

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI  
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NEIDE NAIRA PAZ LEMOS

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**



TERESINA/PI  
2019

**NEIDE NAIRA PAZ LEMOS**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação/PPGE, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA/PI  
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

- L557a Lemos, Neide Naira Paz.  
Avaliação da aprendizagem na educação infantil :  
fundamentos teóricos e metodológicos / Neide Naira Paz  
Lemos. – 2019.  
139 f.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2019.  
“Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito”.
1. Educação Infantil. 2. Avaliação da aprendizagem.  
3. Prática docente. I. Título.

CDD 372

**NEIDE NAIRA PAZ LEMOS**


**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação/PPGE, da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 21/02/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Antonia Edna Brito  
Presidente

  
Prof. Dra. Georgyanna Andreia Silva Morais  
Examinadora externa

  
Prof. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo  
Examinadora Interna

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, como tudo na minha vida, em especial meus sonhos, minha trajetória e minhas conquistas. Ele que rege minha biografia em todos os momentos. A Ele, eu entrego e confio. Gratidão, Senhor! Dedico, também, à minha família: aos meus pais, a minha mãe, meu porto seguro, força e estímulo; ao meu irmão, por acreditar sempre e me apoiar; ao meu namorado, pela paciência e dedicação nos diversos momentos dessa caminhada; aos amigos, que torceram por mim e compreenderam os desafios enfrentados na direção desse sonho! A vocês, dedico-lhes todas as minhas conquistas e vitórias.

## AGRADECIMENTOS

*A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível. (Alice no País das Maravilhas)*

Agradecer é uma forma de mostrar nossa gratidão e respeito por aquilo e por aqueles que foram/são especiais em nosso contexto de existência e tem contribuído com as possibilidades de realização de nossos sonhos. Reconhecer é compreender o quão complexa é a vida, lembrar tudo aquilo que atrapalhou nosso riso, dos não recebidos, dos tropeços que vivemos, porém houve pessoas importantes que nos levaram a acreditar um pouco mais e contribuíram com o fortalecimento de nossas crenças sonhadoras nos fazendo acreditar que, de fato, a única forma de chegar ao impossível é acreditar na possibilidade da realização, como refere a epígrafe retirada do livro Alice no País das Maravilhas. Por isso, nada é mais bonito que agradecer, sentir verdadeiramente a gratidão inundando nosso coração.

Aproveitando essa possibilidade de expressão do agradecimento, quero falar de Deus, por me possibilitar trilhar esse percurso na direção do meu sonho, pela vida, saúde e força para concretizar essa caminhada. Obrigada, Senhor, pelas possibilidades de enfrentar os desafios que a mim foram dados nesse percurso, não foram poucos, mas com determinação, foco e fé eu venci! Gratidão, Senhor!

À minha família: Meus pais José de Ribamar Lemos e Marcos Pinheiro Lemos, pelo apoio, confiança e amor, à minha mãe Maria do Desterro Lemos, sem ela eu nada seria, obrigada minha mãe pelo amor incondicional, pela dedicação diária, pelo companheirismo e por me dizer e fazer acreditar que tudo daria certo. Esse sonho não é meu é nosso, te amo. Ao meu irmão Johnny Paz Lemos, que mesmo distante sempre se fez presente na minha trajetória pessoal e profissional, me oferecendo o que há de melhor no ser: amor.

Aos meus tios e tias em especial a tia Edileuza, que está sempre ao meu lado e disposta a colaborar, obrigada pelo carinho e dedicação. Aos meus primos e primas, em especial, a minha prima Valéria que sempre esteve ao meu lado, acompanhando e colaborando com minha trajetória profissional. Obrigada pelas diversas vezes que abraçou minhas demandas em detrimento das suas, em diferentes momentos de nossas vidas.

Ao meu namorado Sérgio Brandão por fazer parte dessa caminhada, oferecendo-me amor, cuidado, compreensão e, acima de tudo, companheirismo nos diversos desafios enfrentados, compartilhando as lágrimas e os risos. Obrigada pelas atitudes de motivação nessa caminhada, tornando leve e alegre o meu percurso e acreditando sempre no meu potencial. Que bom que você existe. Gratidão, meu amor!

À minha orientadora, Professora Dra. Antonia Edna Brito, obrigada por tudo! Pela sensibilidade no direcionamento dessa pesquisa, por acreditar e me aceitar como sua orientanda. Obrigada pela amizade construída nessa caminhada, pela leitura criteriosa e exigente dessa dissertação, produzida entre sorrisos e angústias, foram muitos cafés e almoços. Assim, tecemos nosso trabalho, com diálogos, constantes, agradeço por compreender as minhas fragilidades humanas, dúvidas e inseguranças nessa difícil arte de ser

pesquisadora. Deixo aqui o meu muito obrigada e admiração que tenho pelo ser humano e profissional que você é.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED da Universidade Federal do Piauí, em especial àqueles que ministraram as disciplinas: Filosofia da Educação: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. Pesquisa Qualitativa I, Produção Científica e Tópicos Especiais em Educação Professora Dra. Antonia Edna Brito. História da Educação: Professora Dra. Jane Bezerra e Professor Dr. Ednardo Monti. Formação de professores: Professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Professora Dra. Josânia Lima Portela Carvalhedo, Professora Dra. Antonia Edna Brito e Professora Bárbara Maria Macedo Mendes. Gratidão professoras e professores por todo conhecimento compartilhado, que favoreceu muito na construção do meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

A todos os meus colegas da 27ª turma de Mestrado da Universidade Federal do Piauí, Raquel Barros, Rosane Correia, Alda Pinto, Tizziana Santos, Gilsânia Bezerra em especial o Marcos Luhan, que durante todo o curso esteve ao meu lado, compartilhando abraços, sorrisos, choros, diálogos da vida pessoal e profissional. Estabelecemos uma relação de companheirismo nas diversas situações. Gratidão a Deus e a UFPI por ter me possibilitado o feliz encontro com você.

Às amigas Maria Lemos, Francisca Nascimento, que abraçaram a realização do meu sonho, auxiliando-me na inserção da pesquisa e em muitas etapas da complexa vivência acadêmica. Os diálogos com vocês tornou tudo mais simples. Obrigada pela amizade e carinho, vocês foram e são muito especiais para mim.

Aos meus amigos e minhas amigas: Pedro Santos, Maria Escolástica, Adélia de Deus, Erineide Cunha, Francisca Jelma, Edilma Mendes, Sueleuda da Silva, Raphaella Inácio, Gildenys Dias, Dilcilene, Amanda Ribeiro, Socorro Rocha, Thiago Carvalho, Lucas Lemos, Erivelton Sales que me mostraram que era possível a efetivação desse sonho, com apoio, amizade e amor, obrigada por acreditarem em mim!

As amigas da Escola Santa Teresa: Selliane Silva, Jesus Sousa, Andreлина Marques, Raphaelle Lemos, Sílvia Saraiva e, em especial a Eliane Bezerra, que mobilizou parte do seu tempo para cuidar de mim em um dos momentos mais delicados da minha vida. Obrigada pelo cuidado e atenção e companheirismo, quando iniciei a minha experiência de morar sozinha. A vocês, minhas amigas, muito obrigada!

Às interlocutoras da pesquisa por aceitaram escrever sobre suas experiências pessoais e profissionais e por participarem das escritas dos diários, da entrevista narrativa. Sem a efetiva colaboração de vocês, eu não teria conseguido concluir esse estudo. Agradeço, também, as diretoras e pedagogas: Ligiovania Santos, Pérpétua, Antônia Rodrigues, Cristiane Carvalho. O meu mais singelo, Obrigada!

Às professoras da banca examinadora: Professora Dra. Antonia Edna Brito, Profa. Dra. Georgyanna Andreia Silva Morais. Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo, Profa. Dra. Francisca Nascimento, Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela forma cuidadosa e criteriosa na leitura desse trabalho. Com certeza, contribuíram bastante para a qualidade da versão que aqui apresento. Obrigada!

LEMOS, Neide Naira Paz. **AValiação DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: fundamentos teóricos e metodológicos. Dissertação de Mestrado em Educação. 139 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2019.

## RESUMO

A avaliação da aprendizagem na educação infantil é compreendida como um processo permeado pela observação, registro e acompanhamento contínuo do desenvolvimento da criança em diferentes momentos das atividades realizadas em sala e no espaço escolar. Partindo dessa compreensão, o estudo tem como objeto de pesquisa a avaliação da aprendizagem na educação infantil. A investigação parte da seguinte questão-problema: Quais fundamentos teóricos e metodológicos orientam a avaliação da aprendizagem na educação infantil? De modo geral, objetiva: analisar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Para tanto, objetiva de modo específico: Identificar as concepções teórico-metodológicas de professores da educação infantil sobre avaliação da aprendizagem; Descrever práticas avaliativas desenvolvidas por professores de educação infantil e compreender as funções e usos da avaliação da aprendizagem nas práticas docentes na educação infantil. No que concerne a avaliação da aprendizagem e educação infantil o estudo tem como suporte, respectivamente, as contribuições de Hoffmann (2009); Godói (2010); Didonet (2014), entre outros. Em relação a especificidade da avaliação na educação infantil, particularmente sobre concepções, princípios e práticas avaliativas, apoia-se em Àries (1981) e Ostetto (2012), contemplando, também, reflexões sobre as funções das creches e pré-escolas, sobre propostas pedagógicas da educação infantil, sobre concepções de criança e infância. No que se refere às práticas docentes na educação infantil o estudo recorre às contribuições de autores como Oliveira (2007); Nunes e Corsino (2012). O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa narrativa, fundamentado em Conelly e Clandinni (2014), Sousa (1999), Josso (2004), Bertaux (2010), que ressaltam a narrativa como fonte de dados e como método, ressaltando seu potencial formativo e investigativo. A pesquisa foi desenvolvida a partir da utilização das seguintes técnicas de produção de dados: observação sistemática, sob orientação de Moreira e Calfe (2008), diários de aula, segundo propõem Hess (2010) e Zabalza (2004) e entrevista narrativa referenciada por Schutze (1999) e Sousa (2006). Para análise dos dados, a pesquisa tomou como referência os estudos de Bertaux (2010), que propõe a análise de conteúdo. O estudo teve como cenário dois Centros Municipais de Educação Infantil/CMEI, de Teresina – Piauí. Envolveu como interlocutoras cinco professoras que atuam, em turmas de primeiro e do segundo período da educação infantil. A partir do desenvolvimento da pesquisa constatamos o predomínio de uma avaliação da aprendizagem de natureza classificatória, fundamentada na aplicação de provas, de testes e de preenchimento de fichas. Constatamos, ainda, que a avaliação da aprendizagem no contexto da pesquisa tem função de reguladora da prática docente e tem caráter seletivo e não corresponde às proposições dos documentos legais que estabelecem diretrizes para a educação infantil. As práticas avaliativas de professoras são constituídas pelo ordenamento curricular imposto pela secretaria municipal de Educação, tendo em vista a busca pelos melhores resultados provenientes das avaliações externas.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Avaliação da aprendizagem. Prática docente.



LEMOS, Neide Naira Paz. **EVALUATION OF LEARNING IN CHILD EDUCATION: theoretical and methodological foundations.** Master's Dissertation in Education. 139 f. Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2019.

## **ABSTRACT**

The evaluation of learning in children's education is understood as a process permeated by the observation, recording and continuous monitoring of the child's development in different moments of the activities carried out in the classroom and in the school space. Based on this understanding, the study has the object of research the evaluation of learning in children's education. The research starts from the following problem question: What theoretical and methodological foundations guide the evaluation of learning in early childhood education? In general, the objective is to analyze the theoretical and methodological foundations that guide the assessment of learning in early childhood education. In order to do so, it aims specifically: To identify the theoretical-methodological conceptions of pre-school teachers about learning evaluation; To describe evaluative practices developed by teachers of early childhood education and to understand the functions and uses of learning evaluation in teaching practices in early childhood education. Regarding the evaluation of learning and early childhood education, the study is supported, respectively, by Hoffmann (2009); Godói (2010); Didonet (2014), among others. In relation to the specificity of evaluation in children's education, particularly on conceptions, principles and evaluative practices, it is based on Aries (1981) and Ostetto (2012), also contemplating reflections on the functions of kindergartens and preschools, on proposals pedagogical aspects of children's education, conceptions of children and childhood. As far as teaching practices in children's education are concerned, the study draws on the contributions of authors such as Oliveira (2007); Nunes and Corsino (2012). The study was based on the narrative research, based on Conelly and Clandinni (2014), Sousa (1999), Josso (2004), Bertaux (2010), who emphasize narrative as a source of data and as (Hess, 2010), and Zabalza (2010), which were used as a basis for the study of the results of the research, 2004), and a narrative interview referenced by Schutze (1999) and Sousa (2006). The study was based on Bertaux's (2010) studies, of Teresina - Piauí, where five teachers participated in the first and second classes of early childhood education. predominance of an evaluation of learning of a classificatory nature, based on the application of tests, tests and completion of records. We also found that the evaluation of learning in the context of research has the function of regulating teaching practice and is selective and does not correspond to the propositions of legal documents that establish guidelines for early childhood education. The evaluative practices of teachers are constituted by the curricular order imposed by the municipal secretariat of Education, in order to search for the best results from external evaluations.

**Keywords:** Early Childhood Education. Evaluation of learning. Teaching practice.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura01</b> - Modelos dos testes de nível .....	37
<b>Figura 02</b> - Ficha de Desempenho/ avaliação alfabetiza Teresina .....	38
<b>Figura 03</b> - Fotos dos diários de aula.....	82
<b>Figura 04</b> - CMEI Ladeira do Uruguai .....	87
<b>Figura05</b> - CMEI Nossa Senhora da Paz .....	88
<b>Figura 06</b> - Concepções avaliativas de professoras .....	99
<b>Figura 07</b> - Práticas Avaliativas na Educação Infantil .....	109
<b>Figura 08</b> - Funções e usos da Avaliação .....	115
<b>Figura 09</b> - Aspectos conclusivos da pesquisa .....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Nível de Escrita.....	36
<b>Quadro 02</b> - Concepção de avaliação e aprendizagem.....	58
<b>Quadro 03</b> - Funções de avaliação .....	67
<b>Quadro 04</b> -Especificações das funções avaliação .....	72
<b>Quadro 05</b> -Roteiro de observação sistemática .....	79
<b>Quadro 06</b> -Roteiro para produção da entrevista narrativa .....	83
<b>Quadro 07</b> - Análise dos dados de pesquisa .....	86
<b>Quadro 08</b> - Plano de análise.....	86

## LISTA DE SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de educação
DCMT	Diretrizes Curriculares do Município de Teresina
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEMCAD	Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMTCAS	Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - REFLEXÕES SOBRE TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, ACADÊMICA E DE PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>23</b>
1.1 Educação infantil no contexto brasileiro: trajetórias históricas .....	23
1.2 Educação infantil no contexto teresinense .....	33
<b>CAPÍTULO II- A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>41</b>
2.1 A prática docente na educação infantil: delineando possibilidades.....	41
<b>CAPÍTULO III- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS .....</b>	<b>52</b>
3.1 Avaliação da aprendizagem na educação infantil: diferentes concepções .....	54
3.2 Funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil.....	66
<b>CAPÍTULO IV- DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO: TESSITURA METODOLÓGICA.....</b>	<b>76</b>
4.1 Pesquisa narrativa como método e técnica na investigação científica.....	76
4.2 Produção dos dados: procedimentos de pesquisa.....	78
4.2.1 Observação sistemática.....	78
4.2.2 Diários de aula .....	80
4.2.3 Entrevista narrativa.....	82
4.3 Análise de dados .....	84
4.3.1 Explicando o processo de análise .....	85
4.5 Contexto da pesquisa.....	87
4.6 Interlocutoras da pesquisa.....	88
4.6.1 Perfil profissional da Alice .....	89
4.6.2 Perfil profissional da Dinah.....	89
4.6.3 Perfil profissional da Arganz.....	90
4.6.4 Perfil profissional da Duquesa.....	90
4.6.5 Perfil profissional da Flor.....	91
<b>CAPÍTULO V - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS REVELADAS NA PESQUISA .....</b>	<b>93</b>
5.1 Concepções de avaliação .....	93
5.2 Práticas avaliativas na educação infantil.....	100
5.3 Funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil.....	110

<b>CONCLUSÃO: O TEMPO DAS RESPOSTAS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>APÊNDICES</b> .....	130



**INTRODUÇÃO:**  
**reflexões iniciais sobre trajetória**  
**profissional, acadêmica e de pesquisa**



## INTRODUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, ACADÊMICA E DE PESQUISA<sup>1</sup>

*Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então. (LEWIS CARROLL, 2012, p.57)*

A complexa tarefa de viver, sonhar, desejar e realizar demanda, acreditar na capacidade humana e ter sensibilidade para entender que nada se conquista fácil nessa vida. Cresci movida pelo desejo da mudança de vida. Não porque fosse infeliz e insatisfeita, mas pela vontade de ser grande. Grande? Isso mesmo: grande. Grandemente humana, grandemente estudiosa e pesquisadora da educação. Em minha ingenuidade infantil, não tinha esses propósitos, muito bem demarcados, devido a pouca experiência. Porém, tinha o desejo de ser. Quando adulta e profissional da educação, como almejei, tendo vivenciado algumas experiências em pesquisas, decidi que o mestrado acadêmico seria uma meta a ser alcançada e uma conquista relevante para minha história de vida pessoal e profissional. Ao me inserir nos espaços da pós-graduação *stricto sensu*, percebi que estava gestando minha identidade como mestranda e como pesquisadora e, por isso, compreendi a necessidade de revisitar meus conhecimentos e de me redescobrir como pessoa e profissional.

Analisando minha história de vida, inspirada na epígrafe que abre essa introdução, compreendo que, embora sabendo quem sou, tive e tenho mudado muito e com o ingresso na pós-graduação, descobri o quanto é possível mudar e o quanto é possível aprender. Com o ingresso no mestrado, compreendi que preciso ter abertura para o processo de descoberta, para aprender sempre mais e para a produção de conhecimentos. Compreendi, também, que fazer um curso de mestrado em educação é bastante complexo, considerando que ao longo da caminhada o que sou, como pessoa e profissional, vai se desconstruindo/reconstruindo, a partir das diferentes experiências vivenciadas.

Ser mestranda em educação significa ser afetada por diferentes e novas possibilidades de conhecer mais e de ser mais. Significa despertar para o mundo da pesquisa e da produção do conhecimento. De fato, agora posso afirmar que: “[...] eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então” (CARROLL, 2012, p.57). Essas mudanças

---

<sup>1</sup> O uso da primeira pessoa foi a opção de escrita utilizada nesta introdução dissertativa por tratar-se da minha história de vida, relacionada ao objeto de estudo.



resultam do muito que tenho aprendido sobre o tema da pesquisa e sobre fazer pesquisa. Resultam, também, da certeza de meu inacabamento e da disposição para aprender.

Para ilustrar as mudanças que afetaram o meu ser, descrevo com afinidade como o objeto de estudo foi sendo tecido em minha história de vida pessoal e profissional. Como professora da educação infantil, afetada por inquietações e pelo amor às crianças, tenho me desafiado na aventura de estar sempre em busca de conhecimentos. Esse fato foi imprescindível para o delineamento de minha prática docente e para a delimitação do objeto desta pesquisa. Nos percursos profissionais, como professora e pesquisadora, o desejo que me move é de colaboração com as discussões acerca do processo avaliação da aprendizagem na educação infantil, com a intenção de refletir sobre como acompanhar o desenvolvimento integral da criança, bem como no intuito de ampliação de minhas lentes na análise desse processo na educação infantil.

