, elas se envolvem nos processos, a professora observa e avalia.

É oportuno esclarecer que “garantir escutar e ser escutado é uma das funções mais primordiais da documentação”. Aqui é possível perceber um exercício de escuta das crianças pelas professoras. (RINALDI, 2012).

É necessário esclarecer que para que as crianças se sintam confortáveis para emitir suas opiniões é essencial que passem por experiências nas quais possam se expressar, que se sintam seguras para falar e tenham a sensação de que suas falas são valorizadas de alguma forma.

Nos contextos pesquisados, muito embora seja possível perceber que algumas das professoras pareçam considerar os interesses e necessidades da criança no processo educativo, as mesmas não deixam claro de que forma as crianças participam, de fato, de sua própria avaliação. Não há evidências, na fala das professoras, de uma participação mais efetiva das crianças nos processos avaliativos, sendo direcionados basicamente apenas pela própria docente.

É possível perceber que as crianças bem pequenas são as que menos participam dos seus processos avaliativos, limitando-se a participar das atividades propostas, gostando ou não, suas vozes não são ouvidas, quando ouvidas não são consideradas em momentos de reflexão, de replanejamento. Assim, a avaliação distancia-se de seu objetivo principal, visto que o objetivo final de se dar “voz” à criança é, pois, possibilitar que ela ecoe no replanejamento das atividades na instituição de Educação Infantil. (COLASANTO, 2014).

O fato de as professoras não demonstrarem clareza sobre esse entendimento é preocupante, visto que denota práticas centralizadas ainda na figura do professor ou certa incompreensão e descrença sobre as possibilidades de participação das crianças.

Considerar as vozes das crianças em suas próprias avaliações, ouvir suas opiniões, e suas impressões sobre o trabalho realizado, configura-se como exercício de grande importância na Educação Infantil, visto que evidencia uma proposta de participação, de fato, além de pôr em prática o sentido real de criança como ser ativo e participativo, tão proferido pela legislação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que a criança quer aprender é um conteúdo, o que ela tem interesse de aprender é o conteúdo dela. Não é ela que tem que entrar no meu mundo, sou eu quem tenho que entrar no mundo dela, sou eu quem tenho que mergulhar, ela é a raposa e eu que sou o Pequeno Príncipe.”
(Professora Malu)

Essa pesquisa buscou analisar como professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza compreendem a avaliação das crianças.

A discussão sobre a qualidade da Educação Infantil vem há algumas décadas permeando o ambiente educacional, acadêmico e os movimentos sociais. Apesar de reconhecidos avanços no âmbito da Educação Infantil, a busca pela efetivação da qualidade nessa etapa da educação configura-se ainda como um grande desafio.

A conquista da tão sonhada qualidade na educação depende de diversos fatores. Entre esses fatores, as práticas avaliativas se fazem presente. O debate acerca desse tema tem-se ampliado, o que mostra uma crescente preocupação pelo assunto. No entanto, como já foi mencionado, a produção acadêmica sobre o tema ainda permanece escassa, se comparado a outras temáticas. Foi considerado urgente, portanto, investigar como vem acontecendo as práticas avaliativas nas instituições de Educação Infantil, na perspectiva das professoras, visto que o modo como as professoras pensam e realizam a avaliação das crianças incide diretamente na qualidade das práticas pedagógicas que são efetivadas nas diversas instituições.

Compreender como as professoras percebem a avaliação na Educação Infantil é relevante visto que as práticas avaliativas refletem as concepções das professoras acerca da função da Educação Infantil e do seu próprio papel como professoras.

Com o intuito de conhecer as perspectivas das professoras que atuam em turmas de creche e de pré-escola na rede municipal de educação de Fortaleza realizamos entrevistas semiestruturadas com dezesseis professoras de seis instituições de Educação Infantil da rede municipal dessa cidade, que se constituíram a base principal das ideias aqui apresentadas e discutidas.

Cada uma das professoras foi ouvida de modo a deixá-las à vontade para se expressar, deixando clara a inexistência de respostas certas ou erradas, apenas o desejo de entender, de fato, como pensam e agem. As duas categorias conceituais principais desta pesquisa são a Educação Infantil e a avaliação.

De um modo geral, as professoras apresentaram concepções diversas sobre o objetivo de suas práticas pedagógicas. Os dados registram avanços na maneira como as professoras percebem o objetivo de suas práticas na Educação Infantil, citando a Educação Infantil como promotora do desenvolvimento integral da criança; a indissociabilidade do cuidar e do educar; e ideias que remetem à Pedagogia participativa (compreende as capacidades da criança).

No entanto, há a prevalência de percepções que ainda não se alinham ao que dispõe a legislação, de visões que remetem a um fazer pedagógico transmissivo e que minimizam a importância das instituições de Educação Infantil para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Tais percepções se contrapõem à identidade da Educação Infantil atualmente reconhecida não apenas como primeira etapa da educação básica, mas também como fundamental para que a criança tenha oportunidade de desenvolver-se plenamente em seus diversos aspectos.

É possível observar que tais percepções representam um reflexo das concepções existentes na sociedade, que ainda percebem as crianças como um “vir-a-ser”, um ser que precisa ser disciplinado e controlado, cabendo este papel à Educação Infantil. Algumas pesquisas (GODOI, 2000; CORREA, 2007; ALMEIDA, 2014), assim como essa, têm revelado a persistência dessas ideias, que ignoram o avanço das pesquisas científicas e da legislação.

As concepções que contrastam com a compreensão que vem sendo defendida por vários profissionais da área e está expressa na legislação, como nas DCNEI, são preocupantes e motivam a reflexão: como conseguir avançar nas discussões de modo a promover a apropriação de tais ideias pelas professoras?

As concepções sobre aprendizagem que emergiram das falas das professoras revelam uma compreensão confusa entre os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e um entendimento que reduz a aprendizagem a uma listagem de conteúdos que valoriza apenas o conhecimento escolar, que serviria como base para outras aprendizagens mais importantes. No entanto, é importante destacar a existência de discursos que revelam concepções sobre aprendizagem coerentes com as difundidas atualmente, baseadas nas necessidades e nos interesses das crianças.

Como é possível perceber, as concepções são diversificadas entre impressões que revelam a fragilidade das formações iniciais e continuadas das professoras, visões historicamente difundidas que desconsideram os avanços teóricos e científicos e as que se

mostram coerentes com as evoluções teóricas e da legislação que tratam de forma clara sobre a visão de criança, que é compreendida como capaz, inclusive de participar da sua avaliação.

Fundamentadas em suas concepções, aqui apresentadas, as docentes também destacaram práticas que privilegiam as rotinas e a imposição de regras e limites, com ênfase no disciplinamento, baseadas no repasse de conteúdos, centradas na figura do professor. Tais práticas prevaleceram nas concepções das professoras entrevistadas. Em oposição a essas percepções, há perspectivas que indicam práticas de escuta, de respeito à criança, que se baseiam em brincadeiras, e na opção por um currículo que emerge das necessidades das crianças, da roda de conversa, da observação, nas quais o professor aparece como facilitador. Isso implica na apropriação, por parte das professoras, de uma epistemologia da participação e da integração que evocam uma pedagogia democrática, a qual permite à criança o exercício de seus direitos, numa perspectiva semelhante à apontada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

É visível a existência de diferenças entre as concepções expressas pelas professoras, algumas das quais denotam a dificuldade das professoras de sair do centro do processo de ensino e aprendizagem. O que se percebe é a manutenção de práticas limitadas e limitadoras das competências infantis, permanecendo modelos para o controle ou para a memorização e reprodução de conteúdos. Esse contexto revela a redução da riqueza das interações e relações adulto-criança desvelando contextos nos quais nem criança nem professor são vistos como centro do processo, passando os conteúdos e materiais estruturados para a transmissão a assumir essa centralidade, conforme alerta Oliveira-Formosinho (2013).

Essa visão mais geral sobre essas concepções nos leva à tentativa de estabelecer relações entre estas e as práticas avaliativas relatadas. É notório que o modo como as professoras concebem a criança é crucial para a definição dessas ações, juntamente com outros fatores.

É válido ressaltar as práticas relatadas pelas professoras que se mostraram abertas às novas discussões presentes na sociedade sobre o papel da Educação Infantil e também sobre o papel que assumem, e, com isso se permitem experimentar novas práticas pedagógicas, sair do centro dos processos educativos, demonstrando compreender que quanto mais interessada a criança estiver, mais aprendizagens ela poderá construir. Essas professoras parecem compreender o papel do professor como um mediador das interações e organizador dos espaços para que fiquem propícios a diversas aprendizagens e da importância da observação da criança com o intuito de entender e responder às suas demandas. Nesse sentido, o processo de aprendizagem é concebido num processo interativo entre criança e adulto

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). A criança deixa de ser vista em um papel de submissão e passa a parceira de todo o processo.

As concepções sobre avaliação que emergiram das falas das professoras mostraram-se pouco claras, assim como as anteriormente apresentadas. As professoras parecem ainda ter muitas dúvidas em torno desse tema, além de expressarem a existência de visões negativas sobre o ato avaliativo, mas também há indícios de uma documentação mais democrática que objetiva compreender a criança em vez de classificá-la.

É possível afirmar que nas concepções sobre avaliação percebidas nas falas das professoras entrevistadas ainda está muito presente a visão de avaliação como prática que serve para constatar, ou ainda para classificar e dividir as crianças entre “as que conseguem e as que não conseguem”. Práticas pedagógicas que buscam disciplinar, homogeneizar as crianças definindo o que é importante que todas aprendam, delimitando formas corretas e erradas de se comportarem, trazendo à tona os riscos de práticas educativas limitadoras das possibilidades infantis.

Essas práticas opõem-se a visão de criança como ser de direitos, participante ativo dos processos de avaliação e aprendizagem. Contudo, é possível perceber também que as professoras que já concebem o papel da Educação Infantil como promotora de desenvolvimento integral também já conseguem perceber as práticas avaliativas como componente básico para aperfeiçoar a prática docente, como elemento propulsor de experiências de aprendizagens cada vez mais significativas, visto que é fundamental conhecer as crianças com as quais trabalham. Uma avaliação séria é necessária para que não se percam os rumos da educação e a clareza das ações a efetivar em termos de melhoria da aprendizagem das crianças e de organização do cenário educativo (HOFFMANN, 2012).

As práticas avaliativas presentes nos discursos das professoras são basicamente as determinadas pelo órgão gestor (SME): observação e registro, relatórios e fichas avaliativas, o instrumento de acompanhamento da escrita do nome próprio, direcionado aos agrupamentos de Infantil V. Algumas professoras se utilizam de instrumentos complementares para registrar suas observações, como fotografias e gravações de vídeo, além disso, ainda há professoras que buscam outros instrumentos para auxiliar no processo avaliativo - listas de objetivos de aprendizagem e portfólios.

A compreensão da observação contínua como prática fundamental para acompanhar a dinâmica e a complexidade do desenvolvimento infantil parece ainda não estar presente em todas as concepções das professoras e não apareceu ainda como elemento essencial na busca pela qualidade das práticas avaliativas. Além disso, não há clareza sobre o

entendimento de que o desenvolvimento infantil acontece de forma muito rápida nessa etapa, fato que precisa ser considerado, e por isso, para se conhecer a criança é necessário observá-la diariamente e dar um significado a essa observação.

Nas entrevistas realizadas, foi possível perceber que algumas professoras utilizam tanto estratégias que são determinadas pela SME (caso da ficha de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança) como uma outra usada por iniciativa própria (caso da lista de objetivos de aprendizagem pré-determinados) sem se darem conta que tais estratégias levam apenas a uma classificação das crianças entre as que alcançaram ou não determinado conhecimento ou habilidade. Assim, essas estratégias não dão conta dos processos de aprendizagem e desenvolvimento peculiares de cada uma das crianças sendo, portanto, bastante limitadas e inadequadas, tendo em vista o dinamismo desses processos e as grandes diferenças existentes, mesmo entre crianças da mesma idade.

Essa pesquisa constatou que a implementação de fichas avaliativas aconteceu em resposta às solicitações das professoras. Essa solicitação, mesmo que não tenha sido unânime, revela possíveis carências na formação inicial e continuada das professoras, pois expõe a necessidade de um direcionamento para a avaliação das crianças, contudo, um direcionamento restritivo, que, de certa forma, define como o professor deve promover suas práticas cotidianas junto com as crianças. Revela também que alguns professores não se sentem satisfeitos com as orientações já existentes, como as DCNEIS, visto que necessitam de determinações mais “práticas”. Esse fato evidencia dúvidas quanto às inúmeras possibilidades de suas atuações pedagógicas, a necessidade de momentos de reflexão, principalmente em conjunto, para que possam se apropriar de ideias fundamentais acerca da função da Educação Infantil e do currículo próprio a essa etapa da educação, além do específico tema da avaliação.

Contraopondo-se com a visão apresentada anteriormente, foi possível perceber também percepções totalmente contrárias ao uso desse tipo de instrumentos. A maioria das professoras foi enfática em demonstrar seu descontentamento com o uso dessas ferramentas (fichas avaliativas ou listagens de objetivos pré-determinados).

As concepções apresentadas até aqui convergem para práticas pedagógicas distintas e opostas. A função que as avaliações desempenham nas práticas cotidianas das professoras também apresenta-se controverso, assumem o papel de constatação, mas também de autoavaliação e replanejamento.