Discorrer sobre o mérito dessa temática em minha escrita, contribui para uma revisitação de momentos marcantes de minha vida, da minha infância e da minha formação pessoal e profissional. Os fios de minha memória me fazem recordar que não tive oportunidade de vivenciar a etapa escolar de educação infantil. Porém, a educação cuidadosa e afetiva que meus pais me proporcionaram ajudou a construir essa oportunidade, no seio familiar. Não estava matriculada na escola, mas tinha uma professora particular contratada por meu pai e, assim, pude vivenciar minhas primeiras experiências em práticas escolarizadas de leitura e escrita. Em razão da pouca experiência, não tinha consciência da riqueza que seria para minha formação, frequentar a escola na educação infantil junto a outras crianças e professores.

Nas demais etapas da educação básica, vivenciei um sentimento de incompletude por não ter vivenciado a educação infantil e por ter curiosidade sobre a educação das crianças em fase pré-escolar. Esse sentimento, ou lacuna talvez, me mobilizou a realizar o curso de Pedagogia e, posteriormente, a investir em uma Especialização em Docência em Educação Infantil por ser uma área de formação que lida diretamente com o processo de educação e desenvolvimento das crianças.

A minha história de vida pessoal e profissional foi essencial para a escolha da temática de pesquisa, a avaliação da aprendizagem na educação infantil, que entendo como processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança em diferentes aspectos (social, cognitivo, afetivo e psicomotor), permitindo um olhar sensível do professor em diferentes momentos do cotidiano da escola e da sala de aula, com a finalidade de

construção/reconstrução das práticas docentes para auxiliar na trajetória de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

A perspectiva de avaliação da aprendizagem, que postulo para a educação infantil, é a mediadora. Esse termo é utilizado por Hoffmann (2014) ao afirmar que os professores confundem, em suas práticas, a avaliação formativa com a classificatória, haja vista os equívocos no cerne do que denominam de avaliação formativa, tendo em vista que as práticas avaliativas que desenvolvem estão pautadas na aplicação de testes e resultam em notas em final de bimestres ou semestres. Embora os professores nomeiem como avaliação formativa trata-se, na verdade, de uma concepção classificatória de avaliação. Em decorrência desse entendimento, fiz a opção por utilizar o termo avaliação mediadora, que segundo exige o envolvimento do professor com as crianças e o seu comprometimento com o progresso delas em termos de aprendizagens (HOFFMANN, 2014)

A mediação acontece por meio da orientação do professor, que dispõe de conhecimentos para atender aos desafios cognitivos das crianças de maneira expressiva, contribuindo com o desenvolvimento das mesmas e efetivando o processo de mediação. A avaliação mediadora contribui com o processo formativo da avaliação.

A concepção mediadora do processo avaliativo é entendida como processo multidimensional que permeia os diferentes momentos de atividades desenvolvidas ao lado da criança e implica em um processo dialógico, a partir da reflexão, para diagnosticar aprendizagens do aluno e para definir formas de intervenção (HOFFMANN, 2009). Além da intervenção pedagógica que esse tipo de avaliação viabiliza, pode propiciar a redefinição de práticas e a reorganização de ambientes de aprendizagens e de meios que favoreçam a reflexão sobre o agir da criança durante o ciclo avaliativo. Na perspectiva de avaliação mediadora, as práticas docentes são permeadas pela observação, pelo planejamento de atividades e de ações que contemplam a tomada de consciência sobre o caráter subjetivo do processo de desenvolvimento da criança, diante das concepções de avaliação e aprendizagem.

Ao contextualizar o tema de estudo, reporto-me às minhas práticas avaliativas como professora da educação infantil. Essas práticas são marcadas pelo preenchimento de fichas e pela aplicação de testes padronizados para atender às exigências do sistema, deixando de lado o verdadeiro sentido da avaliação. Desenvolver a avaliação da aprendizagem, nesta perspectiva, causa-me angústias e a vivência de muitos conflitos profissionais, por compreender que a avaliação abrange uma riqueza de práticas que, se realizadas de forma crítica e consciente, podem atender às especificidades da criança em seu processo de

desenvolvimento. Entendo que avaliar vai além de um fazer técnico, envolve reflexão, o diagnóstico das aprendizagens das crianças e a mediação do professor a partir do conhecimento produzido sobre seu aluno e sobre as concepções e princípios que norteiam a prática docente, resultando na reorientação dessa prática.

O processo de avaliação, no contexto da educação infantil, fará sentido se pensado como ferramenta de investigação e de reflexão para subsidiar a prática docente. O ato de avaliar oportuniza ao professor pensar em diferentes situações que provoque avanços nas aprendizagens das crianças. O papel do professor no processo avaliativo é essencial e suas práticas avaliativas têm o desafio de acompanhar os avanços e as dificuldades das crianças, propondo a elas estímulos e situações didáticas que as tornem capazes de realizar as atividades com autonomia, de modo a despertar as suas potencialidades.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a educação para as crianças pequenas deve “[...] promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança” (BRASIL, 1996). A criança é um ser complexo e indivisível e o sucesso de seu desenvolvimento reside, entre outros aspectos, na forma de avaliação que o professor utiliza e nos modos como conduz a prática docente. Sobre o estabelecido na LDB 9.394/96, percebemos que a avaliação deve ter caráter multidimensional para não se limitar a análise de aspectos cognitivos.

As práticas de avaliação revelam intenções, indicam as possibilidades e as necessidades das crianças, para que possam se desenvolver na escola e fora dela. Para tanto, é necessário o planejamento criterioso de práticas que permitam a reflexão contínua do professor sobre as crianças e seu desenvolvimento, bem como é essencial a organização de um ambiente desafiador e estimulador das aprendizagens, para promover o relacionamento interativo de professor/criança.

No contexto dessas reflexões, é pertinente fazer referência à avaliação informal, que significa pensar a prática da avaliação na educação infantil como um processo que se estabelece a partir das análises do professor e das estratégias avaliativas, adotadas no cotidiano das práticas docentes. Para avaliar, é preciso assumir cuidados, pois os julgamentos feitos são decorrentes de observações efetivadas, a partir de crenças e de concepções individuais e das posturas adotadas.

Avaliar envolve variadas dimensões, dentre elas destacamos, segundo Oliveira, (2012) a dimensão da prática docente e a dimensão conceitual. A dimensão da prática docente é concebida como uma dimensão coletiva, que envolve o diálogo entre os pares, a vivência

compartilhada de experiências, os caminhos por meio dos quais o trabalho irá se desenvolver, assentado na construção de concepções e de princípios fundamentais, que direcionam as ideias de educação infantil, de criança e de prática docente, entre outros aspectos. A dimensão conceitual se constitui nas interações, estabelecidas pelos sujeitos, exige a capacidade de reflexão de ação e de avaliação da ação, ou seja, exige o distanciamento da ação na própria ação. Para efetivar o processo de interação é necessário que os sujeitos mediadores (os professores) possuam conhecimentos, que possibilitem a realização de certas atividades pelas crianças e que a efetivação da interação seja estabelecida de fato.

Esse processo é necessário para que sejam planejadas e desenvolvidas práticas docentes capazes de promover o desenvolvimento da aprendizagem de cada criança, por meio de ações concretas de interações, que disponibilizem materiais pedagógicos e suas diferentes oportunidades de uso que considerem a importância do lúdico. Quanto mais ricas as vivências na escola e na sala de aula, maiores as oportunidades de as crianças conhecerem diferentes manifestações, maiores serão, também, as possibilidades de refletirem sobre o mundo e de aprenderem e se desenvolverem.

Diante do exposto, ratifico o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa tendo como objeto de estudo os fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. O interesse em investigar essa temática se manifestou a partir das vivências profissionais e dos desafios encontrados no cotidiano escolar, o que me motivou a definição do seguinte problema: Quais fundamentos teóricos e metodológicos orientam a avaliação da aprendizagem na prática docente na Educação Infantil? Considerando essa questão de estudo pesquisa, o objetivo geral da investigação consiste em: Analisar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a avaliação da aprendizagem na prática docente na educação infantil. Como objetivos específicos o estudo propõe: a) Identificar as concepções teórico-metodológicas de professores da educação infantil sobre avaliação da aprendizagem; b) Descrever as práticas avaliativas desenvolvidas por professores de educação infantil; c) Compreender as funções e usos da avaliação da aprendizagem nas práticas docentes na educação infantil.

A pesquisa aponta para um debate importante acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, assim como pode fomentar a reflexões sobre a importância do desenvolvimento de ações que possibilitam acompanhar as aprendizagens das crianças de forma individual e coletiva para melhor compreender o seu desenvolvimento. Com esta pesquisa, é possível refletir sobre a avaliação

na educação infantil para que os professores, ao desenvolverem a prática avaliativa, possam perceber que é possível transformar o ensino por meio do processo avaliativo, bem como é possível promover as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Com a intenção de evidenciar as contribuições de pesquisas sobre o tema investigado neste estudo, realizei consultas ao Banco de Teses e Dissertações da Capes com recorte de 2013 à 2017. O recorte da pesquisa, a partir de 2013, ocorreu devido a ausência de estudos sobre a temática em anos anteriores. Os resultados da consulta mostram que a avaliação da aprendizagem aparece como campo fértil de muitos estudos, mas com ênfase no ensino médio, Educação a Distância, prova Brasil, resultando um total de 207 produções. Ao realizar a pesquisa, utilizando as palavras-chave avaliação, aprendizagem, educação infantil, isoladamente, as tentativas deram conta das combinações entre as palavras-chave citadas. É importante destacar que, à medida que estas articulações entre os termos iam sendo feitas, o número de produções diminuía significativamente.

A partir das leituras dos resumos e das palavras-chave, encontramos apenas duas produções que possuem aproximações com o objeto de estudo dessa dissertação. O estudo realizado por Tainara Pereira Castro, em nível de mestrado, pela Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2017, que tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na educação infantil. As aproximações encontradas sobre a temática investigada, tem como pontos em comuns, um dos objetivos que é estudar a concepção de avaliação da aprendizagem e o direcionamento dado ao referencial que foi uso das diretrizes curriculares nacionais com embasamento da investigação.

A outra dissertação identificada é de Juliana Ferreira de Sousa, da Universidade Federal do Piauí, concluída no ano de 2013. O referido estudo tem como foco o processo de ensino aprendizagem com ênfase na prática avaliativa na educação infantil, utiliza as técnicas de entrevista do tipo semiestruturada e observação participante. No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, portanto, consta apenas um estudo, em nível de mestrado, que aborda a avaliação da aprendizagem, mas com objetivo diferente do que proponho neste estudo. Desse modo, essa pesquisa poderá contribuir com ampliação de conhecimentos sobre as práticas docentes e sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil.

A relevância acadêmico-científica desta pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil reside no fato de proporcionar reflexões e análises sobre como ocorre o processo avaliativo na educação infantil, colaborando com a produção teórica na área e para nortear a prática docente e por meio dela traçar caminhos para alcançar os objetivos desejados no que se refere ao desenvolvimento e a aprendizagem de crianças na educação infantil.

A relevância social da pesquisa pode se efetivar com a reflexão sobre as práticas avaliativas no acompanhamento da aprendizagem da criança, pois no âmbito da prática docente, a avaliação pode ser desenvolvida como uma das ferramentas de controle e de registro burocrático. A pesquisa tem o desafio de proporcionar reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil para intensificar o debate em torno da questão com o compromisso de envolver as participantes em um processo investigativo, baseado na pesquisa narrativa. Para tanto, utiliza as seguintes técnicas de pesquisa: entrevista narrativa, diários de aula, observação sistemática. O estudo tem como cenário institucional dois Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina: CMEI Ladeira do Uruguai e CMEI Nossa Senhora da Paz e conta com a participação de cinco professoras.

No que diz respeito à estrutura da dissertação, o estudo está organizado em cinco capítulos, além da introdução e conclusão. Na introdução, apresenta o objeto de estudo, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a estruturada dissertação. O capítulo I intitulado: Educação infantil: caminhos construídos na educação brasileira, aborda educação infantil, a partir da LDB 9394/96, apresenta a concepção de infância e criança, as contribuições da LDB para os direitos adquiridos da criança. O presente capítulo contextualiza a visão histórica de criança como sujeito de direito no cenário educacional brasileiro, desde a concepção de infância, marcada por visões que orientam um tipo de criança, homem, escola e sociedade. Indica contribuições sobre as concepções de criança e infância demarcadas no decorrer da sua construção histórica e os avanços legais alcançados.

O capítulo II discute Prática docente na educação infantil, aborda sobre a Educação Infantil como uma etapa da educação básica de grande importância para a construção dos processos de formação e de desenvolvimento da criança. Essa etapa educacional acontece sistematicamente por meio da prática docente, na qual estão envolvidos professores, crianças e suas aprendizagens. A conjuntura da prática docente traz em seu bojo a responsabilidade com o desenvolvimento integral da criança, ou seja, com seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor, investindo na formação humana e cidadã das crianças. Apesar do realce que se dá ao objetivo da educação infantil. Este capítulo analisa as orientações legais para o desenvolvimento da prática docente. Abordamos também sobre o cuidar e o educar como prática indissociável da educação infantil.

No capítulo III, analiso a avaliação da aprendizagem na educação infantil com ênfase nas diferentes concepções, funções e usos que permeiam as práticas docentes e os diferentes olhares que são revelados nos processos avaliativos que envolvem ensino e aprendizagem.

No capítulo IV, intitulado Tessitura metodológica da investigação, descrevo o desenvolvimento da pesquisa, apresento a abordagem e tipo de pesquisa, a produção dos dados, que se deu a partir da observação sistemática, da escrita de diários de aula e da entrevista narrativa.

No capítulo V, denominado Avaliação da aprendizagem na educação infantil: práticas reveladas na pesquisa, traz a análise dos dados da pesquisa, tendo como suporte as ideias de Bertaux (2010) sobre a análise de conteúdo das narrativas.

A partir do desenvolvimento da pesquisa, constatamos o predomínio de uma avaliação da aprendizagem de natureza classificatória, fundamentada na aplicação de provas, de testes e de preenchimento de fichas. Constatamos, ainda, que a avaliação da aprendizagem no contexto da pesquisa tem função de reguladora da prática docente e tem caráter seletivo e não corresponde às proposições dos documentos legais que estabelecem diretrizes para a educação infantil.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA





## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Ser homem é ser responsável. É sentir que colabora na construção do mundo. (Fragmento do livro O pequeno Príncipe)*

Neste capítulo, discorreremos sobre educação infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, analisando suas contribuições para os direitos da criança. O presente capítulo contextualiza a visão histórica de criança como sujeito de direito no cenário educacional brasileiro, desde a concepção de infância, marcada por visões que orientam um tipo de criança, homem, escola e sociedade. No tocante a essa temática, esse capítulo indica contribuições sobre as concepções de criança e infância, demarcadas no decorrer da sua construção histórica e os avanços legais alcançados. A história da Educação Infantil no Brasil passou por processos de luta e construção de políticas de atendimento que constitui esse público, em diferentes momentos, podemos dizer que a educação infantil, é uma área que ainda está em construção e suas práticas em processos de consolidação.

#### **1.1 Educação infantil no contexto brasileiro: trajetórias históricas**

A construção das ideias de infância e, posteriormente, do surgimento da educação infantil como uma etapa escolar, que trata do desenvolvimento infantil, demandou esforços de muitas mãos e o olhar sensível de muitos sujeitos históricos. Não que, o que temos hoje em educação infantil tenha sido extremamente pensado para ser o que é e da forma que é. Porém, de uma forma ou de outra, contribuíram para que as crianças tivessem oportunidade de serem contempladas na legislação como sujeitos de direitos. Foi, portanto, uma construção de homens e mulheres que, ao sentirem-se responsáveis pela transformação, ousaram dar os primeiros passos ao que chamamos hoje de espaços de educação infantil. Realizar uma pesquisa, nesse mesmo sentido, traz para o pesquisador o sentimento de ser humano responsável pela continuidade das discussões que envolvem a criança por considerar uma fase importante da vida. Implica pensar a luz da epígrafe desse capítulo, ou seja, “[...] é sentir que colabora na construção do mundo”.

Pensar a perspectiva histórica da Educação Infantil no Brasil, é necessariamente demarcar e refletir sobre as diferentes transformações, que ocorreram nos meados do século XIX, com o advento da Proclamação da República e os avanços tecnológicos que foram surgindo nesse contexto. Poderíamos destacar diversos interesses que haviam por trás de desenvolver espaços para o atendimento de crianças naquela época, entre eles, as ambições das elites brasileiras e das demais esferas do poder público em inserir a mulher no mercado de trabalho. Os espaços acolheriam as crianças pequenas, em regime assistencialista, ao passo que as mães estariam disponíveis para atuar nas fábricas. Percebemos, com isso, que desde cedo as políticas de educação infantil foram demarcadas sob as luzes das fragilidades, uma vez que o interesse maior não era o desenvolvimento infantil, o cuidar e o educar, mas o desenvolvimento industrial brasileiro.

A educação da criança passou por processos de lutas e de conquistas de direitos que acompanharam o processo histórico, político, econômico e social. Abordarmos essa temática no sentido de conhecermos o percurso que viabilizou as conquistas alcançadas no século XX com a promulgação dos direitos da criança expressos na LDB 9.394/96, que adotamos como ponto de partida para tecer reflexões sobre o objeto da pesquisa. Todavia, é importante compreendermos como foram se construindo os espaços para educação infantil no ano de 1985. Com o fim do período militar, começava a se pensar na ideia de creche e de políticas de atendimento à criança, de modo que não fosse apenas obrigação da mulher e da família, mas estendendo ao Estado e às empresas a responsabilidade com os cuidados e educação das crianças.

As instituições de educação infantil buscaram romper com concepções de caráter assistencialista e/ou compensatórias Conforme Oliveira (2007), as creches e pré-escolas passariam a assumir, de fato, funções de creche e pré-escolas, com novas propostas pedagógicas, enfatizando o cuidar e o educar como elementos indissociáveis na educação de crianças. As instituições de caráter assistencialista atendiam crianças provenientes de classes economicamente desfavorecidas. Eram assistidas pelos órgãos públicos para remediar as necessidades vivenciadas por essa classe. Ofereciam atendimento em instituições de creches e pré-escolas que tinham como objetivo a superação de supostas carências sociais.

Essas instituições que eram mantidas a partir de uma visão assistencialista destinavam-se a criança pequena, com o intuito de atender a uma necessidade de mercado de trabalho e das mulheres trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus filhos. O mercado de trabalho necessitava de mão de obra barata, promovendo a entrada da mulher neste cenário.

Deste modo, a necessidade de cuidar dos filhos foi sendo estabelecida pelo poder econômico. A inserção das mulheres no mercado de trabalho ocorreu para atender as demandas desse mercado, que precisava de mão de obra. Como muitas tinham filhos e não tinham um local específico de guarda das crianças, começaram a participar de movimentos feministas e trabalhistas e, assim, passaram a reivindicar, junto aos patrões e aos órgãos governamentais, um local de guarda e de atendimento às crianças, enquanto trabalhassem.