É possível perceber certos avanços, visto que parte das professoras afirma perceber e utilizar a avaliação como prática geradora de mudança. Ações como reavaliar as ações cotidianas, pensar sobre o que fizeram, buscar melhorar suas propostas, citadas pelas

docentes, dão indicativos de experiências que impulsionam para uma reflexão direta sobre a ação docente. Essa reflexão sobre a prática docente é um dos princípios para a efetivação de uma avaliação mediadora, na qual o professor é um pesquisador permanente e aprendiz do desenvolvimento infantil.

Mesmo que ainda não apresentem evidências de que as crianças participem de seus processos avaliativos, pode-se afirmar que já se caminha para o entendimento da documentação pedagógica como procedimento valioso para tornar a aprendizagem visível, embora ainda de forma um pouco tímida, “para que possa ser reconstruída e reinterpretada como base para a tomada de decisões”, como afirma Fyfe (2016, p.273).

A opinião das professoras sobre a participação das famílias também foi objeto de estudo nessa pesquisa. As docentes foram enfáticas em mostrar um descontentamento quanto a pouca participação das famílias no acompanhamento das crianças. As famílias são percebidas por elas como ausentes e/ou desinteressadas a respeito do desenvolvimento das crianças.

Não foi possível perceber nas falas das docentes reflexões sobre fatores que levassem as famílias a esse distanciamento da instituição; além disso, poucas tentativas reais de aproximação apareceram em suas falas, indicando que, embora se digam insatisfeitas com a situação enunciada, pouco ou nada fazem para modificá-la. Desse modo, permanece a família distante do processo educativo e avaliativo das crianças.

Também foi objetivo dessa investigação conhecer como pensam as docentes a respeito da participação das crianças em seus processos avaliativos. As respostas das professoras sobre essa temática seguiram basicamente três rumos: consideraram a avaliação da criança sobre a sua própria aprendizagem e desenvolvimento, conforme lhes foi solicitado; referiram-se à participação das crianças na avaliação das atividades propostas por elas; falaram sobre a participação da criança nas atividades que elas propõem.

As professoras não demonstraram clareza sobre como, de fato, as crianças poderiam participar de seus processos avaliativos. Dessa forma, não há evidências de uma participação efetiva das crianças no processo avaliativo. Esse fato é preocupante, visto que denota práticas centralizadas ainda na figura do professor ou uma certa incompreensão ou descrença sobre as possibilidades de participação das crianças. O modo como as crianças participam aparece muito mais com pequenas opiniões sobre o trabalho pensado e desenvolvido pelas professoras do que avaliação de sua própria aprendizagem. Foi possível perceber um esforço por parte de algumas professoras em realizar a escuta das crianças. No entanto, ainda é necessário superar a prática da escuta como ação pontual e torná-la prática

diária no sentido de buscar conhecer cada criança e levar em consideração o seu ponto de vista.

Ouvir as opiniões e impressões das crianças sobre o trabalho realizado pelas professoras configura-se como exercício de grande importância na Educação Infantil visto que evidencia uma proposta de participação. Considerar as vozes das crianças em suas avaliações **busca por em prática** o sentido real de criança como ser ativo e participativo, tão proferido na legislação. Garantir o direito da criança na participação de sua própria educação significa romper com concepções tradicionais de educação que, basicamente, ignoram o direito da criança a ter espaço de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Em suas falas, as docentes mostraram concepções de criança discordantes: refletindo por um lado, concepções de criança como ser que necessita ser preparada e disciplinada e por outro uma compreensão das possibilidades de participação da criança. De qualquer forma, ainda não conseguem traduzir essa concepção em ações diárias que as levem a “planejar com as crianças (e não para elas), avaliar com elas (e não por elas ou para elas)”, conforme indicam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.184). Perceber a avaliação como mais um componente a somar-se na busca da efetivação de uma educação de qualidade é fundamental.

Uma das professoras trouxe à tona um questionamento que é válido retomar: **“nossa sociedade não está preparada para uma Educação Infantil com identidade própria. A nossa sociedade está preparada para uma Educação Infantil que prepara para o fundamental, aquisição de conteúdos”** (Malu). Ela evidencia sua ideia de que a sociedade não está preparada para esse modelo de Educação Infantil e, com isso solicita das instituições uma educação que acredita ser a ideal.

Desse modo, é imprescindível questionarmos o tipo de sociedade que se almeja, visto que o tipo de educação e, por conseguinte, de avaliação, que se efetiva estão diretamente relacionados a esses valores existentes na sociedade na qual se vive. Dentro desse modelo de sociedade, seletivo e excludente, é possível que a avaliação tenha um outro sentido? Uma mudança na prática avaliativa requer uma mudança na concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação (GODOI, 2010).

De fato, a pressão que a sociedade faz sobre o papel das instituições educativas na formação do futuro adulto exerce grande influência no modo como as docentes desenvolvem suas práticas cotidianas, frequentemente centralizadas no professor e no currículo. Essa realidade também foi retratada por Freire (1975) ao discorrer sobre a existência de uma pedagogia opressora que era reflexo de uma sociedade opressora. No entanto, o papel das

instituições escolares é posicionar-se contra a perpetuação dessas ideias, buscando contribuir com a desconstrução de pensamentos e práticas que privilegiem a transmissão de conhecimentos e valores em detrimento de práticas educativas que busquem o exercício da reflexão e da criticidade.

É preciso que se pense em espaços de reflexão coletiva nos quais se tornem partícipes, de forma conjunta, professores, famílias e crianças, afim de insuflar uma nova ideia de aprendizagem que compreenda o fazer, sentir, aprender da criança e reconstrua a imagem de criança refletida nos propósitos educacionais provindos da sociedade e seu projeto educativo (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

Muitos questionamentos surgiram no decorrer desta pesquisa, tais como: Por que ainda é um desafio para professores e professoras a compreensão do papel da avaliação como ferramenta importante para a efetivação de práticas mediadoras de qualidade? Como gestores e professores podem passar a perceber a documentação pedagógica como ferramenta que promove diálogos, partilha experiências e significados, suscita escuta, como ferramenta valorosa de ampliação da participação das crianças como protagonistas em seus processos, tanto de ensino e aprendizagem como de avaliação? Como poderão ser desconstruídas as perspectivas que persistem em manter as crianças em um papel de subalternidade desconsiderando suas capacidades e limitando suas possibilidades?

Apesar de ainda tímidos, os avanços existem, é necessário que sejam considerados e compreendidos a fim de, possivelmente, fomentar a sua ampliação. Os elementos que influenciam os diversos contextos são vários, e, via de regra, tornam a execução de um trabalho equilibrado e com coparticipações ainda mais difícil. Há o contexto macro de políticas públicas de orientação das práticas educativas específicas para essa etapa da educação básica, que precisam ser claras e objetivas, de apoio aos professores através de formações continuadas apropriadas, de estruturações adequadas das instituições de Educação Infantil, de valorização dos professores e professoras. Nos contextos micros, o trabalho em conjunto entre gestão escolar e professores, deveria sistematizar um acompanhamento do trabalho do professor, com formações em contexto que, de fato, respondam às necessidades das professoras.

Nesse sentido, uma participação mais efetiva por parte dos coordenadores das instituições se faz necessária, em termos de acompanhar todo esse processo, além de promover os momentos de formações, de reflexões que levem às professoras a se questionarem quanto ao papel da Educação Infantil, ao seu papel e ao papel da avaliação nesse contexto. Contudo, o que se vê é esse profissional envolvido em diversas outras

atividades, por vezes, não relacionadas ao âmbito educacional, o que culmina na ausência de estudos, discussões e orientações acerca de temas relativos à educação, fato evidenciado, por exemplo, na pesquisa de Pereira (2014).

Pesquisadores vêm buscando tornar mais ampla a disseminação da compreensão da avaliação como elemento que não pode estar distanciado da prática pedagógica (LUCKESI, 2005). A avaliação é um elemento que, da mesma forma que orienta, se traduz no trabalho (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Trata-se, portanto, de componente fundamental no desenvolvimento de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade.

O presente trabalho evidencia uma série de fragilidades a serem superadas. A lacuna ainda existente entre o proferido na legislação e o que é praticado na realidade precisa ser ultrapassada. Uma ampliação do debate acerca do papel da avaliação na efetivação de práticas pedagógicas de qualidade, de modo a promover a participação de todos os segmentos da sociedade poderia contribuir para a superação de perspectivas padronizadas que limitam a possibilidade de experiências de reflexão e formação.

É possível concluir que há um longo caminho a ser transcorrido na busca da tão sonhada Educação Infantil de qualidade na qual todos os sujeitos envolvidos tenham consciência das relações possíveis promotoras de interações, socialização e ampliação de saberes, desenvolvimento e bem estar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosimeire C. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese de doutorado. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC/UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação infantil. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009.

BARDIM, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

BECCHI, Egle. Os personagens na creche. In: BECCHI, Egle. *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Ana; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI, Egle. *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/constituicao.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC/CNE, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Currículo em Movimento**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieibanexo12pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/lei/112796.htm>. Acesso em: 19 mar. 2015.

CARDOSO, Juliana G. L. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de um caso em uma creche universitária**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, SP, 2014.

CAMPOS, Maria M. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 27-33.

_____. **Entre as políticas de qualidade e as qualidades das práticas**. Cadernos de Pesquisa, vol.43 nº148 São Paulo jan./abr. 2013.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza, CE: SEDUC, 2011. 144p.

COLASANTO, Cristina A. **Avaliação na Educação infantil**: a participação da criança. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, 2014.

CORREA, Maria T. de O. **Avaliação e a qualidade da Educação Infantil**: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2007.

CORREIA, Larissa C. **O portfólio na autoavaliação da aprendizagem: em foco, a Educação Infantil**. Dissertação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015.

CRUZ, Silvia H. V. (org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. In: TV Escola, Salto para o futuro. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9, Junho de 2013. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **Infância e Educação Infantil**: resgatando um pouco da história. Fortaleza, CE: SEDUC, 2000.

_____. **Reflexões acerca da formação do educador infantil**. Cad. de Pesq., São Paulo, n. 97, p. 79-87, maio. 1996.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIDONET, Vital. A avaliação na e da Educação Infantil. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria J.; OLIVEIRA, Daniele R.(org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014.

DINIZ, Andréa M. **Avaliação e diálogo na escola infantil**: reflexões para o educador. Natal, RN: Plena Editora, 2004.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

ELTINK, Caroline F. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche**. Dissertação. São Paulo: Universidade de Ribeirão Preto, 2000.

ESTEBAN, Maria T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Janssen F. da.;HOFFMANN, J.; ESTEBAN, Maria T. (org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10^a ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

FERREIRA, Marisa V. Avaliação: instrumento do professor para aprimorar o trabalho na Educação Infantil. In: TV Escola, Salto para o futuro. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9, Junho de 2013. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 2. São Paulo: Editora Penso, 2015.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n° 002/2010**. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza: SME/CME, 2010. Disponível em: <www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme/index.php/resolucoes?...002-2010>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. **Diretrizes e Orientações Pedagógicas para a Educação infantil**. Fortaleza: SME/CME, 2015. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d`água, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Projetos e práticas pedagógicas: na creche e na pré-escola.** Brasília: Liber Livro, 2014.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2007.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2015.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Editora Plano, 2002.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da educação infantil: Estado da Arte 2000 – 2012.** Dissertação. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2013.

GODOI, Elisandra G. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

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

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

_____. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Junho/Julho 2000, nº 14.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, R. L. (orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58.

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

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

LUSARDO, Raquel C. C. **Avaliação na Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

MACHADO, Ilze M. C. **Registros pedagógicos de professoras da Educação Infantil**. In: 33ª Reunião da ANPED, 2010.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre RS: Artmed, 1999.

MARQUES, Amanda C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Tese. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MARTINS, Gilberto de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, MG: 2010.

NEVES, Vanessa F. A. Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões. In: 35^a Reunião da ANPED. 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O projeto EEL-DQP: avaliação e desenvolvimento da pedagogia sustentada na documentação pedagógica. In: GUIMARÃES, C.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; PARENTE, M. C. **Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade**: o portfólio como visão alternativa da avaliação. Revista GEDEI, n. 7, p.22-46, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da associação criança: Pedagogia em participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

OLIVEIRA, Zilma. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PAZ, Senhorinha de J. P. **Avaliação na Educação infantil**: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

PEREIRA, Jorgiana R. **A coordenação pedagógica na Educação Infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal**. Dissertação. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre, RS: Artes médicas, 1999.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1994.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1975.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

REGO, Tereza C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. & Cols. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

_____. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança vol.2: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Editora Penso, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 43, n. 148. São Paulo, jan./abr., 2013.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

SARMENTO, Manuel. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera. M. R.; SARMENTO, Manuel. J. (orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2007, p. 25-49.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel. J.; GOUVEIA, Maria. C. Soares de (Orgs). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, Flaviana R. **A formação de professores em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. Dissertação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

VILLAS BOAS, Benigma M. de F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª edição. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pela pesquisadora Ana Paula Azevedo Furtado como participante de uma pesquisa intitulada “Avaliação na Educação Infantil: As práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras”. A pesquisa atende aos fundamentos éticos de acordo com a Resolução 466/12. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. O objetivo principal da pesquisa é analisar as perspectivas das professoras que atuam na Educação Infantil em instituições da rede municipal de Fortaleza sobre a avaliação das crianças. Para atingir o nosso objetivo, pretendemos realizar um questionário e uma entrevista. O questionário e a entrevista deverão acontecer na instituição na qual atua e terá a duração média de 40 minutos. Esclarecemos que: a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; que a entrevista será gravada para posterior análise; que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva das pesquisadoras; Você não será exposto a riscos e/ou desconfortos; Garantimos o nosso compromisso de utilizar os dados e/ou material coletado apenas para fins desta pesquisa; e que não será concedido pagamento por sua participação na pesquisa. Destacamos que a qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Responsável: Ana Paula Azevedo Furtado. Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Arruda Câmara, nº768, Bairro: Vila Peri.