Gradualmente, ocorreram algumas conquistas de atendimento às crianças em creches e pré-escolas, provocadas pelos conflitos e reivindicações que eram feitas *à priori* aos donos das indústrias. As demandas, apresentadas pelas mulheres em relação à educação das crianças, foram sendo encaminhadas, com o passar do tempo para o Estado, instigando a criação de creches, de escolas maternais e de parques infantis. Ao longo dessa trajetória da educação infantil, o atendimento às crianças continuou com caráter assistencialista.

Toda essa trajetória de atendimento à criança está atrelada a uma concepção de infância que predomina em cada época, em cada contexto histórico, político, econômico e social, articulando-se a concepções do desenvolvimento das crianças, ao papel que a família deve exercer a comunidade, as instituições de educação e os órgãos responsáveis. Ariès (1981) afirma, que o sentimento de infância, como nós conhecemos, na sociedade medieval, não existia, o que não significa que as crianças foram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Na ótica do autor, o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. A partir dessa ideia a criança teria condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe ou de sua ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

A infância é um campo emergente de estudos que se tem constituído em várias áreas do saber, focados em divergentes abordagens, às quais determinaram distintas imagens sociais sobre as crianças. Historicamente, as concepções, construídas sobre a infância, são baseadas na perspectiva adultocêntrica, esse modelo de infância tanto esclarece como camufla a realidade cultural e social das crianças.

A propósito, cabe destacar que criança e infância são categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado, porém, são distintas. No campo semântico, infância refere-se a uma categoria social do tipo geracional e criança, referente ao sujeito concreto que faz parte da categoria geracional, que na sua essência, pertence a uma classe social e a um grupo etário próprio e é sempre um ator social.

Os conceitos de infância podem apresentar diferentes significados, conforme os referenciais que utilizarmos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, designa criança toda pessoa até 12 anos de idade incompletos. Para Kuhlmann Júnior (2001, p.31), a infância é uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais. De acordo com o autor é importante:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, [...], reconhecê-las como produtoras da história.

As crianças, conforme analisa o autor, são constituídas por experiências vividas em situações concretas que estabelecem em diferentes espaços que atuam como produtoras de suas próprias histórias. Essas experiências, vividas nos diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, resultam das mudanças de concepções sobre a infância e das transformações sociais que as crianças vivenciam.

Conforme mudam os paradigmas históricos, mudam as concepções e as formas de conceber a infância. Kramer (2003a, p.19) contribui com essa análise, ao destacar que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbana industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na sociedade. Estamos nos referindo, neste sentido, ao caráter histórico e social do termo infância, que é corroborado por Kuhlmann Júnior (2001, p.16), ao evidenciar que “[...] toda sociedade tem seus sistemas de classes e idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. Para o autor, é imprescindível reconhecer que as crianças são sujeitos históricos e sociais, cuja existência é produzida em diferentes tempos e espaços, ou seja, [...] “é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos”.

Diante das reflexões referentes à infância, é relevante destacarmos que a concepção de criança, passou por um período que Ariès (1981) designou de período de “paparicação”, gestando um novo sentimento referente à infância devido a sua ingenuidade, a mesma passa a ser também um modo de distração dos adultos. Outro sentimento, realçado pelo autor, é o da moralização, em que as crianças eram, desde muito cedo, introduzidas no mundo dos adultos.

Por conseguinte, não havia a preocupação em protegê-las de cenas, conversas, comentários, brincadeiras, que hoje, para nós, poderiam soar até mesmo como inadequadas.

Contudo, esse sentimento de moralização fez com que os adultos, manifestassem o reconhecimento da infância. Com o reconhecimento da infância, emerge a compreensão de que a criança precisa ser protegida do mundo dos adultos e que é preciso separar aquilo que é adequado para ela ou não. No entendimento de Kuhlman Júnior e Fernandes (2004, p.15):

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares.

Os autores, considera a infância como condição de uma fase vivida pelas crianças, que a história da infância é resultante da relação direta com a história da relação com a sociedade, considerando suas vivências em diferentes tempos e espaços dos contextos de relações que estabelecem entre si e com os adultos. A história da criança mostra que a concepção de infância, como fase da vida que necessita de atenção, cuidados, respeito, no contexto social, é algo construído em diferentes tempos e lugares da sociedade. Diante da construção histórica do que é ser criança, foram geradas em diferentes tempos da história, injustiças e ausência de responsabilidade por parte do Estado, da sociedade e das famílias. Não obstante aos cuidados com higiene, saúde, nutrição, segurança, lazer, e educação, é pertinente a construção de processos fundamentais que favoreçam o desenvolvimento, a educação e a socialização das crianças de 0 a 5 anos. A criança como todo ser humano é:

[...] um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, v.1, p.21).

A criança é um sujeito social, histórico e de direitos, marcada pelas múltiplas interações sociais que estabelece, que foi construindo responsabilidade para o Estado em relação a sua educação. A expressão “educação infantil” aparece no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, e é definida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o

desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade. A lei estabelece que a educação infantil seja oferecida em creches para crianças de zero até 03 três anos de idade e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos. Essa distinção entre creches e pré-escolas é feita unicamente pelo critério de faixa etária, ambas, instituições de educação infantil.

Atendendo às exigências da LDB 9.394/96, as creches passaram a integrar-se ao Sistema Municipal de Educação, deixando de ter um caráter “assistencial”, que historicamente se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de baixa renda. A creche deixa de ser um espaço de “guarda” para caracterizar-se como agência de educação.

As instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), na tentativa de atender às exigências da LDB, ficariam responsáveis pelas funções de educar e cuidar, assumindo o papel de educação comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Esta nova abordagem compreende a criança como um ser total, completo, que aprende a ser e conviver consigo mesmo, com o seu semelhante, com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. O acesso às instituições de educação infantil é um direito assegurado à criança, expresso na LDB e que, segundo o RECNEI, deve:

[...]tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

A educação infantil, como base no RECNEI, é um direito assegurado às crianças e para efetivação desse direito este, indiscriminadamente, devem ter acesso a um ambiente que viabilizam socialização e o desenvolvimento de aprendizagens diversificadas, nas relações estabelecidas nos contextos explorados e vivenciados nos espaços de educação infantil. O RECNEI esclarece que as propostas em educação infantil devem favorecer a criança, o desenvolvimento de suas potencialidades (BRASIL, 1998). O educador infantil precisa ter, além de uma concepção bem definida de criança, um embasamento teórico consistente, articulado com a prática, que lhe possibilite dominar o universo infantil. Para pensarmos sobre a educação infantil, é imperioso ressaltar sobre essa trajetória em diferentes momentos que foram significativos para a história.

Após a promulgação da LDB 9394/96, foram conquistados espaços de reivindicações para investimentos nas áreas de formação docente para os profissionais da área, por meio dos fóruns, estaduais e regionais de educação infantil. Gradativamente, passou a existir uma

preocupação com as instituições de Educação Infantil, prioritariamente, nas que atendiam as crianças de classes sociais favorecidas. Surge, então, a necessidade de formação de profissionais para atuarem nessa etapa da educação básica. Isto implica considerar as práticas concretas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, numa dimensão cultural tanto da vida dos adultos quanto da vida das crianças.

Conforme o artigo 29 da LDB 9.394/96, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas trouxe como finalidade [...] “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 10). Com uma finalidade definida legalmente para a educação infantil, o professor começou a refletir sobre sua prática e sobre as teorias que orientam os seus fazeres pedagógicos.

A leitura dos documentos legais nos permite perceber que houve avanço no tocante às bases institucionais e às políticas públicas para educação infantil, bem como suas especificidades para este tipo de atendimento nessa etapa da educação básica. Esses documentos se configuram como base para compreender a identidade pedagógica específica de uma educação destinada a atender às crianças pequenas.

Os profissionais, que trabalham com esse público, devem identificar as necessidades que cada criança apresenta e suas características individuais e contextuais. No caso da prática avaliativa, que visa o reconhecimento das características individuais e coletivas, dispomos da avaliação informal, que segundo Freitas e Villas Boas (2014) prática compartilhada por diversos sujeitos que permeiam o contexto escolar. Nesse sentido, a avaliação não é uma prática concebida como um ato simplesmente técnico, isolado de todo o trabalho pedagógico, desenvolvido na escolar e na sala de aula. É um processo de interação que envolve todos os sujeitos da comunidade escolar e os sujeitos que com elas interagem, pensam e expressam suas percepções, de forma pública ou reservada. Esses sim, influenciam na sua formação e ações futuras que irão colaborar com seu desenvolvimento e aprendizagem.

É necessário, pois, que o docente esteja consciente, que cada criança apresenta diferenças básicas de acordo com a função vivenciada em cada momento em seu desenvolvimento, de acordo com o meio em que estão inseridas. Ratificamos como indispensável que o profissional docente torne-se consciente de que é por meio da dimensão da interação adulto/criança que justifica a vivência nos espaços de educação infantil.

A avaliação informal caracteriza-se como permanente, contínua, participativa e espontânea, realizada pelo professor no cotidiano da sala de aula, a partir de seu olhar sobre os processos que envolvem a criança ao aprender. Por meio desse olhar, o professor poderá

rever notas, definir a complexidade dos itens de provas e selecionar a quem dá mais atenção, conforme propõem Freitas e Villas Boas (2014).

A avaliação informal é realizada de forma intensa, por meios diversos, de se expressar e comunicar, a partir de palavras, gestos, expressões corporais, olhares. Acontece em diversos momentos da interação do professor com a criança. Contudo, exige que o professor tenha uma formação muito sólida, não só uma formação inicial, mas também um programa de formação continuada que o leve a uma constante reflexão sobre sua prática profissional. Dentro dos temas que devem ser trazidos para discussão e para a formação, está o da avaliação por ser imprescindível para concretização de um ensino de qualidade.

Reiteramos a concepção de criança, como sujeito de direitos, ecoando numa compreensão de trabalho docente como ação compartilhada, conforme propõe a avaliação informal, que acontece desde o momento da entrada da criança na escola por meio da interação com todos que nela atuam. Esse tipo de avaliação não acontece com o registro de notas ou registros individuais ou coletivos das crianças, mas podem influenciar os resultados avaliativos.

Consideramos esse tipo de avaliação como uma ação delicada, pois envolve juízos de valor sobre as aprendizagens da criança e por influenciarem diretamente nos processos avaliativos, podendo atingir as crianças de forma positiva ou negativa. A prática de avaliação informal é uma realidade vivenciada nas instituições escolares. Entretanto, precisamos direcionar o nosso olhar enquanto professores para que saibamos tirar proveito de tudo que as crianças nos revelam em cada momento. Ressaltamos, ainda, que a avaliação informal é complementar a formal, não a substitui.

A partir do enfoque da avaliação informal, identificamos a importância do acompanhamento às crianças, desafiando os professores a “[...] reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre a criança e dessa forma beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 2006, p.37). Compete ao professor, também, analisar as mudanças que se evidenciam durante o processo de desenvolvimento infantil.

No contexto dessas reflexões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2010, p.12) apresentam a concepção de criança: [...] como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações práticas e cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo



cultura. Essas interações são práticas que viabilizam a efetivação das aprendizagens das crianças em diferentes linguagens e campos do conhecimento.

A educação infantil tem a responsabilidade de potencializar momentos que propiciem a construção da identidade da criança e sua interação nos diversos momentos do cotidiano da sala de aula. O cotidiano da sala de aula na educação infantil propicia situações que podem favorecer a construção da identidade individual e coletiva da criança, a partir de sua relação com outro e com o ambiente em que vive. Diante da riqueza de experiências ao explorar o mundo, a criança vivencia de forma singular as experiências que são oferecidas.

O papel primordial do professor, conforme Hoffmann (2009), é a mediação do processo de aprendizagem e a participação. Efetivamos caminhos das crianças por meio de atividades desafiadoras, da observação de suas ações, da realização das atividades com elas, do diálogo e do afeto, fatores decisivos para constantes intervenções pedagógicas.

A autora mencionada, explicita, ainda, os aspectos macro que caracterizam o processo educacional de uma instituição de ensino, que nos permitem chegar às considerações sobre a qualidade do trabalho que envolve a instituição como um todo. Segundo Nunes e Corsino (2012), é preciso ter o cuidado para fazer dessas instituições de Educação Infantil lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas, de modo a considerar suas formas de pensar, sentir e expressar, de convivência, de múltiplas interações e de abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, humanização, promoção e equidade.

A LDB 9.394/96 dispõe em seu art. 4º sobre a gratuidade da oferta de atendimento em creches e pré-escolas: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma a) pré-escola; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8069/90), em seu artigo 53, expressa o direito a uma educação integral, pautada no exercício da cidadania e no preparo para o mercado de trabalho. O mesmo documento em seu artigo 54, parágrafo IV, relata sobre a obrigação do Estado em garantir o direito ao atendimento em creches e pré-escolas. A rigor, por meio da leitura e análise dos documentos legais que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, teve uma importante contribuição para uma nova concepção de Educação Infantil no país na medida em que este segmento passou a pertencer ao sistema educacional, constituindo-se na primeira etapa da educação básica (BRASIL,1996).

Os documentos legais asseguram o direito da criança ao atendimento em creches e pré-escolas, pautados na concepção de educação infantil que visa atender às especificidades dessa etapa da criança, mobilização de um intenso processo de construção que atravessam

desde o atendimento ao reconhecimento como forma de garantir a continuidade do direito de aprendizagem da criança nos espaços de educação infantil. As DCNEI (BRASIL 2010, p.07) afirmam que, o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se asseguram na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

[...] desta forma, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Considerar os aspectos mencionados no documento, configura um desafio. Em síntese, o cenário das instituições de educação infantil não se relaciona mais exclusivamente como espaços imbricados apenas a questões de classe social, mas sim como espaços de conquistas advindas da legislação, em busca da aquisição de direitos que assegurem um trabalho junto às crianças que desenvolvam o processo de aprendizagem. A educação voltada às crianças deve responder ao princípio de igualdade de oportunidades para todas as classes sociais. Contribuindo com reflexões nessa área, Kramer (2006) destaca a importância de promover o diálogo entre os dois níveis de ensino educação infantil e ensino fundamental. Reconhece a importância dessas etapas da educação básica e considera necessário um diálogo tanto institucional quanto pedagógico das escolas e entre as escolas.

Os avanços legais, trilhados pela educação infantil, demandam investimentos na qualidade para o atendimento às crianças. Percebemos os avanços e as conquistas dos direitos, mas existem muitas questões relativas à institucionalidade da infância, que implicam na qualidade da educação infantil. Na tentativa de alcançar esta qualidade, estão imbricados a interrelação dos recursos humanos e materiais, em ações que permeiam a adequação do espaço e do tempo para o desenvolvimento de uma proposta adequada à primeira infância, atrelada à satisfação dos profissionais, à participação da família e da comunidade, aos gestores, ou seja, a todos envolvidos no processo de desenvolvimento da criança.

A educação infantil é uma etapa da educação básica que demanda formas singulares de pensar, agir; bem como requer múltiplas formas de expressão e de interação que são embasadas em concepção teórica, voltada para esta etapa da educação. Trabalho docente na

educação infantil, demanda o estabelecimento de diferentes formas de acesso ao mundo e de acesso a diferentes produções culturais e de humanização para que essa educação alcance a equidade tão desejada e expressa nos documentos legais.

No âmbito do atendimento à criança em sua interação com os adultos, os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil vivenciam práticas com forte presença do modelo do ensino fundamental que direcionam os conteúdos escolares, às áreas de conhecimento e desenvolvem avaliações que destacam o desenvolvimento cognitivo, práticas que não condizem com a educação infantil, o que requer cuidados, uma vez que devem ser respeitadas as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos, conforme estabelecido no RECNEI (BRASIL, 2008). As práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras, estão condicionadas, também, ao ordenamento curricular imposto pela Secretaria Municipal de Educação.

## **1.2 Educação infantil no contexto teresinense**

No contexto da organização da educação infantil, expressa na LDB 9.394/96, há responsabilização dos municípios pela educação infantil em regime de colaboração com o Estado e o Distrito Federal, estabelecendo que o atendimento das crianças em instituições de educação infantil de qualidade alcance todas, sem distinção. A partir dessa política de descentralização da educação básica, as secretarias municipais de educação são responsáveis pela implementação das propostas pedagógicas para atender às crianças desta etapa da educação básica.

Em Teresina, a educação municipal percorreu uma longa trajetória de implementação e efetivação. A lei orgânica do município (2000) estabelece nos incisos I e III do Art. 213, que o município manterá o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Estabelece, também, no Art. 214 que o município promoverá educação pré-escolar e o ensino de primeiro grau (terminologia utilizada na diretriz curricular do município), com a colaboração da sociedade e a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O plano decenal do município de Teresina (2003) define que a creche e a pré-escola serão asseguradas como um direito da criança e da família. Constitui, dever do município ofertar a educação expandindo seu atendimento, com apoio técnico e financeiro através da secretaria municipal de educação. Constitui como uma das características, a concepção de

educação infantil; estabeleça a integração entre o cuidar e o educar, como funções importantes para esta etapa.

O município de Teresina para atender as configurações da Lei Orgânica, no tocante a realidade local que atende a secretaria de educação de Teresina, oferece turmas de educação infantil, vinculadas à Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente/SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social/SEMTCAS, o que possibilitou a criação de creches comunitárias nas periferias de Teresina. O município de Teresina expressa nas Diretrizes Curriculares (2008, p. 16) que a educação infantil deverá “[...] subsidiar elementos que possibilitem uma construção progressiva do conhecimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos nas creches/ pré-escolas”.

O propósito desse objetivo para educação infantil de Teresina é que as crianças construam trajetórias individuais e coletivas, interagindo por meio das relações afetivas com responsabilidade e autonomia. As práticas docentes desenvolvidas nas creches possibilitam ações estratégicas orientadas, organizadas e planejadas, buscando oportunidades de participação efetiva de todas as crianças, respeitando-as em suas etapas do seu desenvolvimento, conforme está contido nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (DCMT, 2008).

As Diretrizes preconizam o cuidar e o educar como funções indissociáveis, consideram a integração dessas duas funções um progresso significativo do ponto de vista pedagógico em que ambos caminham juntos dentro do processo de desenvolvimento da criança e nas dimensões intelectuais da aprendizagem.

O desenvolvimento dessas funções na educação infantil deveria nortear os conteúdos trabalhados que estão organizados de acordo com temas de práticas sociais e reais das crianças, por meio de projetos didáticos, estabelecendo relação entre o conteúdo e os eixos que estão organizados de acordo com os seguintes campos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, relacionados aos processos de Identidade e Autonomia das crianças nas construções das diferentes linguagens como: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

As propostas de trabalho, apresentadas nas Diretrizes, favorecem as múltiplas relações e ampliação de ideias sobre temas específicos e pertinentes para a construção de conhecimentos para aprendizagem da criança. Na efetivação da prática docente do município de Teresina, há a predominância da ênfase na linguagem oral e escrita, sobrepondo-se aos demais eixos propostos pelas Diretrizes. Apesar do que estabelecem essas diretrizes, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina, com a intenção de atender aos objetivos da

avaliação externa, direciona os conteúdos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, realizando avaliações da aprendizagem bimestralmente como forma de controle das aprendizagens das crianças e para controle de práticas desenvolvidas pelos professores.