Telefones para contato: (85) 987353597

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC - Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344.

O abaixo assinado _____ anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

_____	____/____/____	_____
Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
_____	____/____/____	_____
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
_____	____/____/____	_____
Nome da testemunha	Data	Assinatura

Atenciosamente, CEP/UFC/PROPESQ

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO

NOME: _____

IDADE: _____

FORMAÇÃO INICIAL: GRADUAÇÃO () SIM () NÃO

QUAL O CURSO? _____

ANO DE CONCLUSÃO? _____

ALGUMA DISCIPLINA QUE TRATOU ESPECIFICAMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL? () SIM () NÃO.

SE SIM, QUAL DISCIPLINA? _____

PÓS-GRADUAÇÃO: () SIM () NÃO

QUAL O CURSO? _____

HOUVE, NO DECORRER DESSE CURSO, ALGUMA DISCIPLINA QUE TRATOU ESPECIFICAMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL?

() SIM () NÃO.

SE SIM, QUAL DISCIPLINA? _____

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSORA? _____ anos.

HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSORA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA? _____

E NA EDUCAÇÃO INFANTIL (tanto em instituições públicas como privadas)? No total, _____ anos.

CURSOS/SEMINÁRIOS/PALESTRAS NA ÁREA ESPECIFICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL? () SIM () NÃO QUAL?

ALGUMA FORMAÇÃO EM CONTEXTO (REALIZADA NA ESCOLA COM A PARTICIPAÇÃO DO COORDENADOR E/OU OUTROS PROFESSORES)?

() SIM () NÃO

QUAL TEMÁTICA(S)? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Em sua opinião, qual o objetivo da prática pedagógica do professor de Educação Infantil?

O que você compreende por aprendizagem, na Educação Infantil?

Na sua opinião, como o professor pode facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?

O que você compreende por avaliação na Educação Infantil?

Como você realiza as avaliações das crianças?

Com que frequência você avalia as crianças?

Quais instrumentos você utiliza?

Você encontra dificuldades nesse processo? Quais?

E quais as facilidades?

Para você, que finalidade possuem essas avaliações?

Qual o papel que você considera que as avaliações têm para a sua prática?

As crianças participam de alguma maneira da avaliação delas?

Como se dá a participação das famílias nesse processo?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR/RESPONSÁVEL
PELA EDUCAÇÃO INFANTIL NA SME**

- Qual o papel da avaliação da criança na Educação Infantil, na perspectiva da SME?
- Para a SME, o que deve ser avaliado? E como isso deve ocorrer?
- Existem atualmente três instrumentos indicados pela SME para a realização da avaliação das crianças. As fichas, o caderno de registro e os relatórios.
 - Sobre o uso das fichas, como foi feita essa escolha?
 - Qual a sua finalidade?
 - Como isso tem sido realizado?
 - Sobre o uso do caderno de registro, como foi feita essa escolha?
 - Qual a sua finalidade?
 - Como isso tem sido realizado?
 - Sobre o uso dos relatórios, como foi feita essa escolha?
 - Qual a sua finalidade?
 - Como isso tem sido realizado?
- Qual a participação das crianças nesse processo?
- O que você acha disso? (Essa é a posição da SME?)

ANEXO C – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – INFANTIL III

Demonstra confiança em si mesma na realização das atividades individuais e coletivas		
Colabora na arrumação dos objetos pessoais, brinquedos e materiais da escola, guardando-os nos devidos locais		
Adota hábitos regulares de higiene pessoal (lavar as mãos, limpar o nariz com ajuda, usar corretamente os materiais necessários para sua higiene)		
Conhece e valoriza personagens e elementos de diversas culturas		
Conhece datas comemorativas cívicas e tradições culturais		
Reconhece elementos da natureza		
Reconhece os vários seres vivos e seus ambientes		
Faz perguntas sobre objetos, situações, pessoas e fenômenos		
Cuida do seu meio ambiente (sala de aula, instituição)		
Reconhece algumas características dos fenômenos da natureza (chuva, seca etc.)		
Identifica situações e atividades cotidianas a partir de determinados indícios ou sinais		
Participa na coleta de objetos para reciclagem e o reaproveitamento nas atividades de classe		
Formula hipóteses sobre o objeto de estudo		
Elabora ideias sobre o mundo físico e social, o tempo e a natureza		
Reconhece estabelecimentos comerciais pela sua função (padaria, farmácia etc.)		
Reconhece diversas profissões		
Conhece diversos meios de transporte (trem, avião, carro etc.)		
Conhece diversos meios de comunicação		
Reconhece e diferencia os diferentes animais (habitat, características etc.)		
Identifica os vários graus de parentesco dentro de seu contexto familiar		
Conhece e valoriza alguns estilos de dança, música e expressões da cultura corporal (circo, esporte, mímica)		
Conhece alguns tipos de instrumentos musicais		
Explora as possibilidades sonoras dos diferentes objetos produzindo música e ritmos variados		
Acompanha o ritmo da música (lento, agitado etc.)		
Conhece diferentes artefatos tecnológicos (microfone, gravador, filmadora, máquinas fotográficas, aparelho de som, computador)		



FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INFANTIL III

A Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança foi construída de acordo com a Resolução nº 05/2009, do CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ESCOLA: _____ ANO LETIVO: _____
 TURMA: _____ TURNO: _____
 ALUNHA: _____
 PROFESSORA: _____

Assinatura do(a) Responsável:
 1ª Etapa: _____ 2ª Etapa: _____

LEGENDA	DEFINIÇÃO	COMENTÁRIO
C	Consolidado	Indica que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real. Isto é, indica aquilo que a criança consegue fazer sozinha em determinada atividade ou ao realizar determinada ação.
IM	Realizado com Mediação	Indica que a criança depende do professor ou de outra criança que possui aprendizagem já consolidada, para realizar determinadas atividades ou realizar determinada ação.
NO	Não Observado	Indica que o professor ainda não observou esse indicador no desenvolvimento da criança.
ANC	Ainda Não Consolidado	Indica que a criança ainda não consegue realizar uma determinada atividade ou ação.

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	BIMESTRES	
	1º	3º
Reconhece-se pelo seu nome		
Nomeia os membros da sua família, os colegas da turma e a professora		
Identifica seus pertencentes e o da sua turma		
Desloca-se com confiança nos diferentes espaços da instituição		
Utiliza movimento de pinça para agarrar objetos		
Cria movimentos com o uso de materiais diversos (tecidos, bolas, fitas, bambolês etc.)		
Realiza movimentos, como: sentar, levantar, pular, rolar, chutar, agarrar, empilhar, encaixar, lançar em várias posições e de diferentes modos		
Orienta-se corporalmente com relação à 'dentro e fora'		
Orienta-se corporalmente com relação à 'em cima e embaixo'		
Recebe e entrega objetos quando solicitado		
Nomeia partes de seu corpo identificando os órgãos dos sentidos		
Reconhece sua identidade corporal		
Utiliza diferentes posturas corporais, gestuais e falas nas brincadeiras de faz de conta e/ou para comunicar-se nas situações cotidianas		
Identifica/reconhece diferentes propriedades físicas dos objetos (cores, formas, tamanhos, texturas etc.)		
Identifica/reconhece os diferentes sabores e odores		
Experimenta novos alimentos quando lhe são oferecidos		
Atribui novos significados aos objetos em suas brincadeiras		
Promove brincadeiras por iniciativa própria		
Envolve-se nas brincadeiras propostas		
Participa da roda de conversa, expressando suas ideias, sentimentos e emoções		
Apresenta, observa e fala sobre suas produções e de outras pessoas		
Envolve-se em jogos verbais e canções		
Utiliza-se da linguagem oral para comunicar uma informação, transmitir um recado etc.		
Utiliza parlendas/quadrinhas, contos, rimas em suas brincadeiras		
Imita os gestos e os movimentos dos colegas, da professora ou dos personagens da história		
Representa por meio de brincadeiras a realidade e a imaginação		

Cuida dos materiais, trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupos		
Cria desenhos e pintura livre a partir de suas próprias observações		
Relaciona textos e imagens e antecipa sentidos na leitura de histórias		
Reconhece nomes e características dos personagens das histórias lidas ou contadas		
Reconta histórias		
Apresenta comportamentos leitores e compreende a função social da escrita		
Identifica o seu nome em diferentes objetos		
Escreve seu nome (mesmo que ainda de forma não convencional)		
Identifica letras e números		
Elabora textos orais, cujo escriba é o professor		
Utiliza registros não convencionais e convencionais para comunicar ideia de quantidade		
Realiza a contagem em situações cotidianas		
Explora o número como código na sua significação social (idade, número de residência, sapatos etc.)		
Classifica objetos		
Compara conjuntos pela quantidade de elementos		
Faz seriação a partir de um atributo (tamanho, espessura, quantidades, cor)		
Apresenta noções de tamanho (grande/pequeno etc.)		
Utiliza instrumentos não convencionais de medida, massa e volume		
Apresenta noções de tempo associando à rotina da instituição (antes/durante/depois etc.)		
Observa as formas geométricas na natureza, nas edificações e nas artes		
Resolve problemas simples que envolvem a aplicação de operações, (tirar, juntar) utilizando materiais concretos (pedras, canudos, palitos etc.)		
Consegue localizar objetos a partir de indicações do professor (em cima de, longe de, ao lado de)		
Monta quebra cabeça simples		
Participa de atividades coletivas e colabora com o grupo a qual pertence		
Participa na elaboração das regras nas situações de brincadeiras		
Realiza com autonomia algumas atividades da vida diária		

ANEXO D – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – INFANTIL IV

Realiza com autonomia atividades da vida diária (pentear-se, escovar os dentes, vestir-se, denudar-se, limpar-se e alimentar-se)		
Demonstra confiança em si mesma na realização das atividades individuais e coletivas		
Colabora na arrumação dos objetos pessoais, brinquedos e materiais da escola, guardando-os nos devidos locais		
Vivencia hábitos regulares de higiene pessoal com autonomia		
Conhece e valoriza personagens e elementos de diversas culturas		
Conhece datas comemorativas cívicas e tradições culturais		
Identifica-se com seu grupo étnico-racial		
Reconhece elementos da natureza		
Identifica as transformações decorrentes da ação humana sobre a natureza		
Questiona situações sociais do cotidiano		
Cuida do seu meio ambiente (sala de aula, instituição)		
Reconhece algumas características dos fenômenos da natureza (chuva, seca etc.)		
Identifica situações e atividades cotidianas a partir de determinados indícios ou sinais		
Participa na coleta de objetos para reciclagem e o reaproveitamento nas atividades de classe		
Formula hipóteses sobre o objeto de estudo		
Elabora ideias sobre o mundo físico e social, o tempo e a natureza		
Diferencia estabelecimentos comerciais pela sua função (padaria, farmácia etc.)		
Conhece, diferencia e valoriza as diversas profissões		
Conhece diversos meios de transporte (trem, avião, carro, etc.)		
Conhece diversos meios de comunicação		
Reconhece e diferencia os diferentes animais (habitat, características etc.)		
Identifica os vários graus de parentesco dentro de seu contexto familiar		
Descreve as características da sua moradia e da sua comunidade		
Identifica algumas paisagens naturais (serras, praias, matas, deserto, geleiras etc.)		
Reconhece e valoriza alguns estilos de dança, música e expressões da cultura corporal (circo, esporte, mímica)		
Reconhece alguns tipos de instrumentos musicais		
Explora os diferentes sons de objetos sonoros e instrumentos musicais		
Acompanha o ritmo da música (lento, agitado etc.)		
Identifica diferentes artefatos tecnológicos (microfone, gravador, filmadora, máquinas fotográficas, aparelho de som, computador)		



Prefeitura de Fortaleza
Secretaria Municipal de Educação

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INFANTIL IV

A Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança foi construída de acordo com a Resolução nº 05/2009, do CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ESCOLA: _____ ANO LETIVO: _____
TURMA: _____ TURNO: _____
ALUNO(A): _____
PROFESSOR(A): _____

Assinatura do(a) Responsável:

1º Etapa: _____ 2º Etapa: _____

LEGENDA	DEFINIÇÃO	COMENTÁRIO
C	Consolidado	Indica que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real. Isto é, indica aquilo que a criança consegue fazer sozinha em determinada atividade ou ao realizar determinada ação.
RM	Realizado com Mediação	Indica que a criança depende do professor ou de outra criança que possui aprendizagem já consolidada, para realizar determinadas atividades ou realizar determinada ação.
NO	Não Observado	Indica que o professor ainda não observou esse indicador no desenvolvimento da criança.
ANC	Ainda Não Consolidado	Indica que a criança ainda não consegue realizar uma determinada atividade ou ação.