A avaliação, de acordo com as diretrizes municipais, deve ser organizada, respeitando o ensino, as situações e as atividades inerentes à educação infantil. Entretanto, na prática isso não acontece. Cabe mencionar, que avaliação que se faz das crianças, nesta etapa da educação, possui influências decisivas no seu processo de aprendizagem e de crescimento afetivo, social e cognitivo. Em consonância com o art.31 da LDB, a avaliação da aprendizagem das crianças não objetiva promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental. A avaliação na educação infantil, em escolas de acordo com a Diretriz Curricular, não objetiva o exclusivo rendimento da criança. São processadas nas práticas docentes, nas intervenções dos professores e tudo que constitui a prática educativa. Demanda um serviço comprometido de ensino, tendo como fundamentação básica, prover informações que permita regular o ensino, ajustá-lo em diferentes situações a quem se destina.

A regulação da prática são expressas por meio de atitudes que levam ao professor observar os alunos em diferentes situações e em circunstâncias diversas com a utilização dos diários e outros instrumentos que são adotados ou criados pelos professores e ajudarão a sistematizar a prática avaliativa realizada nos Centros Municipais Educação de Teresina.

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina/SEMEC utiliza como uma das práticas avaliativas, para efeito de diagnóstico, o teste de nível, proposto por Ferreiro (2004). A autora evidenciou em suas pesquisas como se acontece o processo de apropriação da linguagem oral e escrita na criança. Os resultados desses testes têm a intenção de possibilitar a compreensão sobre como a criança se apropria da escrita, apontando caminhos para os alfabetizadores planejarem as situações didáticas. O teste mostra, também, os processos pelos quais as crianças constroem o conceito de linguagem escrita como sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, como a criança se alfabetiza, sugerindo condições adequadas para o desenvolvimento desse processo. O estudo da autora revela que no processo de alfabetização é fundamental a interação da criança com suportes textuais significativos, reais e diversificados com a finalidade de conceitualização da linguagem escrita.

Segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, toda criança passa por quatro fases no processo de alfabetização. Essas fases mostram como as crianças concebem a escrita, o que representa e como representa. Ferreiro (2004) apresenta essas fases descrevendo níveis de escrita, conforme descrito no Quadro 01. Os níveis de escrita, adotados pela

SEMEC/Teresina, na prática avaliativa na educação infantil, servem para classificar as crianças no processo de apropriação da escrita.

#### Quadro 01- Níveis de escrita

<b>Pré-Silábico:</b>	<b>Silábica Alfabética:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De início, não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético). A criança não compreende que a escrita representa a fala, o som das palavras, e não o objeto a que o nome se refere. Ao começar a dar conta das características formais da escrita, a criança constrói duas hipóteses que vão acompanhá-la por algum tempo durante o processo de alfabetização:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de que é preciso um número de letras, entre 2 (duas) e 4 (quatro) para que esteja escrito alguma coisa;</li> <li>- de que é preciso um mínimo de variedades de caracteres para que uma série de letras “sirva para ler”;</li> </ul> </li> <li>• Geralmente lê globalmente a sua escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É o momento de transição entre a escrita silábica e a alfabética. Estabelece relação entre a pauta sonora e a escrita, mas ainda oscila entre a correspondência sílaba – letra (grafema) – som (fonema). Ora representa a sílaba completa na escrita, ora não.</li> </ul>
<b>Silábica:</b>	<b>Alfabética:</b>
<p>O que a caracteriza é a crença de que cada letra representa uma sílaba – a menor unidade sonora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há alguns tipos de escrita: Sem- valor-sonoro (sem correspondência): usa uma letra para cada emissão sonora e pode ou não demonstrar conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras; Silábica com correspondência (com valor sonoro): que entra em conflito com a hipótese de qualidade mínima de caracteres: para que um conjunto de letras possa ser considerado uma palavra – o que varia de uma palavra para outra é o número de letras tido como mínimo, em geral entre duas e quatro, porque com uma única letra “não serve para ler”; A hipótese silábica é falsa e necessária; O salto qualitativo é a descoberta que a escrita representa os sons da fala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece relação entre a pauta sonora e a escrita, e já compreendeu a natureza desta relação, Já descobriu que as letras representam os fonemas e não as sílabas, descobriu a sílaba no escrito. O conhecimento sobre esse processo continua avançando; analisar representações sobre a escrita da criança é importante para o professor saber como agir, organizar atividades que favoreçam a reflexão da criança sobre a escrita, porque é pensando que ela aprende. Esse processo de conhecimento por parte da criança é gradual, utilizam esquemas internos, e não simplesmente o que ouvem; interpretam o ensino recebido.</li> </ul>

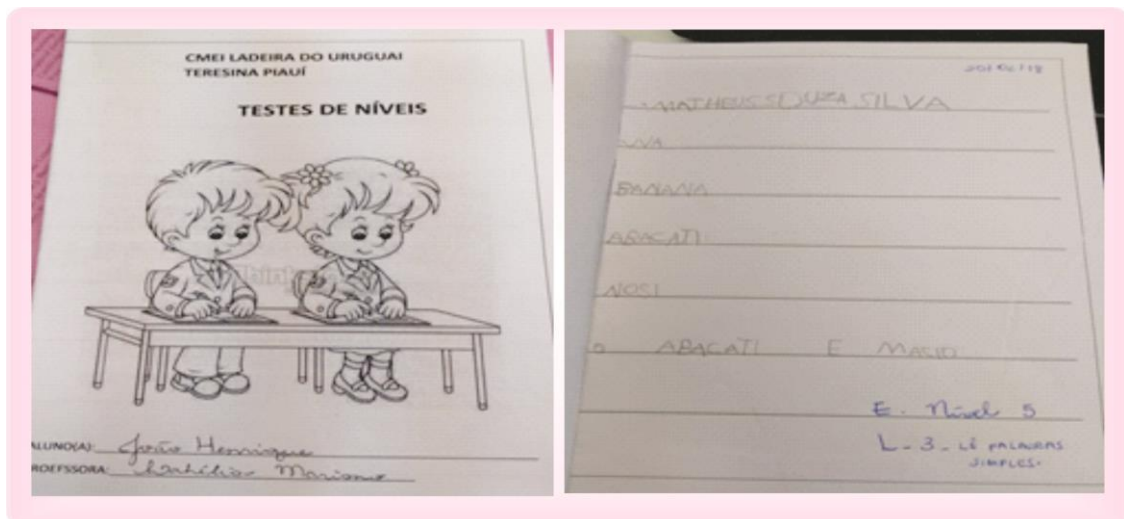
**Fonte:** Ferreiro (2004)

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em seu processo de avaliação, utiliza fases da escrita de Ferreiro (2004), conforme o Quadro 01. Porém, dentro dessa proposta, divide os níveis da seguinte forma: Pré-silábico-1, fase em que a criança escreve apenas garatujas; Pré- silábico 2-as crianças escrevem letras soltas, confundem letras com números; Silábico Sem Correspondência- uma letra para cada sílaba sem valor sonoro, Silábico com Correspondência- uma letra para cada sílaba com valor sonoro, Silábico-alfabética escrita predominante alfabética, porém suprime alguma letra na escrita das palavras, Alfabética- escreve as palavras com sons e grafemas completos. O teste de nível é realizado

bimestralmente e classificam as crianças em nível 1, nível 2, nível 3, nível 4, nível 5, nível 6, conforme a caracterização feita.

Na realização do teste de nível (teste de quatro palavras e uma frase), a professora seleciona quatro palavras do repertório estudado pela criança (mesmo grupo semântico), inicia com uma palavra polissílaba, em seguida uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase. A partir do resultado do teste, as crianças são classificadas de acordo com o nível de escrita apresentado. Na Figura 01, apresentamos um dos testes de nível.

**Figura 01-** Modelo do teste de Nível



**Fonte:** Acervo da pesquisadora(2018)

A Figura 01 apresenta um dos modelos de testes de níveis aplicados na educação infantil do primeiro ao segundo período. Outra forma de avaliação, adotada pela rede municipal de educação de Teresina, referem-se às fichas de desempenho individual, que contemplam os eixos formação pessoal, identidade e autonomia. As fichas são preenchidas bimestralmente, de forma individual, considerando uma lista de comportamentos standardizados, que servem para classificar o desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem, denominando-a por meio de um sistema de notas.

Além das fichas de desempenho, como atividade de avaliação no segundo período, realiza-se a avaliação padronizada que acontece semestralmente nos meses de junho e novembro, que é a avaliação Alfabetiza Teresina, na qual utilizam os descritores e as habilidades semelhantes à prova do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina/SAETHE. Essa avaliação é um ensaio para avaliação externa que acontece em novembro (avaliação do

SAETHE). A aplicação dos testes é realizada por outros profissionais que não são os professores titulares das turmas do segundo período. Trata-se de uma exigência da rede municipal de ensino que os testes não sejam aplicados pelos professores que atuam nessas turmas, por acreditarem que teria a possibilidade de comprometer os reais resultados. Nesse processo de avaliação, há uma preocupação com o ranking da rede, cujo resultado é a premiação dos professores de acordo com a percentagem de crianças alfabetizadas. A Figura 02 apresenta o modelo da ficha de Desempenho e avaliação Alfabetiza Teresina.

**Figura 02-** Ficha de Desempenho/ avaliação alfabetiza Teresina.

The figure shows three pages of a form titled 'Ficha de Desempenho e avaliação Alfabetiza Teresina'. The first page is a header with school information and a table for recording student performance. The second page contains three writing exercises: 1. Writing letters in a specific order, 2. Writing the initial letter of words in a grid, and 3. Writing the names of objects shown in a grid. The third page contains two more writing exercises: 4. Writing words dictated by a teacher, and 5. Writing a sentence dictated by a teacher. The form includes a footer with a table for 'NÍVEL DE CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA' and a note about the 'Prova Teresina'.

Fonte: Acervo da pesquisadora(2018)

Ao observar a Figura 02, reportamo-nos à Diretriz Curricular do Município de Teresina que alerta para o cuidado na emissão de juízo de valores sobre as crianças. Essa recomendação parte da ideia de que o juízo de valor pode influenciar, injustamente, à maneira como as outras pessoas percebem a criança e como nós mesmos as vemos. A avaliação, mencionada pela diretriz, é parte do processo ensino- aprendizagem nas vertentes diagnóstica, contínuas de resultado.

Propõe como componente avaliativo, a observação e o registro, que constituem nos principais instrumentos do educador, sistematizados por meio de fichas, relatórios e sondagens bimestrais do nível de desenvolvimento de leitura e escrita. A função da observação e do registro consiste em acompanhar, orientar e redirecionar todos os fatos pedagógicos, considerando o “erro” do aluno o marco inicial do trabalho para que possa alcançar o acerto.

Os documentos utilizados para avaliar as crianças da rede municipal de ensino de Teresina classificam as crianças em níveis de escrita, em níveis de desempenho que agem na



contramão da Diretriz proposta para este Município, por secundarizar o registro e a observação. Considerando o estabelecido nas propostas curriculares e as proposições dos demais documentos, que regem a educação infantil no município de Teresina, a prática docente diverge do que está posto no documento, pois há uma ênfase na avaliação de conteúdos para classificar em níveis o desempenho das crianças em detrimento do que sugerem as Diretrizes Curriculares para educação infantil.

De acordo com essas diretrizes, a educação infantil deve focar nos seguintes eixos norteadores: interação e brincadeira, atendendo as especificidades da criança e suas múltiplas linguagens na efetivação da aprendizagem, desenvolvendo um processo avaliativo sem objeto de promoção. A prática docente, desenvolvida pelos professores, afasta-se das recomendações das diretrizes e para atender às exigências da Secretaria Municipal de Educação/SEMEC Teresina, que tem como meta principal o processo de aquisição da leitura e da escrita para atender as demandas das avaliações externas, com o objetivo de elevar a média do município em nível nacional.

Por esse motivo, a avaliação externa SAETHE direciona os conteúdos, as práticas e os conhecimentos que as crianças terão que adquirir na educação infantil, e que são aferidos e verificados bimestralmente com a avaliação, padronizada da rede, proposta que age na contramão dos reais objetivos para educação infantil.

As avaliações externas têm relação direta com a avaliação interna, por permitirem o diagnóstico, e também, o controle dos resultados, podem subsidiar o trabalho dos profissionais da educação, tornando-se mais uma ferramenta para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, uma vez que são aplicadas de modo a mensurar o conhecimento das crianças, estabelecendo uma comparação entre o desempenho esperado e o apresentado, além de direcionar as práticas dos professores, objetivos e conteúdos, do que ensinar e como ensinar.

Com o intuito de atender aos objetivos da avaliação externa, agem na contramão das especificidades da criança e dos eixos interação e brincadeira, que visam o desenvolvimento da criança, respeitando seu tempo e ritmo de aprendizagem. No próximo capítulo, apresentamos a discussão sobre prática docente na educação infantil.

## **CAPÍTULO II**

### **A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



## CAPÍTULO II

### PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ficou ali sentada, os olhos fechados, e quase acreditou estar no País das Maravilhas, embora soubesse que bastaria abri-los e tudo se transformaria em insípida realidade [...] (Alice no País das Maravilhas)*

A educação infantil é uma etapa da educação básica de grande importância para a construção dos processos de formação e de desenvolvimento da criança. Nessa etapa, estão envolvidos professores, crianças e suas aprendizagens. A conjuntura da prática docente traz em seu bojo a responsabilidade com o desenvolvimento integral da criança, ou seja, com seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor, investindo na formação humana e cidadã das crianças, que estabelece relação direta com avaliação, considerada como componente pedagógico que norteia a prática docente. Apesar do realce que se dá ao objetivo da educação infantil, é necessário, conforme mostra a epígrafe, manter os olhos abertos sobre a realidade da prática, para quando for preciso, transformarmos a realidade da educação infantil.

A prática docente na educação infantil se efetiva como uma atividade sistemática e tem como desafio promover a articulação entre os eixos temáticos: interação e brincadeira, observando as diversas formas de organização do trabalho pedagógico, reverberando na apropriação dos conhecimentos e nas experiências das crianças, de forma a desenvolvê-las nas suas dimensões física, cognitiva, social, motora e afetiva.

Discorreremos, nesta seção, sobre a prática docente na educação infantil e sobre os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/DCNEI; apresentamos encaminhamentos teóricos e metodológicos para a efetivação da prática docente no contexto da sala de aula. Na sequência, apresentamos, também, reflexões sobre o trabalho pedagógico, realizado nas instituições educativas, o brincar e o cuidar nas instituições de educação infantil e o papel dos professores na efetivação da aprendizagem da criança.

#### **2.1 A prática docente na educação infantil: delineando possibilidades**

A prática docente na educação infantil tem peculiaridades relativas à organização, ao tempo, ao espaço e às interações das crianças com o conhecimento. Compreendemos que, no

âmbito dessa prática, em face dos interesses e necessidades das crianças, os professores são instigados a pensar criativamente o saber e o saber fazer. Diante dos desafios que vivenciam na educação infantil, defendemos uma prática apoiada na atividade reflexivo-crítica, considerando que tratamos de uma atividade complexa tanto pela dimensão educativa em que se insere, quanto pelas especificidades dos sujeitos envolvidos nesta prática.

No contexto desse estudo, a prática docente na educação infantil é compreendida como atividade sistemática, intencional e comprometida com o interagir, com o cuidar, com o brincar e o educar, orientada para o desenvolvimento integral da criança. E avaliação da aprendizagem estabelece relação direta com a prática docente por possibilitar o acompanhamento dessa atividade sistemática e intencional.

As orientações legais para orientação dessa prática docente na educação infantil estão estabelecidas na LDB (9.394/96), nas DCNEI (BRASIL, 2010), no RECNEI (BRASIL, 1998) entre outros documentos. Esses documentos legais estabelecem princípios norteadores para educação das crianças. Segundo o dicionário Aurélio, princípio significa base, conjunto de leis, definições ou preceitos utilizados para orientar a vida em sociedade.

Diante dessas definições, entendemos que princípios correspondem a um conjunto de preceitos orientadores que direcionam um coletivo de pessoas, representativo de um grupo, de uma entidade social. É representativo, neste caso, para aqueles que desenvolvem a prática docente na educação infantil. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2010, p.16), os princípios a serem observados na prática docente na educação das crianças:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos a cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Os eixos expressos nas DCNEI, no contexto da prática docente, estão fundamentados nos princípios desse documento, ao tratar sobre aspectos éticos, referência sobre a necessidade de educar as crianças para que tenha autonomia, solidariedade e respeito aos outros, ao ambiente e à sociedade. Significa possibilitar às crianças experiências que propiciem a exploração dos espaços da sala de aula, da escola e do mundo, de modo a vivenciarem as relações éticas entre os pares e com os outros, respeitando as especificidades e as singularidades de cada indivíduo.

Em relação à formação política das crianças, as DCNEI propõem uma formação crítica para o exercício da cidadania, baseada nos princípios de uma sociedade democrática, bem como se refere à dimensão estética da formação das crianças, que supõe uma formação que potencialize o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e valorize as diferentes manifestações artísticas e culturais.

As DCNEI reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para nortear as políticas públicas, a elaboração da proposta pedagógica, o planejamento, a execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil. Dessa maneira, as diretrizes curriculares visam orientar a prática docente junto às crianças e à comunidade escolar.

As DCNEI estabelecem princípios éticos, políticos, estéticos para a prática docente no cotidiano das escolas. Os referidos princípios precisam estar explícitos nas propostas pedagógicas da escola, uma vez que esse documento é orientador das práticas a serem desenvolvidas nas instituições e por estabelecerem metas que precisam ser alcançadas em relação às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças que delas fazem parte da educação infantil.

Conforme estabelece a LDB, Lei 9.394/96, no art. 29 e 30, a educação infantil será oferecida em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, e em pré-escolas para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Sua organização se dará a partir das seguintes orientações: a) avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; b) carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; c) atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias, para o turno parcial, e de 7 (sete) horas para a jornada integral; d) controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; e) expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Conforme estabelece as orientações da LDB sobre atendimento e acompanhamento das crianças, a prática docente é delineada no contexto da educação infantil como uma atividade complexa, que ocorre em interação com outros sujeitos e tem relação com conhecimentos plurais que possibilitam a autonomia para organização e reorganização, para a efetivação de um trabalho coerente com os princípios da educação infantil, expresso nesse documento, evidenciando a significativa preocupação com a sua atuação para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Uma prática docente que contempla a análise, organização e realização da práxis pedagógica supõe a ênfase em situações para que as crianças possam interagir, ampliando suas capacidades de explorar o mundo, de ser e atuar neste mundo, por meio da experimentação, do diálogo, da reflexão e da construção de aprendizagens, que considere a especificidade e a singularidade da educação infantil. Junckes (2013, p. 5) afirma que, para efetivação da reflexão e para a construção das aprendizagens das crianças, é necessário o olhar do professor para o seu aluno como:

[...] indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar garantia as suas ideias, valorizar sugestões, analisar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando diferentes conversas. É preciso ter clareza de que cada aluno é diferente um do outro, com diferentes retornos da aprendizagem. Cabe aos professores verem como eles se desenvolvem, dentro de seus limites, mas sempre motivando e estimulando-os com mediação e propostas pedagógicas diferenciadas, que despertem a curiosidade e interesse por parte das crianças.

A complexidade da prática docente mostra a relevância do olhar do professor para a construção de conhecimentos diversos do desenvolvimento da criança. É necessário que os professores exercitem a reflexão sobre essa prática e sobre o contexto em que a mesma acontece. Para a gestão da prática docente na educação infantil, os professores precisam ter clareza sobre as funções dessa etapa inicial da educação básica, sobre o que é a infância e criança. Precisam ter conhecimentos sobre como educar as crianças, sobre como se organiza e desenvolve a prática docente na educação infantil.

Para que se efetivem de fato, as aprendizagens na educação infantil, o professor tem papel essencial na organização de situações da prática docente para que colaborem diretamente para consolidação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Essa prática demanda organização de espaços/tempos e de situações de aprendizagem e de desenvolvimento da organização espaço-temporal para assegurar às crianças um ambiente rico e prazeroso de experiências educativas e sociais.

É o professor quem tem a responsabilidade de planejar a efetivação do trabalho com as crianças, quem organiza as diversas situações da prática docente para propor atividades que estimulem o interesse das crianças e as diferentes maneiras de se apropriarem das experiências para vivenciarem a construção individual e coletiva da aprendizagem. Na prática docente na educação infantil, devemos respeitar a criança como sujeito que necessita de espaço adequado, organizado e rico em estímulos para que a aprendizagem aconteça. De acordo com Moreno (2007, p. 56), a prática docente na educação infantil, em face de suas

singularidades, “[...] inclui a organização do tempo, do espaço, das rotinas de atividades, da forma como o adulto exerce seu papel, dos materiais disponíveis, isto é, na prática pedagógica diária realizada em cada sala de aula ou fora dela ou em outros espaços pedagógicos”.

Desta maneira, a prática docente deve ser organizada, respeitando o tempo e o espaço, de forma que promova o desenvolvimento das crianças nas instituições de educação infantil com vistas nos princípios norteadores para esta etapa da educação básica. Essa prática docente, segundo os documentos legais, precisa voltar-se para o cuidar, o educar e o brincar, visando o desenvolvimento da autonomia das crianças, o que exige um ambiente educativo que cumpra um papel fundamental na integração das atividades referentes ao cuidado, ao brincar e ao educar.

A organização do tempo e do espaço auxilia na diversificação das atividades e possibilita o trabalho e atenção do professor no acompanhamento das crianças, individualmente e em grupos. Permite uma diversificação de experiências de forma efetiva na construção da aprendizagem, além de favorecer a exploração dos diferentes momentos que compõe a rotina do tempo em que as crianças estão nas instituições de educação infantil. Essas instituições, ao estabelecerem uma organização das práticas docentes, podem enriquecer as experiências das crianças no que diz respeito ao educar, ao cuidar e ao brincar. Oliveira *et. al.* (2012, p. 55-56) comenta sobre educar, cuidar e brincar, recomendando:

O professor precisa ter um olhar que coloque em destaque as relações entre dois aspectos da ação educativa com crianças: educar e cuidar. Entende-se que as atividades de cuidado não se distinguem das atividades pedagógicas, posto que ambas são aspectos da mesma experiência, do ponto de vista da criança.

Na efetivação da prática docente, o educar e o cuidar são práticas indissociáveis para o desenvolvimento da criança. É importante organização, planejamento, rotina, avaliação e conhecimento sobre o grupo com que atua, seus interesses e experiências das crianças, que visam contemplar a tríade: educar, cuidar e brincar. São ações complexas que envolvem diferentes formas de ser e atuar. Nessa prática, as atividades são mediadas e integradas a experiências que oportunizam o contato com diferentes linguagens e com diferentes maneiras de perceber o mundo e de se inserir nele.

As atividades, disponibilizadas às crianças, podem ampliar as possibilidades de se apropriarem de formas diferentes de explorarem as linguagens que constituem situações que favoreçam momentos significativos de aprendizagem. É importante oferecer às crianças

vivências que ampliem e potencializem as interações e a construção da identidade e da autonomia dentro do grupo social que estão inseridos.

O professor tem um papel fundamental na organização e desenvolvimento dos processos que envolvem as interações e construções dessa identidade e autonomia das crianças. Sob esse mesmo aspecto, reconhecemos, como parte dessas interações, a articulação do educar, cuidar e brincar para oferecer as condições para que as aprendizagens ocorram, considerando a criança e a interação entre os seus pares, possibilitando a construção de identidade, individualidade e autonomia. O desafio do educar, cuidar e brincar exige proporcionar um ambiente em que as crianças possam explorar seus limites e suas possibilidades para que seu desenvolvimento e suas aprendizagens se efetivem.

A prática docente na educação infantil possibilita à criança interagir com os diversos elementos da cultura, na busca da inclusão social, cumpre o seu papel na consolidação das aprendizagens através de situações de interação e socialização de brincadeiras e situações que propiciem atividades intencionais e de natureza diversa, que integre e possibilite o desenvolvimento infantil. Educar, conforme expresso no RECNEI (BRASIL, 1998, p. 23), significa:

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

Educar e cuidar na educação infantil são processos intrínsecos e indissociáveis que permeiam os espaços, que atendem as crianças em suas mais diferentes maneiras de contribuir com o desenvolvimento infantil, estabelecendo relação de confiança e respeito e acesso as diferentes formas de conhecimento na consolidação da aprendizagem. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

E o brincar favorece as outras duas dimensões do educar e cuidar. As crianças, em seu aprendizado e nas diversas dimensões que influenciam o desenvolvimento intelectual, emocional e motor, contemplam saberes e conhecimentos articulados a expectativa de mundo de acordo com a singularidade de cada criança. Sobre o brincar o RECNEI (BRASIL, 1998, p.27) explicita que: [...] o ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e



significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

Ao brincar, a criança elabora reflexões, aguça a criatividade, vivenciando autonomia e imaginação, a descoberta e a curiosidade. O brincar tem papel fundamental nas etapas de desenvolvimento motor, psicológico e social; possibilita à criança a representação do mundo que está inserida, transformando-o de acordo com suas fantasias e vivências.

Desta forma, o brincar possibilita diferentes vivências cotidianas, ativando a imaginação infantil, mas devem respeitar o universo da criança, assumindo compromisso com a construção do conhecimento, pois, ao brincar, as crianças compartilham experiências, se desenvolvem socialmente, descobrem e exploram o mundo, vivenciam experiências de aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa. As instituições de educação infantil, com ênfase nos princípios de brincar, cuidar e educar, asseguram a organização da prática docente de forma mais lúdica, explorando a criatividade da criança. As práticas docentes na educação infantil, em sintonia com o que está expresso no art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25-26), devem garantir a todas as crianças experiências educacionais que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilite movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

A organização lúdica da prática docente traz em sua estrutura experiências que proporcionam à criança o desenvolvimento de diferentes linguagens, favorecendo a consolidação de aprendizagens em contextos significativos, mediadas por situações que envolvam momentos individuais e coletivos por meio de vivências em que são contempladas ações de cuidado pessoal, autonomia, organização, saúde e bem-estar.

No desenvolvimento da prática docente, a ampliação de experiências, que favoreçam a participação das crianças em momentos de interação individual e coletiva, é enriquecedora no desenvolvimento de diferentes linguagens, fortalecendo o aspecto intelectual e o respeito às

diferenças. A criança, em suas formas de interação, vivencia atitudes éticas e estéticas, explora uma diversidade de linguagens próprias que resultam em compartilhamentos de conhecimentos, na exploração de diversas manifestações de diálogo e de cultura que estimulam a curiosidade e o encantamento pelo conhecimento e a relação com o mundo físico e social.

O que se espera é que as práticas docentes na educação infantil assegurem uma diversidade de manifestações para auxiliar na promoção das interações e na utilização dos recursos didáticos que estabeleçam as vivências éticas e estéticas entre as crianças e grupos culturais, favorecendo a ampliação de padrões de referência e de identidade no fortalecimento do diálogo e conhecimento da diversidade de vivências a serem promovidas nesta etapa. No artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil, encontramos referências às manifestações artísticas e culturais que promovam o incentivo a curiosidade, exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento que as crianças desenvolvem na relação ao mundo físico, social, ao mesmo tempo e à natureza.

À luz dessa reflexão, a prática docente configura-se espaço de concretização da ação do professor, cenário da sala de aula. Essa prática é uma construção individual e coletiva, permeada por muitas interações e conhecimentos e pela efetivação da ação docente a partir da realização de atividades diversificadas e significativas, que contemplem as singularidades dos atores envolvidos e dos diferentes recursos que favoreçam as manifestações artísticas e culturais em diferentes momentos da interação com a criança.

A materialização da prática docente ocorre na integração de diferentes componentes (planejamento, currículo e avaliação, entre outros). O planejamento é essencial para o desenvolvimento da prática docente, evita improvisação e contribui com a organização das atividades articuladas a vários elementos que perpassam o currículo e a avaliação. No planejamento da prática docente, as instituições de educação infantil planejam situações de aprendizagem diversificadas para viabilizar às crianças o desenvolvimento integral, no âmbito pessoal, social e cultural e as aprendizagens previstas nos documentos oficiais. Nos processos de planejamento e de desenvolvimento da prática docente, é pertinente considerar a criança como sujeito ativo do processo educacional, o que sugere pensar atividades diversificadas e experiências que possibilitem às crianças formas singulares de ver e de atuar no mundo.

A complexa tarefa de desenvolvimento da prática docente evidencia ser necessário investimentos na formação continuada de professores consubstanciados na reflexão crítica sobre a prática docente, assim como tendo em vista as crianças em sua heterogeneidade e singularidade. Para o fortalecimento da prática docente na educação infantil, concorrem

diferentes aspectos, tais como: formação profissional, diálogo entre os pares, trabalho coletivo e colaborativo, por exemplo. Além disso, são indispensáveis posturas e ações que valorizem os contextos de vivências das crianças e a abertura dos professores para aprender permanentemente e para compartilhar conhecimentos. A respeito da importância da formação continuada, Nunes (2012, p.44) enfatiza que há: “[...] o desafio de relacionar questões teóricas com as questões do cotidiano e das práticas com as crianças. No processo de formação, podemos consolidar os princípios éticos, políticos e estéticos da educação infantil”.

Na análise da autora, são necessários espaços de formação que viabilizem possibilidades de reflexão sobre a consolidação dos princípios, éticos, políticos e estéticos acerca da efetivação da prática docente, que promovam o crescimento profissional dos professores e a aprendizagem das crianças e, de modo particular, que valorize a unidade teoria/prática. As práticas docentes, em qualquer etapa da educação básica, requerem dos professores a ampliação dos processos de formação para que possam refletir sobre a trajetória pessoal e profissional, sobre suas competências e conhecimentos na atuação docente.

A formação continuada de professores da educação infantil pode colocar em discussão aspectos importantes dessa etapa educacional. Por exemplo, pode analisar a necessidade de disponibilizarmos espaços e ações para criança criar e recriar, valorizando a essência da prática docente. Desse modo, a proposta é de desenvolvimento de uma formação que articule as dimensões técnica, política, humana e social. Pimenta (2001, p.83), entende que a prática docente “[...] é o ensino-aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”. Para os professores que atuam na educação infantil, esse conhecimento é bastante significativo e, por isso, são instigados a mergulhar na busca contínua do processo formativo para a construção de novos conhecimentos e para reflexões relativas à prática.

A formação docente tem como um dos desafios atender as demandas da prática, em especial da prática avaliativa, para que se articule a realidade das crianças e para que sirva de parâmetro no replanejamento do ensino-aprendizagem. Hoffmann (2011, p.67) afirma que o desafio é : “[...] redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e crítica ao processo classificatório-importante em termos de compreensão da realidade, e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua [...]”.

Para o desenvolvimento da formação continuada de professores da educação infantil, é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que garantam à criança o direito a aprendizagem. A escola possui funções sociais definidas que atendem aos interesses da ideologia dominante. Essas funções afetam a formação de professores e as práticas

desenvolvidas na escola e na sala de aula e mostram que muitos professores apresentam resistências em relação às mudanças na prática, pois sua postura tem relação direta com os processos formativos construídos ao longo da sua trajetória de vida, enquanto estudante e profissional. Nos processos formativos, as concepções dos professores devem ser respeitadas, porém ampliadas para contribuir com a tomada de consciência sobre a prática docente, sobre os processos avaliativos, que, de fato, contribuem para aprendizagens sobre a profissão.

No desenvolvimento da prática dos professores, é importante, para compreensão do mundo e das especificidades da criança, uma formação docente com intenções definidas que visa o compartilhamento de experiência, a reflexão, a transformação, por conseguinte, que alcance as crianças nas suas limitações e desafios. A rigor, significa pensar o atendimento às crianças inseridas na sua realidade social e cultural, na busca de consolidação da prática por meio de métodos variados e de processo contínuo de reflexão sobre o cotidiano escolar. O trabalho com as crianças exige reflexões tecidas a partir de questões do cotidiano da escola e da sala de aula, considerando a criança em sua especificidade e importância da interação entre professores, famílias e comunidade.

Os processos de reflexão sobre os desafios de constituir uma educação infantil de qualidade remetem para a necessidade de estabelecimento da integração do cuidar e educar, como um dos fatores de grande relevância para qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, compreendendo-as como protagonistas das situações de ensino, das atividades e das experiências que vivem na instituição de educação infantil. No próximo capítulo, tratamos sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil e as diferentes concepções que permeiam as práticas dos professores que atuam nesta etapa da educação, configurando aspectos das funções e práticas que consolidam a avaliação.

## CAPÍTULO III

### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Concepções e práticas



### CAPÍTULO III

#### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Concepções e práticas**

*O verdadeiro homem mede a sua força,  
quando se defronta com o obstáculo.  
(Fragmento do livro O Pequeno Príncipe)*

Os processos avaliativos têm suscitado muitas discussões no cenário educacional brasileiro, sobretudo no que se refere a avaliação da aprendizagem das crianças da educação infantil. As discussões sobre essa temática apontam grandes obstáculos para a prática docente e explicitam diferentes concepções de avaliação entre docentes nas redes de ensino. Ao tempo em que os professores mobilizam esforços para desenvolver melhor processo avaliativo, também exercem sua força e pressão sobre as crianças para avaliá-las. Seriam obstáculos na educação infantil, os atuais processos avaliativos que se tem hoje? O professor tem despendido forças e se defrontado com muitos obstáculos nesse processo de avaliação, cabendo, então, olhares reflexivos sobre as diferentes concepções e usos que demarcam essa avaliação atualmente.

Neste capítulo, trazemos, ao centro da discussão, a avaliação da aprendizagem na educação infantil com ênfase nas diferentes concepções, funções e usos que permeiam as práticas docentes e os diferentes olhares que são revelados nos processos avaliativos, que envolvem ensino e aprendizagem. A avaliação na educação infantil, conforme expresso no texto da LDB 9.394/96(BRASIL, 1996, p.07) “far-se à mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental”. O ato de avaliar visa o acompanhamento da criança em suas múltiplas dimensões e com intuito de possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao compreendermos o ato avaliativo, analisamos as concepções inerentes ao fazer educativo, as práticas que norteiam os demais elementos da ação avaliativa. A partir dessa análise, que aborda o avaliar como campo de investigação, acompanhamos o processo de mudança conceitual sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil. A avaliação na educação infantil é orientada por diferentes concepções, é marcada pela complexidade e apresenta indefinição, tendo em vista que, embora esses documentos recomendem a utilização da observação e do registro, a partir dos documentos legais, a avaliação não possui caráter

reprovativo, mas em face da falta de clareza sobre o que deve ser avaliado nesta etapa infantil, vivenciamos concepções de avaliação, associadas a nota, exame, sucesso, fracasso, promoção.

Estas são concepções restritas de avaliação, resumem-se a controle e classificação. Compreendemos que é preciso ampliar o olhar sobre a concepção avaliativa na educação infantil, tendo em vista que o objetivo do processo avaliativo não se restringe a atribuição de notas, a listagem de comportamentos padronizados, mas visa o desenvolvimento da criança em suas diversas dimensões, físicas, emocionais, afetivas, sociais e motoras na tentativa de atender a efetivação da aprendizagem de acordo com suas especificidades de cada faixa etária.

Prática docente, ensino, aprendizagem e avaliação são indissociáveis. Ao avaliar, o professor está, também, avaliando a própria prática, embora muitas vezes esqueça esse aspecto do processo avaliativo. A avaliação está presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar e na educação infantil. O professor assume a responsabilidade de refletir sobre cada ação da criança, observando-a diariamente, acompanhando suas dificuldades e suas conquistas. O acompanhamento, desses acontecimentos, deve ser seguido de observações e de registros, englobando diversos aspectos do desenvolvimento da criança. Santos e Garms (2014, p.135) concebem que o foco central da avaliação na educação infantil está ancorado acerca da avaliação mediadora:

[...] que tem por foco central a criança e o trabalho docente e só, secundariamente, consiste em um “dado” para o sistema. Diante do exposto, o ideal é olhar para a avaliação pensando na contribuição que esta venha trazer, desenvolvendo assim, o potencial máximo de cada criança, para depois, sim, pensar na junção dos dados para cumprir a exigência dos preenchimentos das fichas solicitada pela secretaria.

O processo avaliativo, realçado pelas autoras, consiste em orientar tanto o aluno como o professor no desenvolvimento do potencial máximo de cada criança, em possibilitar os professores o acesso a informações para o redirecionamento da sua atuação e em explicitar dados que viabilize o professor visitar sua prática, refletir acerca do que ensinar, a quem e para quem ensinar. A dimensão do avaliar, neste caso, é vista como um meio, um recurso para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e não como um fim em si mesma, com a intenção burocrática de atender às exigências, os ditames de seleção e classificação.

A avaliação na educação infantil está ligada aos objetivos e à qualificação da prática institucional desenvolvido, consiste na tomada de decisão e ocupa uma posição no ato educativo que envolve diferentes concepções na consolidação dessa prática e busca de diferentes alternativas para alcançar a criança em sua singularidade e na consolidação de sua

aprendizagem. Na próxima seção, discorreremos sobre diferentes concepções de avaliação que permeiam o contexto da educação infantil e embasam o processo ensino-aprendizagem para esta etapa da educação básica.

### **3.1 Avaliação da aprendizagem na educação infantil: diferentes concepções**

Nesta seção, analisamos o cenário da avaliação da aprendizagem na educação infantil, que apresenta um panorama marcado por indefinições e indagações, quanto às concepções que fundamentam a prática docente e refletimos sobre as trajetórias necessárias para a realização de uma prática avaliativa significativa, com ênfase no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, é pertinente questionar: Como se realiza avaliação na educação infantil? Qual a sua finalidade?. No que concerne a prática avaliativa na educação infantil, tomamos como suporte de nossas reflexões o que está expresso nos documentos legais e o que acontece na prática docente.

A avaliação na educação infantil é pensada como parâmetro para planejamento e desenvolvimento da prática docente no interior das instituições de educação infantil, considerando a criança como protagonista do seu conhecimento, sem objetivo de promoção. A avaliação tem como finalidade acompanhá-la em seu desenvolvimento, considerando suas especificidades e suas conquistas nas diversas áreas do conhecimento. Constitui um processo que permite regular o processo de ensino-aprendizagem, acompanhando as conquistas e as dificuldades das crianças e reorientando a prática docente. ORECNEI (BRASIL, 1998, p.) destaca que a prática avaliativa é:

[...] entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagens oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças.