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	BIMESTRES	
	1º	3º
Reconhece-se pelo seu nome		
Nomeia os membros da sua família, os colegas da turma e a professora		
Compartilha seus pertences		
Desloca-se com confiança e equilíbrio em espaços da instituição		
Utiliza movimento de pinça para agarrar pequenos objetos		
Cria movimentos com o uso de materiais diversos (tecidos, bolas, fitas, bambolês etc.)		
Movimenta-se com diferentes ritmos (lento, rápido etc.)		
Realiza movimentos como: chutar, pular, agarrar, empilhar, encaixar, lançar em várias posições e de diferentes modos		
Orienta-se corporalmente com relação à 'dentro e fora'		
Orienta-se corporalmente com relação à 'frente e atrás'		
Orienta-se corporalmente com relação à 'em cima e embaixo'		
Nomeia partes de seu corpo identificando os órgãos dos sentidos		
Reconhece sua identidade corporal		
Utiliza diferentes posturas corporais, gestuais e falas nas brincadeiras de faz de conta e/ou para comunicar-se nas situações cotidianas		
Identifica/reconhece diferentes propriedades físicas dos objetos (cores, formas, tamanhos, texturas etc.)		
Identifica/reconhece os diferentes sabores e odores		
Atribui novos significados aos objetos em suas brincadeiras		
Promove e envolve os demais colegas em suas brincadeiras		
Participa da roda de conversa, expressando suas ideias, sentimentos e emoções		
Se expressa por meio de diferentes formas de arte		
Observa, descreve e interpreta diferentes formas de arte		
Envolve-se em jogos verbais e canções		
Utiliza-se da linguagem oral para comunicar uma informação, transmitir um recado etc.		
Narra histórias de acordo com a sequência dos fatos		
Utiliza parlendas/quadrinhas, contos, rimas em suas brincadeiras		
Imita os gestos e os movimentos dos colegas, da professora ou dos personagens da história		
Representa por meio de brincadeiras a realidade e a imaginação		
Cuida dos materiais, trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupos		

Cria desenhos e pintura livre a partir de suas próprias observações		
Relaciona texto e imagem e antecipa sentidos na leitura de histórias		
Conhece narrativas literárias identificando nomes e características dos personagens		
Reconta histórias		
Apresenta comportamentos leitores e compreende a função social da escrita		
Identifica o seu nome em diferentes objetos		
Reconhece o nome dos colegas		
Escreve seu nome (mesmo que ainda de forma não convencional)		
Identifica e representa graficamente números, letras/palavras/frases espontaneamente		
Elabora textos escritos (mesmo que ainda não seja a escrita convencional)		
Utiliza registros não convencionais e convencionais para comunicar ideia de quantidade		
Faz relação entre a quantidade e o numeral nos problemas cotidianos (contar a quantidade de brinquedos etc.)		
Explora e registra quantidades em suas várias significações sociais (idade, número de residência, sapatos, etc.)		
Classifica objetos a partir de um atributo		
Compara, ordena e registra quantidades de objetos (mais que, menos que, igual a, diferente)		
Cria séries numéricas a partir de diferentes atributos dos objetos (tamanho, espessura, quantidades, cor)		
Faz correspondência biunívoca (relação de um objeto para outro)		
Utiliza diferentes instrumentos não convencionais de medidas		
Utiliza instrumentos convencionais para medir distância/tamanho		
Utiliza instrumentos não convencionais de medida, massa e volume		
Utiliza medidas convencionais de massa e volume		
Utiliza estratégias próprias para medidas não convencionais de tempo (antes/agora/depois etc)		
Utiliza instrumentos convencionais para medição de tempo (calendário, relógio)		
Identifica as formas geométricas na natureza, nas edificações e nas artes		
Resolve problemas simples que envolvem a aplicação de operações, (tirar, juntar) utilizando materiais concretos (pedras, canudos, palitos, etc.)		
Reconhece itinerários percorridos (de casa para a escola)		
Monta quebra cabeça simples		
Participa de atividades coletivas e colabora com o grupo a qual pertence		
Participa na elaboração das regras (de brincadeira, de convívio social)		

ANEXO E – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – INFANTIL V

Realiza com autonomia atividades da vida diária (pentear-se, escovar os dentes, vestir-se, denudar-se, limpar-se e alimentar-se)		
Demonstra confiança em si mesma na realização das atividades individuais e coletivas		
Colabora na arrumação dos objetos pessoais, brinquedos e materiais da escola, guardando-os nos devidos locais		
Vivencia hábitos regulares de higiene pessoal com autonomia		
Conhece e valoriza personagens e elementos de diversas culturas		
Conhece datas comemorativas cívicas e tradições culturais		
Identifica-se com seu grupo étnico-racial		
Identifica elementos da natureza (sol, lua, água, mar, animais, plantas etc.)		
Consegue perceber as transformações decorrentes da ação humana sobre a natureza		
Questiona situações sociais do cotidiano		
Preserva o meio ambiente		
Reconhece algumas características dos fenômenos da natureza (chuva, seca etc.)		
Identifica situações e atividades cotidianas a partir de determinados indícios ou sinais		
Participa na coleta de objetos para reciclagem e o reaproveitamento nas atividades de classe		
Formula hipóteses sobre o objeto de estudo		
Elabora ideias sobre o mundo físico e social, o tempo e a natureza, e confronta com as de outras crianças		
Diferencia estabelecimentos comerciais pela sua função (padaria, farmácia etc.)		
Diferencia, reconhece e valoriza a importância das diversas profissões		
Diferencia e reconhece os diversos meios de transporte (trem, avião, carro etc.)		
Diferencia e reconhece diversos meios de comunicação		
Diferencia e reconhece os diferentes animais (habitat, características etc.)		
Identifica os vários graus de parentesco dentro de seu contexto familiar		
Descreve as características da sua moradia e da sua comunidade		
Identifica algumas paisagens naturais (serras, praias, matas, deserto, geleiras etc.)		
Reconhece e valoriza alguns estilos de dança, música e expressões da cultura corporal (circo, esporte, mímica)		
Reconhece e diferencia alguns tipos de instrumentos musicais		
Diferencia sons de objetos sonoros e de instrumentos musicais		
Acompanha o ritmo da música (lento, agitado, etc.)		
Diferencia vários artefatos tecnológicos (microfone, gravador, filmadora, máquinas fotográficas, aparelho de som, computador)		



Prefeitura de Fortaleza
Secretaria Municipal de Educação

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INFANTIL V

A Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança foi construída de acordo com a Resolução nº 05/2009, do CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ESCOLA: _____ ANO LETIVO: _____
 TURMA: _____ TURNO: _____
 ALUNO(A): _____
 PROFESSOR(A): _____

Assinatura do(a) Responsável:

1ª Etapa: _____ 2ª Etapa: _____

LEGENDA	DEFINIÇÃO	COMENTÁRIO
C	Consolidado	Indica que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real. Isto é, indica aquilo que a criança consegue fazer sozinha em determinada atividade ou ao realizar determinada ação.
RM	Realizado com Mediação	Indica que a criança depende do professor ou de outra criança que possui aprendizagem já consolidada, para realizar determinadas atividades ou realizar determinada ação.
NO	Não Observado	Indica que o professor ainda não observou esse indicador no desenvolvimento da criança.
ANC	Ainda Não Consolidado	Indica que a criança ainda não consegue realizar uma determinada atividade ou ação.