O documento citado registra a importância da avaliação na prática docente como elemento indissociável do processo educativo, utilizada como fundamento para o acompanhamento, reflexão e elaboração de critérios para iluminar o planejamento de atividades de acordo com as necessidades das crianças. Essa ideia nos remete a uma reflexão sobre avaliar na concepção mediadora, que considera o conhecimento um processo de construção, que demanda ações reflexivas para compreensão de como a criança aprende e por



quais meios aprende, através de práticas que são direcionadas de acordo com as reais necessidades de cada criança, sua faixa etária, dificuldades e avanços. A avaliação que privilegia o aprender/processo em detrimento do aprender/produto fundamenta-se, conseqüentemente, na visão dialética de conhecimento, observando dois princípios comentados por Hoffmann(2014, p.33):

[...] o princípio da provisoriedade: toda análise de textos, tarefas ou outras formas de expressão de conhecimento dos alunos deve encaminhar o educador a propor novas tarefas, oferecer apoio ou desafios; as respostas que os alunos constroem são pontos de partida para novas e mais complexas questões; e o princípio da complementaridade: o acompanhamento do aluno deve ocorrer ao longo do tempo e em múltiplas linguagens de modo a promover a sua superação em termos intelectuais, sua criatividade e liberdade de expressão.

A efetivação desses princípios, segundo a autora, na prática docente, possibilita o êxito do ensino para construção das aprendizagens múltiplas das crianças. Esses princípios se pautam na intenção de o professor está efetivamente a serviço da aprendizagem das crianças. De fato, implica acompanhar cada criança, sem restringir-se ao uso de instrumentos formais e em tempos predeterminados, mas implica no efetivo dinamismo intelectual da sala de aula, abrangendo as mais diversas situações antevistas e inesperadas.

A concepção de avaliação mediadora só ocorre se o professor, imbricado nessa concepção, estiver atento ao desenvolvimento da criança, analisando o conjunto de atividades vivenciadas no contexto escolar, observando o seu convívio e interação com os outros pares e ajustando a prática docente diariamente na tentativa de efetivar a aprendizagem da criança nos vários tempos e no espaço múltiplo de saberes.

Essa concepção de avaliação tem como meta dinamizar a intervenção pedagógica, a reorganização do ambiente, o planejamento, a redefinição de posturas e de práticas docentes. Nessa direção, a concepção mediadora supõe o acompanhamento à criança no decorrer do cotidiano escolar, com a observação e o acompanhamento das aprendizagens produzidas e do desenvolvimento das crianças, oportunizando ao professor refletir sobre os seus avanços e dificuldades. O professor, como mediador no processo avaliativo, deverá colocar as crianças para interagirem com os seus pares por meio de atividades desafiadoras, para estabelecerem o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos. Diante dessas reflexões, não podemos abordar a avaliação mediadora, distanciada do processo reflexivo e sem levar em consideração o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos entre os pares, pois são inerentes a está concepção.

No cerne dessa discussão, devemos tomar por base os documentos legais que regem essa etapa da educação básica, que tratam a avaliação como processo de ressignificação da ação docente e como meio de auxiliar o trabalho do professor, indicando que o ato de avaliar envolve todo âmbito institucional. Hoffmann (2012, p.45) contribui com as análises sobre avaliação da aprendizagem realçando:

[...] não há como se falar de ação avaliativa, como acompanhamento e mediação, desvinculando-a do cotidiano da ação educativa e da dinâmica da construção do conhecimento. Ela não pode ser entendida como o momento final do processo, em que se verifica onde a criança chegou, definindo sobre ela uma lista de comportamentos ou capacidades.

Em face dessas reflexões, o sentido da avaliação traduz-se a tentativa de transformação da ação educativa pela via do diálogo e da interação entre professor, criança e os demais envolvidos no processo, rompendo os obstáculos que perpassam as concepções teóricas e práticas sobre a avaliação. Nesse horizonte avaliativo, o professor convive com a burocratização do sistema, com resoluções, pareceres, diretrizes e leis que regem a organização educacional no contexto da sala de aula e da escola. A realidade da sala de aula permeia as formas de avaliação e atravessa as concepções que se tem do ato de avaliar. É conveniente enfatizar que no processo de avaliação da aprendizagem estão imbricadas práticas formais e informais, que nas análises de Godói(2010, p.15) podem ser assim entendidas:

[...] avaliação formal que converte todo o trabalho do aluno em uma nota, onde o professor se apóia para compará-lo com outros e classificá-lo, esquecendo suas diferenças sociais, culturais e individuais; de outro, a avaliação informal que pode ser muito mais cruel, pois os rótulos, as expectativas, as imagens que o professor cria acabam influenciando e interferindo nas relações que se estabelecem entre eles e, conseqüentemente, no desenvolvimento escolar da criança.

As avaliações formal e informal, de acordo com o pensamento da autora, constituem grande desafio para os professores que atuam na educação infantil, sobretudo a avaliação informal, que é complementar a formal. A avaliação informal, compreendida e bem utilizada, contribui com o processo avaliativo. Essa modalidade de avaliação é crucial, porque ocupa diferentes momentos do tempo de trabalho desenvolvido com as crianças. Quanto mais tempo a criança passa na escola, em contato com professores e com os demais membros da comunidade escolar, mais é foco de observações, de comentários, de gestos que encorajam ou desencorajam suas aprendizagens e seu desenvolvimento. Todos esses elementos compõem avaliação informal e influenciam e se articulam com a avaliação formal, de forma positiva ou

negativa, de acordo com o nível de compreensão de cada uma delas por partes dos professores.

A presença da avaliação informal é forte nas instituições escolares, uma vez que professores e crianças interagem na sala de aula, construindo representações, juízos de valor, percepções uns dos outros, revelam aproximações e distanciamento. Diante de todos esses elementos, é afetado no envolvimento com as crianças e termina por interferir de forma positiva ou negativa no processo avaliativo. Com as práticas informais, reveladas em sala de aula, é que se determina o sucesso ou o fracasso das crianças.

De acordo com Villas Boas (2011), quando a criança é considerada com nota ou conceito inferior, no plano formal, já tem sido antes, reprovada no plano informal em nível de valores e das representações do professor no decorrer do próprio processo. A autora comenta sobre as implicações da avaliação informal que demandam romper com o processo unilateral de avaliação, em que só o professor avalia e a criança é avaliada. Significa disponibilizar oportunidades para a criança aprender a se auto avaliar. Nesse sentido, torna-se necessário considerar os componentes da avaliação formativa, a avaliação por colegas e a autoavaliação, que a tomada de consciência sobre diferentes concepções e práticas de avaliação, que envolvem uma ação intencional, dentro dessa perspectiva.

Na avaliação formal, utilizam-se técnicas e procedimentos de registro avaliativo, tais como testes, provas, fichas de desempenho que conduzem e se traduzem em nota. No campo informal da avaliação, entram em cena os juízos de valor, que são implícitos e influenciam diretamente os processos avaliativos formais, são influências tecidas diariamente nas relações e interações, estabelecidas entre professor-criança. Nesse processo, os juízos de valor colaboram para classificar os alunos, afetando para o sucesso ou para o fracasso. De forma consciente ou inconsciente, são decididos no contexto da informalidade os destinos das crianças.

As duas modalidades de avaliação são importantes no processo ensino-aprendizagem. A avaliação informal é complementar a avaliação formal e a compressão de ambas levam-nos a formas diversificadas de olhar a criança e de identificação dos aspectos positivos da vivência escolar para que saibamos tirar proveito de tudo que a criança nos revela a cada momento sobre como se desenvolve e como aprende. Para uma síntese sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil, apresentamos o Quadro 02, inspirado em Hoffmann (2014, p.148), caracterizando duas concepções de avaliação, articulando-as as respectivas concepções de aprendizagem:

**Quadro 02: Concepção de avaliação e aprendizagem**

<b>AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA</b>	<b>APRENDIZAGEM</b>
<p>Avaliação como controle permanentemente exercício sobre o aluno para que ele demonstre comportamentos definidos como ideais pelo professor. Dialogar como perguntar e ouvir respostas. Acompanhar como estar sempre junto para observar e registrar resultados.</p> <p>Exercendo- se avaliação como classificatória ou burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. Registros e resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas desvinculadas e sua razão de ser no processo de construção do conhecimento.</p> <p>O grau, nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades. Impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir da reflexão conjunta do questionamento sobre hipóteses formuladas pelo educando em sua descoberta de mundo.</p> <p>O professor utiliza métodos comparativos e/ou impressionistas de análise; expressa resultados quantitativos; corrige e/ou analisa o teste com a finalidade de aprovar ou reprovar o aluno; analisa as respostas do aluno com base em expectativas predeterminadas ou em relação ao grupo.</p>	<p>A aprendizagem como modificação de comportamento que alguém ensina produz em alguém que aprende (visão behaviorista)</p> <p>O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de aprendizagem.</p> <p>Essa concepção é marcada por consolidar e justificar regras e exigências de tarefas e trabalhos pelos alunos, impõe- se aos alunos imperativos e categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, desconsiderando a importância da reciprocidade intelectual e do apoio pedagógico essencial à melhoria de sua aprendizagem</p>
<b>AVALIAÇÃO MEDIADORA</b>	<b>APRENDIZAGEM</b>
<p>Avaliação como ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e a reformular hipóteses, encaminhando- se a um saber enriquecido. Dialogar entendido como a reflexão professor/aluno sobre o objeto de conhecimento. Acompanhar como favorecer o “vir a ser” por meios educativos que promovam a superação do aluno.</p> <p>A finalidade da avaliação passa a ser a de desafiar o aluno a refletir sobre os conteúdos estudados e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos. Nesse sentido, uma ação avaliativa mediadora acontece, de fato, entre uma tarefa e outra do estudante à medida que o professor oportuniza novas vivências, novas leituras, discussões, outros procedimentos que desafiam o aluno a pensar nas respostas construídas.</p> <p>A participação do aluno é assim conquistada a partir de sua oportunidade em expressar suas ideias e compartilhar das diferentes ideias do grupo, do professor, dos teóricos.</p> <p>O professor utiliza métodos interpretativos e descritivos de análise; expressa resultados qualitativos; corrige ou</p>	<p>Aprendizagem como construção do conhecimento e organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções (visão construtivista/sociointeracionista)</p> <p>Sobre cada momento de aprendizagem do aluno na concepção mediadora precisa refletir sobre suas concepções prévias, seu saber construído a partir de experiências de vida, sobre sua forma de expressar tais conhecimentos, sobre suas possibilidades cognitivas de entendimento das questões formuladas, sobre desejos e expectativas em termos do conhecer. Refletir sobre diferentes e múltiplas dimensões do conhecimento é a tarefa do avaliador. Não para encontrar respostas definitivas ou absolutas, mas para delinear caminhos, estratégias de aprendizagem, para formular novas perguntas que complementem e enriqueçam suas</p>

<p>analisa o teste com a intenção de orientar o aluno e complementar noções; analisas as respostas do aluno em sua dimensão de coerência, precisão e profundidade na abordagem do tema.</p>	<p>hipóteses iniciais, para desenvolver uma ação de reciprocidade com seu aluno, no sentido de ensiná-lo e, ao mesmo tempo, aprender com ele.</p>
---	---

**Fonte:** Quadro construído com base nas ideias de HOFFMANN(2014)

O Quadro 02 indica as concepções de avaliação e de aprendizagem na perspectiva classificatória e mediadora, que resultam em duas maneiras diferentes de perceber como esses processos se articulam e se efetivam na prática. A avaliação classificatória acontece no final de um semestre ou bimestre, com a utilização de fichas, contendo listagens de comportamentos uniformes, em que esses comportamentos seguem uma classificação denominada níveis de desenvolvimento iniciado, em processo, consolidado. O que não foi atingido no período de avaliação, de acordo com o esperado nesses níveis de desempenho, servem apenas para o preenchimento de fichas, mas o professor não estabelece uma relação com a prática docente.

Na concepção mediadora, o professor reflete sobre o processo de ensino de cada etapa da aprendizagem do aluno. Com esse tipo de avaliação, há possibilidade de mudanças nas diversas formas de acompanhar as ações educativas da criança e há condição para o redirecionamento da prática docente, possibilitando a superação das dificuldades, reveladas no processo de aprendizagem. A partir dessa concepção, a avaliação é desenvolvida com a observação de diferentes momentos do agir da criança e com o diagnóstico das dificuldades reveladas no contexto da sala de aula, considerando, também, as diferentes relações que estabelece com os sujeitos envolvidos no decorrer do ensino-aprendizagem.

É essencial que aconteça um processo de desconstrução da avaliação como processo de exclusão social e de classificação das crianças. Assim, poderá ocorrer a reorganização de práticas avaliativas que visem a superação da contradição que existe entre o desempenho do aluno e os objetivos da escola na construção do processo de produção de conhecimento, com a intenção de incluir a criança em processo de aprendizagem que não seja alienador. Nesse movimento, incide a participação da criança no seu próprio processo de aprendizagem e avaliação.

A despeito do conjunto de práticas de avaliação na educação infantil e dos documentos legais que regem essa etapa da educação básica, ainda vivenciamos, fortemente, avaliações de caráter classificatório e seletivo. Existem determinações de um perfil de criança almejado e a ser seguido em tempo e ritmo determinado, desconsiderando o tempo, as especificidades e

faixa etária. Estão expressos nas diretrizes curriculares, que devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. Portanto, a definição de normas e de princípios para educação infantil não ultrapassam o discurso, mas precisam afetar significativamente a avaliação da aprendizagem. Sobre essa temática Godoi (2010, p.41) comenta:

[...] a avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletista na educação infantil, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança e não a sua exclusão.

A proposta avaliativa, que almejamos para a educação infantil, demanda uma prática que favoreça o trabalho do professor e o desenvolvimento da criança. A avaliação, na perspectiva classificatória, é seletista, não contempla o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, amparado nos documentos legais (LDB 9.394/96, por exemplo), não constituindo obrigatoriedade para promoção, mas visando, de modo especial, o desenvolvimento infantil e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O processo avaliativo, na concepção mediadora, possui relação intrínseca com o acompanhamento e a mediação no cotidiano em que se desenvolve a ação educativa e na construção da aprendizagem. É entendido como um processo contínuo, que não considera somente o momento final, mas todas as etapas da construção do conhecimento nas diversas manifestações individuais e coletivas das crianças. É um tipo de avaliação que auxilia o professor na compreensão dos avanços e das dificuldades da criança em cada etapa do ensino, possibilitando o redirecionamento de práticas para contribuir com a consolidação do desenvolvimento infantil. Para Faria e Bessler (2014, p. 164), a avaliação:

[...] deve ser um processo contínuo e de caráter formativo, que deve partir do professor, orientado pela equipe gestora da instituição, e a contemplar aspectos que lhe permitam conhecer profundamente seus alunos e a si mesmo, contribuindo para a revisão de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino no âmbito da Educação Infantil.

A avaliação na educação infantil, conforme a autora, precisa ter caráter formativo, caracterizando-se pelo acompanhamento ao processo de desenvolvimento e de aprendizagens das crianças de modo que o professor possa refletir sobre sua prática e sobre as crianças. O movimento de ação-reflexão-ação contribui para melhoria da qualidade da educação infantil.

Consequentemente, o desenvolvimento da reflexão envolve a coleta de informações acerca do desenvolvimento da criança, partindo da interpretação de informações para subsidiar a tomada de decisão em favor das aprendizagens infantis.

A ação reflexiva possibilita mudanças na prática docente que perpassam os conhecimentos específicos da ação dos professores, mudanças nas diferentes concepções que atravessam o universo infantil, desde a concepção de mundo, sociedade, educação, criança, até as concepções de ensino-aprendizagem e avaliação. Consideramos a avaliação como um processo contínuo que exige reflexão sobre a prática e sobre as teorias que embasam essa prática. A reflexão é um elemento essencial no fazer educativo, para o planejamento de atividades e para a criação de situações que contribuam para o progresso das crianças, que possibilite perceber os pontos que merecem atenção para reorientação da prática e sobre o que avaliar, como avaliar e de acordo com quais princípios serão avaliados.

O acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança considera os aspectos do contexto sociocultural e exige um olhar atencioso de suas conquistas em todas as áreas do conhecimento, apontando caminhos a serem percorridos para um efetivo trabalho pedagógico, com a intenção de considerar as especificidades da criança. A avaliação deverá ser realizada com o auxílio de, basicamente, dois instrumentos: a observação e o registro. O acompanhamento da observação, tendo em vista o lugar imprescindível que ocupa no desenvolvimento da prática docente, precisa ser registrado para que não se percam as importantes informações observadas e para que possam ser compartilhadas com outros docentes e com as famílias das crianças, poderá ser feito de todo o processo: as ações e interações da criança, procedimentos, espaços e materiais envolvidos neste processo; o outro instrumento é o registro.

Os registros podem ser realizados de diferentes formas e por diferentes instrumentos. Micarello (2010, p.10), destaca vários tipos de registros que podem ser utilizados, para que não tenham um fim em si mesmo, mas para que cumpram a finalidade de socialização e de acompanhamento das crianças no processo de educação. O autor destaca que os registros comumente utilizados para o acompanhamento das aprendizagens das crianças podem ser:

[...] a) Registros individuais; b) Registros individuais elaborados com a participação das crianças, sendo estes os portfólios individuais e os portfólios coletivos; c) Relatórios de avaliação elaborados pelos professores, sendo relatórios descritivos e relatórios particulares. Tais registros, que devem ser compartilhados, além do valor pedagógico para professora e turma, favorecem as transições da pré-escola para o ensino fundamental, visto que alguns podem acompanhar a criança.

A partir das descrições de registros, apresentadas por Micarello (2010), apresentamos, nesta parte do estudo, o detalhamento de cada um dos tipos de registros do cotidiano da educação infantil: a) Registros individuais: neste, o professor mantém um caderno no qual registra fatos relativos a cada criança, aspecto familiar, como comentários que as crianças ou pais fazem. b) Registros individuais, elaborados com a participação das crianças: as crianças também avaliam suas experiências na instituição e expressam essa avaliação através de múltiplas linguagens, dos gestos, das falas, do desenho, da escrita.

Os registros podem ser feitos por meio de: a) portfólios individuais: registro das atividades propõe as crianças refletir sobre o processo de produção, podendo conter fotos, desenhos e momentos de execução de trabalho. Devem ser deixados sempre ao alcance das crianças para que as mesmas tenham acesso, o que provocará um olhar observador; b) portfólios coletivos: são compilações de atividades, realizadas em grupo. Podem compor atividades produzidas pelas crianças, assim como contém as impressões delas em relação a diferentes situações e atividades. c) Relatórios de avaliação elaborados pelos professores: podem ser descritivos e ao mesmo tempo uma estratégia para conservar os produtos da observação dos docentes e um meio para refinar o olhar observador dos professores, permitindo um conhecimento cada vez mais aprofundado do grupo de crianças.

Os relatórios, a partir do registro cuidadoso do professor, apreendem as diferentes dimensões das experiências das crianças no grupo, ou seja, trazem a integralidade das crianças enquanto seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. Além dos relatórios descritivos, existem os particulares: compõem-se de relatórios objetivos, com informações de caráter muito específico e até confidencial, com informações acerca de saúde, como históricos médicos, telefones de contato com as famílias etc. Destacamos que, o compartilhamento dos registros, é necessário e favorece a transição das crianças para as turmas seguintes.

Os relatórios produzidos possibilitam o compartilhamento de informações acerca dos registros realizados com os professores e com família em cada transição, independente de serem de instituições diferentes, devendo haver uma parceria na partilha de informações e com isso garantir a continuidade da prática docente. Ressaltamos que, a partir da avaliação, o professor saberá como e quais as intervenções necessárias para cada criança nos momentos disponibilizados a elas, registrando sempre, quando necessário, os avanços, como um acompanhamento da evolução de cada aluno, não esquecendo suas dificuldades e suas habilidades, desenvolvidas ao longo dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.



As diferentes formas de registros remetem à organização das aprendizagens das crianças pelo professor. As próprias crianças e suas famílias de posse desses registros têm uma visão evolutiva do processo de aprendizagem da criança, sobretudo o professor, que possui em mãos um retrato detalhado da construção dessas aprendizagens. O acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças por meio de observações e registros tem muitas formas de concretização. Silva (2014, p.145) traz contribuições sobre a observação e o registro no processo avaliativo na educação infantil:

[...] a observação da criança um fundamento essencial da avaliação, essa não pode se basear numa observação informal, exigindo um processo intencional e sistemático, que implica registros que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos. [...] A necessidade de registro decorre, em primeiro lugar, de um aspecto óbvio se não dispuser de registros nomeadamente resultantes de observações há uma sobreposição de memórias, que se vão diluindo num conjunto de outras, não havendo possibilidade de situar esse comportamento ou situação no tempo, de dar conta de uma evolução essencial para compreender o processo educativo.

As observações e os registros representam um artifício significativo para acompanhamento das necessidades individuais e coletivas das crianças em relação ao desenvolvimento e aprendizagem. O ato de registrar deverá ser feito no momento em que a ação acontece, porque a memória deixa para trás informações relevantes e diversas, que permitem acompanhar o repertório de aprendizagens e de vivências das crianças. Por conseguinte, por meio de observação e do registro de todo o processo de desenvolvimento da criança e não somente da verificação de etapas da aprendizagem em um contexto isolado, podemos acompanhar suas conquistas e dificuldades ao longo da sua trajetória, como também possibilitar as famílias um diálogo sobre a aprendizagem que acontece no interior da sala de aula e da escola.

Os atos de observar e de registrar são complexos e integrados à prática docente, exige uma compreensão da relação entre ambos e o contexto. Implica atender a uma diversidade de domínios que estão envolvidos no ambiente educativo e sua articulação viabiliza, ao professor, uma reflexão sobre o desenvolvimento da criança. A importância da observação e do registro acontece por propiciar diferentes formas de se perceber a prática docente e por remeter a diversos modos sobre como fazer e que instrumentos utilizar para observar e registrar cada momento do agir da criança.

A observação e o registro possibilitam a ressignificação do fazer e do saber, tendo em vista que o ato de registrar acontece a partir do olhar atencioso do professor e das suas

diferentes formas de perceber a criança: o que elas pensam, sabem e fazem. Ao observar, o professor dispõe de meios para tomada de decisão e para intervenções resultantes da reflexão sobre as manifestações infantis que serão relevantes para o acompanhamento da aprendizagem e para o redirecionamento da prática docente. Ostetto (2008, p. 21) concebe o exercício de registrar o cotidiano das crianças como uma:

[...] aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, para ser “iluminado por elas”

Analisando o pensamento da autora, percebemos que para assumir uma postura reflexiva, usando o registro, o professor necessita fazer uma leitura crítica de sua prática em busca de entendê-la e de transformá-la, contribuindo, assim, com sua formação e desenvolvimento profissional. A observação e o registro permitem ao professor uma reflexão no contexto da instituição, contemplando os processos de aprendizagem, as interações entre crianças, as condições de oferta da educação infantil no contexto escolar e os processos de desenvolvimento de todas as experiências vivenciadas pelas crianças, fornecendo aos professores uma visão macro, ao mesmo tempo em que revela suas peculiaridades.

As concepções teóricas e práticas da prática avaliativa desafiam os professores para analisar as especificidades da educação infantil, em especial da avaliação, que tem relação com as características etárias da criança, com os aspectos físicos, psicológicos, sociais e culturais, pois a educação infantil se dá foco para a formação humana. Essa discussão aponta para a análise de pontos relevantes citados por Didonet (2014, p.352) ao fazer menção ao processo avaliativo na educação infantil como:

[...] uma “cultura de testes” vem tomando espaço cada vez maior na educação a ponto de serem grandes, senão os únicos, referenciais da qualidade da educação. A educação parece que vai se estruturando ao redor deles: é preciso alcançar tais metas no IDEB [...] valorização com prêmio, dos professores que alcançam notas mais altas [...]” Essa cultura dos testes é uma franca inversão nos processos pedagógicos, colocando os meios no lugar dos fins.

No contexto dessas reflexões, é oportuno comentar sobre a “aplicação de testes” de conhecimento e habilidades na educação infantil. Essa prática, que vem sendo utilizada na educação infantil, pode ser prejudicial às crianças, devido a situação de tensão que se instaura

durante a aplicação de provas, que traduzem de forma contraditória a manifestação do conhecimento e do saber fazer. Esses testes não alcançam os valores e atitudes, não avaliam esforços e descobertas, significados concretos de coisas feitas que materializem o que é próprio para cada fase. Segundo Didonet (2014, p.353), esses testes são tendenciosos a:

[...] memória de informações. Recortam um processo dinâmico de desenvolvimento, retiram dele uma amostra e generalizam para todo o ser da criança. Tendem a classificar quantificar e comparar- senão com outras crianças, pelo menos com uma média considerada padrão. Sabendo os professores quanto mau desempenhos nos testes de seus alunos repercutem em sua avaliação, são induzidos a treiná-los para se saírem bem na prova. Professores que almejam prêmio pelo bom desempenho de seus alunos tendem a cobrar deles os acertos e notas acertos e notas altas nos testes estandardizados.

As reflexões do autor evidenciam que a aplicação de testes na educação infantil altera o ensino e a aprendizagem, ou seja, enfatiza apenas a dimensão cognitiva do processo educativo, o conhecimento demanda reconhecimento para sua demonstração social e não para construção de fato, trazem uma visão precária e em condições demarcadas, na contramão da vida real. A ênfase nos testes para estabelecer comparações, usando resultados de pontuação, de notas e de conceitos, para emitir de juízos de valor sobre as crianças. Essas práticas podem ser consideradas prejudiciais, por desconsiderarem a criança e suas fases como sujeitos em construção, em suas estruturas cognitivas, sociais e afetivas que estão em formação e consolidação.

Diante da complexidade e da diversidade de concepções da avaliação na educação infantil, que abarcam desde a forma de conceber o seu papel e a sua finalidade, é necessária uma reflexão crítica sobre esse fato para auxiliar os professores em relação à avaliação e as suas finalidades, com o intuito de atender as crianças em suas especificidades e fases, sem focar diretamente nas exigências externas e do sistema. Hoffmann (2009, p.12) ressalta que o professor, ao agir como mero executor do processo e atendendo às meras exigências do sistema, compreende a avaliação como:

[...] um mal necessário, dissociado o compromisso de educar do compromisso de avaliar. A instituição “impõe-lhe” o processo avaliativo, estabelecendo prazos, fazendo cumprir regimentos, preencher instrumentos, sem discutir com o professor o significado de tais determinações. Assim, ele “cumpre” a sua tarefa de avaliar, mesmo considerando- a ilógica ou absurda. [...] inclusive, não participar sequer da discussão ou elaboração dos instrumentos de registros que deverá preencher, passando a mero executor, alienado do processo.

Concordamos com a autora, haja vista que os resultados dos processos avaliativos não têm sido objetos de discussão e de reflexão, são descontextualizados da dinâmica do cotidiano das crianças, resultam em práticas classificatórias, embora não seja especificidade da avaliação na educação infantil. Avaliar, portanto, volta-se para o preenchimento de fichas, para aplicação de testes, para o acompanhamento de listagens de comportamentos uniformes. A avaliação resulta em uma análise superficial, vai de encontro a própria determinação legal, que estabelece avaliação como acompanhamento de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para Hoffmann (2009, p.15) “[...] a prática avaliativa na educação infantil encerra muitos princípios que deveriam nortear a avaliação no ensino fundamental ao invés de seguir o seu modelo”. A avaliação da aprendizagem na educação infantil necessita de uma ressignificação para focar no acompanhamento das crianças de forma a garantir o alcance da aprendizagem, traduzidos em práticas que transcendam o mero controle burocrático do ensino, reiterando a autonomia e os eixos norteadores próprios para educação infantil.

### **3.2 Funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil**

A avaliação na educação infantil é um componente do processo educacional, que tem como intenção o acompanhamento das crianças na construção do conhecimento, observando o modo como a criança aprende e se desenvolve. Nesse contexto, cabe aos professores acompanhar as construções das crianças na consolidação da aprendizagem. Esse acompanhamento é fundamental para que os professores conheçam as dificuldades e as possibilidades das crianças, utilizando os resultados para o planejamento da prática docente. Conforme já referido neste estudo, a educação infantil assume diferentes funções e usos, de acordo com a concepção avaliativa e com as demandas do contexto social, político e econômico.

Em relação às funções da avaliação na educação infantil, o RCNEI esclarece que avaliar na educação infantil “[...] tem como função acompanhar, orientar, regular, e redirecionar esse processo como um todo” (BRASIL, 1998, p.58). A avaliação, nessa concepção, é um elemento indissociável do ato educativo por permitir ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Os processos de aprendizagens não se limitam ao espaço da sala de aula por toda a

escola, ou seja, igualmente se avalia nesses espaços em que o aluno transita e vivencia experiências significativas.

A avaliação na educação infantil é um processo que não objetiva a promoção. A função da avaliação da aprendizagem é garantir à criança a ampliação de suas possibilidades, a valorização de suas descobertas e acompanhamento de suas dificuldades e o desenvolvimento de uma prática docente interligada e centrada na criança em suas múltiplas formas de aprender e interagir (HOFFMANN, 2012). A avaliação, vista nesse enfoque, tem função mediadora. Em relação às funções e usos de avaliação da aprendizagem, tendo como referência a produção da autora mencionada, elaboramos o Quadro 03, caracterizando a avaliação mediadora e classificatória:

**Quadro 03:** Funções da avaliação

MEDIADORA	CLASSIFICATÓRIA
Assume a função de reguladora da aprendizagem. Não tem por finalidade apontar resultados atingidos, pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa; Engloba planejamento de atividades e práticas, a redefinição de posturas, a reorganização do ambiente e de aprendizagem.	<p>- Assume a função certificadora, classificatória e seletiva. É entendida como um momento final do processo, em que se verifica as aprendizagens da criança, definindo sobre ela uma “lista de comportamentos ou capacidades”;</p> <p>-Deixam de vê a criança como ela é [...] os professores passam a “treinar” e/ ou exigir das crianças atitudes e habilidades listadas em instrumentos para que venham a ser bem-conceituadas nas escolas e para que sejam promovidas ao nível seguinte</p>

**Fonte:** Construído com base nas ideias de Hoffmann (2012)

A avaliação, na perspectiva mediadora, é exercida em benefício da criança, possibilita um acompanhamento que demanda um olhar sensível e reflexivo. Direcionar o olhar na avaliação mediadora, não significa certificar o que as crianças sabem ou fazem, mas auxiliar no seu desenvolvimento e suas trajetórias na construção da aprendizagem. A avaliação, na perspectiva classificatória, assume a função de legitimar os sucessos e os fracassos, de comprovar o que a criança não aprendeu, almeja julgar o desempenho da criança e o controle da prática docente, para classificação.

A prática avaliativa na educação infantil não pode está baseada em processos escritos, voltada para respostas das crianças, como ocorre no ensino fundamental, pois os eixos de avaliação são observação e registro, que dependem do olhar e da avaliação que o professor realiza sobre a criança, como uma tarefa complexa, que demanda uma articulação teoria-

prática que possibilite uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado no alcance das finalidades do ensino para garantir as aprendizagens.

Os eixos observação e registro são procedimentos avaliativos que configuram-se como processo contínuo de acompanhamento da criança, no momento que se desenvolve a ação dos envolvidos, mas quando acontecem em um dado momento do processo em final de período ou bimestre, também pode configurar-se como uma prática classificatória.

Essa compreensão da avaliação é vista como elemento essencial da prática docente, por sua natureza formativa, que tem como função a compreensão da construção da aprendizagem da criança, tem como foco essencial ao processo de ensino-aprendizagem, permeando as etapas da sua trajetória, fornecendo informações para o professor com vista a adequação de atividades, de acordo com as dificuldades apresentadas e as aprendizagens consolidadas, tanto para o grupo como individual. RECNEI (1998, p.60-61), no tocante a avaliação da aprendizagem na educação infantil, recomenda:

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

O retorno da avaliação para as crianças tem a intenção de situá-las frente ao seu processo de aprendizagem de forma contextualizada, incidindo em suas conquistas e não nas dificuldades. É necessária a vivência dessa prática para que o professor, de modo consciente, intencional e formal, defina a quem melhor se dirige a avaliação, se ao grupo todo ou a criança em particular, direcionando esses momentos de avaliação para potencializar os avanços das crianças. Para que possa se constituir como processo de reorientação da prática educativa, avaliação deve acontecer de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. O ato avaliativo na escola, segundo Luckesi (2011, p. 61-262), permite ao professor:

[...] saber como está se dando a aprendizagem do educando individualmente, seus sucessos, suas dificuldades, ao mesmo tempo, indicam o que fazer para auxiliá-lo a ultrapassar os impasses emergentes. O ato de avaliar, como temos visto, subsidia o educador nas suas decisões e encaminhamentos na busca do sucesso dos resultados estabelecidos como metas no planejamento da atividade que administra (o ensino) [...] esse é o serviço que avaliação da aprendizagem presta ao educador, como acompanhante no processo de aprender e desenvolver-se. É um recurso que subsidia olhar para o desempenho de cada educando.

Analisando o posicionamento do autor, compreendemos que na prática avaliativa da aprendizagem, o professor, ao centrar a atenção só no desempenho individual, fragiliza a avaliação e corre o risco de cometer alguns enganos, pois outros elementos da ação podem interferir na aprendizagem, que não é só de responsabilidade da criança. Desse modo, importa focar no individual e no coletivo, ou seja, olhar para criança, para turma e o sistema. Ao olharmos para o coletivo, a responsabilidade da aprendizagem não se volta apenas para criança, mas para todo o contexto que tem relação com a prática docente.

O ato de avaliar sugere posicionamento positivo ou negativo em relação a uma dada situação ou objeto. O ato avaliativo não finaliza no valor dado ao objeto ou situação, mas na tomada de decisão, abrange a coleta de dados, análise e síntese de resultados que configuram a avaliação, acrescentando a atribuição de valor ou qualidade. A partir do valor ou da qualidade que atribuímos, somos conduzidos a uma nova decisão, a manutenção do objeto como está ou a atuação sobre ele.

A avaliação da aprendizagem tem tido sua função restrita ao estabelecer a classificação da criança, expressa em seu nível de desempenho, pois os usos dos resultados tem se concluído na obtenção e registro da configuração da aprendizagem, apresentada nos testes escritos. Neste sentido, os resultados da aprendizagem são vistos como meio de verificação, não observa o processo, limita-se a verificação de dados estáticos. A avaliação é um processo dinâmico e possibilita a qualificação e suporte à reorientação da prática, com vistas, a construção dos resultados desejados e compatíveis com as especificidades da criança.

O exercício efetivo da avaliação seria mais significativo para a construção dos resultados da aprendizagem. Tendo por base os aspectos avaliativos essenciais, como meios para tomada de decisão que direcione a aprendizagem, e conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Luckesi (2011, p.55) propõe encaminhamentos para a melhor condução do ensino e dos usos da avaliação. No sentido próprio do avaliar, o professor deverá:

[...] coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas- cognitivas, afetivas, psicomotoras- dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido; a atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados; a partir da qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista: - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando; - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem,

caso se considere, que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que está sendo trabalhado.

Para que se efetivem as práticas da avaliação no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva formativa, são necessários direcionamentos que ultrapassem a utilização de notas e conceitos na prática escolar. A legislação vigente (LDB 9.394/96) determina o uso de registro de aprendizagem, porém em função disso, é possível estabelecer novos encaminhamentos e definições do que seja de fato um processo avaliativo em cada fase da vida escolar da criança. A avaliação teria que ser utilizada como auxílio para o professor ir acompanhando o desenvolvimento da criança, seus avanços e suas dificuldades, reorientando o seu trabalho para que atinja a qualidade necessária na consolidação dos conteúdos e habilidades propostas em cada eixo norteador, respeitando o ritmo e as fases e o tempo da criança.

Para que a avaliação assuma sua função a favor da aprendizagem da criança, implica um processo de retomada da ação, na perspectiva do diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários e finais, que superam a simples verificação do desempenho para dimensionar os encaminhamentos na tomada de decisões, configurando um processo dinâmico e não estático.

A avaliação da aprendizagem, na perspectiva de Hoffmann (2014), desempenha a função de mediadora ao exigir registros de natureza qualitativa, demanda do professor o acompanhamento individual do aluno de forma descritiva, explícita com clareza as condições em intensidade e grau de profundidade de cada um no processo de construção das aprendizagens, registrando de forma significativa todas as observações. Essas observações registradas são consideradas de natureza qualitativa, são elementos essências e mediadores do (re) planejamento da prática docente tanto de forma individual quanto coletiva.

A avaliação mediadora ocorre, essencialmente, a partir da análise qualitativa das aprendizagens, sustentada pela reflexão teórica que embasa e lhe dá sentido. Todo conhecimento evolui no sentido de maior riqueza de informações ou argumentos sobre determinada situação ou tema desde que sejam mediados na tentativa de alcançar a qualidade dessa aprendizagem, sobretudo, coerência ou entendimento a respeito do que estuda, de maior precisão em termos de vocabulário, de forma de expressar-se e de informações.

As dimensões dessa qualidade permitem estabelecer diversas estratégias mediadoras que promovam oportunidades aos alunos de avançar nas diversas direções que lhes são necessárias e próprias, (re) planejando, refletindo. Para isso, diversas estratégias pedagógicas são mobilizadas na direção da qualidade da aprendizagem. Muito se fala de qualidade da



aprendizagem em educação, porém, poucas vezes se discute sobre a questão da qualidade do ensino e da aprendizagem em termos efetivamente pedagógicos. Essas questões limitam-se a pertinentes processos avaliativos, vinculados a registros e anotações dos professores sobre os alunos, enquanto não acompanharmos individualmente e qualitativamente os processos de aprendizagem, não avançará na qualidade.

Na cultura escolar, a avaliação tem assumido a função de exame, classificando as crianças em níveis de desempenho em uma escala de 7 a 9, ou em uma escala de conceitos. No ato de examinar, o que importa é a classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam, ao invés de direcionar o olhar para a consolidação da aprendizagem da sua qualidade. Essa prática de examinar está voltada para o passado, tendo em vista que o interesse é no que a criança já aprendeu. E o que ainda não aprendeu, não tem interesse. O ato de avaliar, segundo Luckesi (2011, p.62-63), tem com função:

[...] investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vistas em proceder a uma intervenção para melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim a avaliação [...] como investigação sobre o desempenho dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas o que não aprendeu ( necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade de intervenção de reorientação..., até que aprenda. Alguma coisa que necessita de ser aprendida, como essencial, não pode permanecer não aprendida.