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	BIMESTRES	
	1º	2º
Reconhe-se pelo seu nome		
Nomeia os membros da sua família, os colegas da turma e a professora		
Compartilha seus pertences		
Orienta-se corporalmente e desloca-se de forma autônoma explorando os diferentes espaços por meio de diversos movimentos		
Utiliza movimento de pinça com precisão		
Cria movimentos com o uso de materiais diversos (tecidos, bolas, fitas, bambolês etc.)		
Realiza movimentos, como: chutar, pular, agarrar, empilhar, encaixar, lançar em várias posições e de diferentes modos		
Descreve suas características corporais e as diferentes partes do corpo		
Utiliza diferentes posturas corporais, gestuais e falas nas brincadeiras de faz de conta e/ou para comunicar-se nas situações cotidianas		
Identifica/reconhece diferentes propriedades físicas dos objetos (textura, peso, medida, entre outros)		
Identifica diferentes sensações gustativas (doce, azedo, salgado, amargo), táteis (áspero, rugoso), utilizando-se de vocabulários apropriados		
Atribui novos significados aos objetos e ações em suas brincadeiras		
Promove e envolve os demais colegas nas suas brincadeiras		
Participa da roda de conversa, expressando suas ideias, sentimentos e emoções através de frases bem estruturadas		
Demonstra conhecimento das variações de gênero masculino e feminino, número (plural e singular) e grau (aumentativo e diminutivo) do substantivo		
Expressa-se por meio de diferentes formas de arte		
Observa, descreve e interpreta diferentes formas de arte		
Envolve-se em jogos verbais e canções		
Utiliza-se da linguagem oral para comunicar uma informação, transmitir um recado etc.		
Narra histórias de acordo com a sequência dos fatos		
Reconhece e usa rimas em suas brincadeiras e produções orais		
Imita os gestos e os movimentos dos colegas, da professora ou dos personagens da história		
Representa histórias contadas, personagens, papéis sociais etc.		
Cuida dos materiais, trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupos		
Cria desenhos e pintura livre a partir de suas próprias observações		
Relaciona texto e imagem e antecipa sentidos na leitura de histórias		
Conhece narrativas literárias identificando nomes e características dos personagens		
Reconta histórias de acordo com a sequência dos fatos		

Realiza leitura utilizando-se de hipóteses e compreende a função social da escrita		
Identifica a escrita de seu nome completo		
Reconhece o nome dos colegas		
Escreve seu nome convencionalmente		
Identifica e representa graficamente números, letras/palavras/frases espontaneamente		
Escreve textos (cartas, receitas, avisos etc.) mesmo que de forma ainda não convencional		
Utiliza registros convencionais para comunicar ideia de quantidade		
Faz relação entre a quantidade e o numeral nos problemas cotidianos (contar a quantidade de brinquedos)		
Compreende e registra diferentes quantidades segundo a função social do número		
Identifica o número que vem antes ou depois de outro número		
Classifica objetos com mais de um atributo		
Compara, ordena e registra quantidades entre conjuntos (menos/ mais, igual a/diferente)		
Cria seriações, a partir de diferentes atributos dos objetos (tamanho, espessura, quantidades, cor)		
Faz correspondência biunívoca (relação de um objeto para outro)		
Utiliza diferentes instrumentos não convencionais de medida		
Utiliza medidas convencionais para realizar medições		
Utiliza instrumentos não convencionais de medida, massa e volume		
Utiliza medidas convencionais de massa e volume		
Diferencia medidas de grandeza (quilo, litro, metro etc.)		
Utiliza estratégias próprias para medidas não convencionais de tempo (antes/agora/depois etc.)		
Reconhece e utiliza instrumentos convencionais para medição de tempo (calendário, relógio)		
Nomeia as formas geométricas na natureza, nas edificações e nas artes		
Resolve problemas que envolvem a aplicação de operações simples (tirar, dividir, juntar), utilizando materiais concretos (pedras, canudos, palitos etc.)		
Desloca-se perpassando objetos no trajeto (por cima, por baixo, ao redor)		
Identifica e reproduz trajetos com informações pré-determinadas, por meio de brincadeiras		
Identifica pontos de referência e/ou mapas na localização de objetos e pessoas		
Monta quebra cabeça		
Participa de atividades coletivas e colabora com o grupo ao qual pertence, seguindo as regras estabelecidas		
Participa na elaboração das regras (de brincadeira, de convívio social)		

ANEXO F: INSTRUMENTAL DE ACOMPANHAMENTO DA ESCRITA DO NOME PRÓPRIO PELAS CRIANÇAS DO INFANTIL V

Caro(a) Professor(a),

O presente instrumental tem como objetivo o acompanhamento da aprendizagem da escrita do nome pelas crianças das turmas de Infantil V. Ele deve ser aplicado no cotidiano do trabalho com as crianças, sem a necessidade de um momento exclusivo para isso, mas que deve ser contextualizado em atividades que envolvem a escrita do nome por elas.

Passos:

- 1 – Escolha um momento da rotina, como por exemplo, a roda de história e, posteriormente, convide as crianças a desenharem a história que você leu;
- 2 – Solicite que a criança escreva na folha do desenho o seu nome, de forma espontânea, sem ajuda da ficha ou do professor;
- 3 – Para as crianças que escrevem de forma não convencional, identifique-a no verso da folha;
- 4 – Marque um X na linha/coluna correspondente à produção do nome pela criança.

Escola/CEI: _____

Professor (a): _____ Turma: _____ Turno: _____

Nome da criança	1. Escritas iniciais (garatujas)	2. Desenha o nome	3. Mistura letras e números	4. Escreve o nome utilizando letras aleatórias	5. Escreve o nome utilizando algumas letras do próprio nome	6. Escreve o primeiro nome convencionalmente	7. Escreve o nome completo parcialmente	8. Escreve o nome completo.	9. Identifica as letras do seu primeiro nome
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
TOTAL GERAL									

LEGENDA:

- 1 – Escritas iniciais (garatujas) – rabiscos que as crianças produzem com o objetivo de representar o nome
- 2 – Desenha o nome – a criança utiliza o desenho para representar o nome
- 3 – Mistura letras e números – a criança utiliza letras e números para escrever o nome
- 4 – Escreve o nome utilizando letras aleatórias – a criança utiliza um agrupamento de letras qualquer para escrever o nome
- 5 – Escreve o nome utilizando algumas letras do próprio nome – a criança utiliza letras do seu nome na escrita
- 6 – Escreve o primeiro nome convencionalmente – a criança escreve seu nome utilizando as letras e a ordem correta
- 7 – Escreve o nome completo parcialmente – falta um nome, ou parte de um nome ou letras de um nome.
- 8 – Escreve o nome completo – escreve todas as letras do nome e todos os nomes e na sequência correta.
- 9 – Identifica todas as letras do seu primeiro nome – nomear todas as letras do seu primeiro nome.