A prática avaliativa, predominantemente no contexto escolar, tem como função o avaliar na perspectiva da classificação e não do diagnóstico; utilizam os resultados para classificação, ao invés de possibilitar uma nova tomada de decisão e assume a função estática sobre a criança, adotando fichas e testes escritos com padrão previamente determinado, classificando as crianças em níveis de habilidades, iniciada, em evolução e avançada. Resultados quantificados que são utilizadas como forma de registro sobre a criança e aprendizagens transformadas em números. Dessa forma, a avaliação não é utilizada como momento privilegiado de reflexão sobre a prática e para tomada de decisão, mas sim, como meio de julgamento da criança de forma estratificada. Como função classificatória, a avaliação não auxilia no avanço e desenvolvimento, e sim, como mero instrumento estático do processo, subtraindo dessa prática o seu elemento constitutivo, a obrigatoriedade da tomada de decisão e reflexão sobre a ação.

No que se alude avaliação e suas funções, de acordo com Luckesi (2011), temos que pensá-la como processo que acompanha os avanços e, para tanto, assume as funções de auto

compreensão dos sistemas de ensino, do professor e da criança, que possibilita a compreensão da efetivação dos objetivos, a reorientação da prática e o nível de aprendizagem que se encontra cada criança, conscientes dos seus limites e reais necessidades de desenvolvimento. Na educação infantil, a avaliação da aprendizagem visa favorecer o percurso e acompanhar a prática docente na elaboração de atividades que alcancem as crianças nas diversas dimensões do seu desenvolvimento, bem como, a garantia da aprendizagem. Não deve ser punitiva quando as crianças não alcançarem resultados satisfatórios no acompanhamento do processo.

Na educação infantil, a prática avaliativa assume função classificatória quando julga e certifica para fins de registro. Mas, essa não é a sua função essencial, pois seu foco deve ser o diagnóstico de aprendizagens, para possibilitar a organização da prática docente e acompanhamento das trajetórias das crianças, alicerçando a tomada de decisão e os encaminhamentos seguintes na busca de resultados satisfatórios e significativos para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Articulados a essa função básica, está à função de propiciar a auto compreensão; de motivar o crescimento; aprofundamento da aprendizagem; auxiliar aprendizagem. A partir de estudos de Luckesi (2011, p. 209-210), apresentamos no Quadro 04, as especificações das funções da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa:

**Quadro 04-**Especificações das funções da avaliação formativa

FUNÇÕES	ESPECIFICAÇÕES
<b>Propiciar a autocompreensão</b>	Tanto do educando quanto do educador. Educando e educador, por meio dos atos de avaliação, como aliados na construção de resultados satisfatórios da aprendizagem, podem se autocompreender no nível e nas condições em que se encontram, para dar um salto à frente. Só se autocompreendendo é que esses sujeitos do processo educativo podem encontrar o suporte para o desenvolvimento [...]Como aliados do processo ensino-aprendizagem, educador e educando podem se autocompreender a partir da avaliação da aprendizagem, o que trará ganhos para ambos e para o sistema;
<b>Motivar o crescimento</b>	Na medida em que ocorre o reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está, descortina-se uma motivação para o prosseguimento no percurso da vida ou de estudo que se esteja realizando. A avaliação motiva na medida mesmo em que diagnostica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios. Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem tem sido desmotivadora [...] Contudo, a avaliação pode e deve ser motivadora para o educando, pelo reconhecimento de onde está e pela conseqüente visualização de possibilidades;

<b>Aprofundamento da aprendizagem</b>	[...] As atividades na prática da avaliação da aprendizagem têm o destino de possibilitar a manifestação, ao educador e ao próprio educando, da qualidade de sua possível aprendizagem, mas possibilita também, ao mesmo tempo, o aprofundamento da aprendizagem. Os exercícios que são executados na prática da avaliação podem e devem ser tomados como exercício de aprendizagem;
<b>Auxiliar aprendizagem</b>	Creio que, se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia a aprendizagem, e o coração aberto para praticarmos este princípio, sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem, uma vez que estaremos atentos às necessidades dos nossos educandos, na perspectiva do seu crescimento. Então, estaremos fazendo o melhor para que eles aprendam e se desenvolvam.

**Fonte:** Quadro produzido a partir das ideias de Luckesi (2011)

O ato de avaliar numa perspectiva formativa, conforme expresso no Quadro 04, é complexo. Na constituição própria da educação infantil, não se destina a julgamentos ou a processos de exclusão e seleção. A avaliação destina-se a compreensão das dificuldades e ao direcionamento para consolidação da aprendizagem, vista como aliada do processo educativo, auxílio na compreensão e construção dos resultados satisfatórios, considerados conquistas para a criança, professor e sistema.

Numa perspectiva classificatória, a avaliação é vista como uma ação que ocorre no final do processo de produção de conhecimento, quando, na verdade, deveria ocorrer em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos falar sobre três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa, com funções e práticas que assumem no tocante ao acompanhamento da aprendizagem da criança.

A avaliação diagnóstica tem a função de investigar os conhecimentos anteriores, adquiridos com a intenção de antever as dificuldades futuras e atender as demandas específicas da criança e do coletivo. Esta forma de avaliação pode ser utilizada antes do processo ensino-aprendizagem, no início do ano e de cada etapa, ao passo que, o professor direciona o olhar para os conhecimentos necessários para que a aprendizagem possa ser iniciada, identifica as dificuldades que inviabilizariam a sua efetivação.

A avaliação formativa tem como função controlar todo o processo durante o período letivo, com o intuito de verificar cada etapa da aprendizagem para o alcance dos objetivos estabelecidos, propõe o acompanhamento do desenvolvimento da criança na busca de compreensão dos obstáculos e superação. Dessa forma, o professor planeja sua prática, contemplando as diferentes realidades encontradas no contexto escolar.

A avaliação somativa tem como função básica a certificação da aprendizagem dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino. Classificando as crianças de acordo com os níveis de desempenho, visa a comparação dos resultados obtidos, a atribuição de notas com a intenção de verificar o que a criança sabe ou não, o que é capaz ou não de fazer, no momento final de um ciclo de aprendizagem das funções Diagnóstica, Formativa e Somativa.

O professor desempenha um papel essencial na avaliação, por meio do acompanhamento, registro e reflexão sobre suas ações e as ações das crianças, auxiliando-as na caminhada e possibilitando novas aprendizagens na perspectiva de oferecer a cada uma e a todas, uma educação que atenda o seu contexto e o que é específico a sua etapa educativa. Analisamos diferentes funções que a avaliação assume no contexto do processo ensino-aprendizagem e constatamos que o professor está diante de um processo dinâmico, no qual precisa procurar meios para alcançar as aprendizagens das crianças, ao invés de verificar as suas capacidades apenas em um dado momento isolado. A clareza, diante das diferentes funções da avaliação, auxilia-o na compreensão, interpretação e melhoria do seu contexto na prática.

Na sequência, para atender aos aspectos teórico-metodológicos, que dão sustentação à pesquisa, apresentamos o capítulo que descreve o caminho desenvolvido no processo investigativo.

## CAPÍTULO IV

### DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO: TESSITURA METODOLÓGICA



## CAPÍTULO IV

### DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO: TESSITURA METODOLÓGICA

*Na vida, não existem soluções. Existem forças em marcha: é preciso criá-las e, então, a elas seguem-se as soluções. (Fragmento de O Pequeno Príncipe)*

O processo investigativo na pesquisa em educação demanda rigor, paciência, competências, abertura para aprender e um olhar focado na problemática que envolve o objeto de pesquisa. As respostas para determinados problemas são construídas em processos de busca, que como refere a epígrafe, exige a habilidade de criar. No caso da pesquisa científica, é preciso despende forças, criando e recriando caminhos para que o estudo aconteça de forma a satisfazer os objetivos da pesquisa e do pesquisador. Compreendemos, portanto, que as soluções não existem sem que os esforços sejam mobilizados, mas concordamos que: “[...] Existem forças em marcha: é preciso criá-las e, então, a elas seguem-se as soluções.” Essas forças são importantes nas pesquisas, pois os caminhos da investigação científica podem ser criados e recriados na complexa busca de produzir conhecimentos.

A investigação científica demanda do pesquisador um olhar direcionado aos aspectos teóricos e metodológicos que auxiliarão no desenvolvimento do trabalho e alicerçarão o processo de investigação. Em relação a esses aspectos, apresentamos, neste capítulo, os caminhos da investigação e descrevemos as fases de produção e de análises dos dados da investigação. Caracterizamos o contexto da instituição pesquisada e os interlocutores da pesquisa.

#### **4.1 Pesquisa narrativa como método e técnica na investigação científica**

Para realização deste estudo, optamos pela pesquisa narrativa, empregando as narrativas como método e como técnica. De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a pesquisa narrativa constitui tanto um fenômeno a ser investigado, quanto em método e técnica que orientam a investigação de diversas situações sociais. É na perspectiva proposta pelos autores que desenvolvemos o presente estudo, salientando que a narrativa, conforme propõem, é o fenômeno de recontar a vida de modo intencional. Escrever sobre os processos formativos/autoformativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor,

provoca a autorreflexão e o re-encontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional. (BRITO, 2010).

As narrativas como método dispõem de diferentes fontes para produção de informações e de dados. E se caracterizam por serem importantes na autoformação dos narradores e por contribuírem para que desenvolvam processos de reflexão sobre as experiências profissionais, sobre crenças e sobre as teorias que fundamentam as ações que desenvolvem. Segundo Souza (2006), a narrativa evidencia e aprofunda aspectos das experiências educativas e da formação dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos, adentrando no campo subjetivo e concreto das histórias narradas.

No desenvolvimento desta pesquisa narrativa, consideramos a tríplice dimensão da pesquisa narrativa (produção de conhecimentos, reflexão e autoformação). Trata-se de uma pesquisa que fornece aos pesquisadores uma densa produção de dados, que faculta aos participantes da pesquisa a possibilidade de refletir sobre as experiências vividas e, nesse processo, autoforma-se. Considerando esses aspectos referentes às narrativas, percebemos a pertinência delas em uma pesquisa que tem como objeto a avaliação da aprendizagem na educação infantil. A narrativa, nessa concepção, é um relato do que foi experienciado pelos narradores, que se organiza a partir do entrelaçamento entre presente, passado e futuro.

A narrativa, como método investigativo, preocupa-se com as aprendizagens experienciais construídas na trajetória dos sujeitos e com as marcas de seus percursos e de suas experiências em suas histórias de vida. Narrar viabiliza experiências de reflexão sobre os acontecimentos narrados, sobre os quais atribuímos sentidos por meio da rememoração do vivido. A pesquisa narrativa exige do pesquisador sensibilidade para perceber nas histórias narradas aquilo que foi dito ou silenciado, tendo em vista que diferentes aspectos podem interferir na narrativa, seja por esquecimento, seja de modo deliberado.

As histórias narradas são significativas para as pesquisas no âmbito da educação, pois o narrador, ao escrever sobre sua vida, utiliza o recurso da análise, da reflexão, indicando possibilidades de ressignificação das histórias de vida. O ato de lembrar e narrar possibilita ao narrador reconstruir experiências e refletir sobre as práticas e sobre os dispositivos formativos, criar espaços e tomar consciência sobre si e sobre sua própria prática. Sousa (2006, p.99) corrobora esse pensamento ao afirmar que: “[...] as narrativas instalam um efeito formador e possibilitam apreender conhecimentos específicos sobre sua trajetória individual e coletiva”.

Em seus escritos sobre escrita autobiográfica, Josso (2004, p. 9) afirma que narrar [...] demanda capacidade de interpretação e um exercício de autorreflexão que visa explicitar a singularidade e vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

As narrativas nos levam a compreender as implicações do itinerário escolar, as vivências da escola e as imbricações com o papel que exercem como agentes de formação e autoformação dos atores de pesquisa para rememorar o passado, pensar o presente e refletir sobre o futuro.

## **4.2 Produção dos dados: procedimentos de pesquisa**

A pesquisa narrativa dispõe de diferentes técnicas para produção de dados, que devem ser adequados aos objetivos do estudo. Para efetivação, desta investigação utilizamos, como técnicas para a produção dos dados, a observação sistemática, os diários e a entrevista narrativa. Por meio dessas técnicas, buscamos analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação da aprendizagem na educação infantil. Nesta seção, descrevemos os procedimentos de pesquisa no processo de produção dos dados.

### **4.2.1 Observação sistemática**

A técnica de observação possibilita ao pesquisador extrair informações de grupos e situações de uma dada realidade a ser investigada. Optamos pela observação sistemática como técnica de produção de dados por compreendermos que possibilita observar o comportamento dos participantes, suas atitudes, ou seja, o que dizem e fazem sem interrompê-los, com o intuito de maiores esclarecimentos das conjunturas pesquisadas. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a observação sistemática é usada quando os pesquisadores necessitam de relatos abrangentes, detalhados e representativos dos comportamentos dos indivíduos. Exige que o observador se concentre no registro completo e preciso dos dados.

A observação sistemática permite ao pesquisador, tanto se aproximar, como distanciar-se no que se refere ao sujeito e objeto. Na condição de procedimento empregado na pesquisa qualitativa, compreende a ação do pesquisador que, a rigor, proporciona o conhecimento, em que o pesquisador age criticamente diante de uma dada realidade. Gil (2008, p.104), apresenta



algumas recomendações aos pesquisadores que optam pela observação sistemática, afirmando que:

[...] na observação sistemática o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações. O primeiro passo consiste em definir o que deve ser observado. Esta definição precisa levar em consideração os objetivos da pesquisa, o que significa que se estes não estiverem claramente definidos, será impossível conduzir adequadamente o processo de observação.

Observando as ideias do autor, elaboramos um roteiro de observação, com o objetivo de identificar as funções da avaliação da aprendizagem nas práticas docentes na educação infantil. O roteiro de observação sistemática possibilita a caracterização da prática avaliativa na educação infantil, a descrição dos documentos avaliativos utilizados e as funções e usos da avaliação da aprendizagem. As informações produzidas na observação servirão de subsídios para a realização da pesquisa, tendo como protocolo a sistematização proposta no Quadro 05:

**Quadro 05:** Roteiro de observação

<b>Contexto da observação sistemática</b>	<b>Finalidade</b>
<b>Sala de aula</b>	Caracterização das práticas avaliativas de aprendizagem vivenciadas pelas crianças.
<b>Sala de aula e a escola</b>	Descrição dos documentos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores como recurso avaliativo na educação infantil.
<b>Sala de aula</b>	Identificação das funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Conforme o Quadro 05, os dados produzidos na observação foram utilizados para caracterização das práticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil, nas turmas de primeiro e segundo período. A observação sistemática aconteceu nos espaços da escola e da sala de aula para o acompanhamento das avaliações e dos instrumentos que são utilizados para avaliar as crianças nos diversos momentos da interação que se estabelecem nesses espaços. O registro da observação foi feito por meio de notas de campo.

Dessa maneira, nas observações que realizamos, percebemos que as práticas avaliativas, utilizadas pelas professoras, estão voltadas para a aplicação de instrumentos avaliativos escritos tais como: testes escritos e preenchimento de fichas com listagens de comportamentos standardizados, que acontecem bimestralmente. Percebemos, ainda, a

aplicação de avaliações padronizadas semestralmente, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação. Realizamos três momentos de observação no mês de setembro a outubro, com vários registros sobre os instrumentos avaliativos, utilizados nas escolas. Alguns ilustram esse trabalho, objetivando visualizar os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras.

No decorrer das observações estávamos munidos de um diário de campo para realizar anotações sobre os fatos observados, utilizamos um celular para fazer fotos. Esses recursos foram necessários para desempenharmos a tarefa de observação, com o objetivo de identificar as principais funções das avaliações na educação infantil, cujas atividades são direcionadas para o processo de aquisição da leitura e escrita, com a intenção de elevar o ranking da rede municipal de educação em números de crianças alfabetizadas aos cinco anos.

#### **4.2.2 Diário de aula**

O diário de aula é uma técnica utilizada na pesquisa narrativa, particularmente para análise das práticas dos professores e para compreensão do pensamento do professor em sala de aula, pois permite ao pesquisador a percepção da complexidade das ações docentes, como também possibilita a compreensão dos processos de construção da prática. O diário pode ser fonte de ricas narrativas sobre as práticas docentes e de tomada de consciência sobre si e sobre as experiências relatadas, além de oportunizar interações entre o narrador e o pesquisador, ou seja, “[...] narrador e interlocutor estabelecem um diálogo, é a expressão dos múltiplos "eus" (LARROSA, 1998).

O diário foi utilizado como técnica autobiográfica que, durante a sua escrita, torna possível ao professor, ator-narrador, vivenciar momentos de reflexão, que o tornam consciente da sua prática. Com o uso dos diários, o pesquisador obtém registros sobre o cotidiano da sala de aula e da prática docente, que possibilita acompanhar o desenvolvimento do trabalho do professor, revelam seus saberes, suas experiências e a sua subjetividade. Os diários permitem aos professores revisitar seu mundo pessoal, suas práticas, que ficam ocultas, enquanto estão envolvidos nas ações do cotidiano. Nesse debruçar sobre si, o diário é uma das formas de escrita que exploram a complexidade do ser. Hess e Barbosa (2010, p.46) destacam que a escrita dos diários é:

[...] uma forma organizadora de nosso mundo subjetivo, inconsciente, não coloco em questão deixar de lado ou desconsiderar a relevância da escrita como organizadora do nosso pensar. Novamente a proposta de um olhar plural e multirreferencial faz sentido e nos auxilia, quando nos permite considerar a escrita a partir de ambas as perspectivas; tanto na ótica de um

organização mais interna e psíquica quanto na ótica de nossa capacidade reflexiva, que nos possibilita não só organizar a dimensão consciente, mas possibilita[...] uma comunicação nova entre uma e outra dimensão, a consciente e a inconsciente.

Os diários podem mobilizar os professores para tomadas de consciência sobre a prática, devido aos conhecimentos que emergem de si e das demais dimensões imbricadas no contexto em que estão inseridos (dimensões sociais, políticas e pessoais). Os diários foram utilizados como técnica para análise da prática avaliativa dos interlocutores, por possibilitarem descrições pormenorizadas sobre o cotidiano das experiências dos narradores, assim como por revelarem suas crenças e suas teorias a respeito da atuação em sala de aula, além de viabilizar compreensão da prática docente, haja vista que ao escrever o diário, o professor reflete sobre sua prática e tem possibilidades de reconstruí-la.

Na escrita do diário, é necessário o estabelecimento de etapas para orientar e facilitar o processo. No processo de construção de um diário de aula, Zabalza (2004) orienta que o pesquisador observe as seguintes etapas: a) Solicitação: nessa etapa serão dadas as instruções a quem vai escrever o diário, de acordo com as finalidades da pesquisa; b) Periodicidade: o autor sugere que os registros sejam feitos duas vezes por semana e que leve em consideração os fatos narrados e sua periodicidade, sem perder de vista a realidade dos fatos e sua fiel aproximação com a realidade; c) Quantidade: nesse aspecto, demanda a garantia suficiente da informação para extrair a visão do narrador sobre o objeto de estudo; d) Conteúdo: o pesquisador não pode limitar o conteúdo do diário e nem predeterminar, mas pode sugerir um roteiro; e) Duração: o diário poderá ser escrito a médio e longo prazo;

Observando as orientações dos autores, mencionados neste estudo, que tratam sobre os diários, solicitamos a produção de um diário de aula, apresentando às interlocutoras informações para orientar a escrita desse documento autobiográfico. Recomendamos que contemplassem aspectos referentes aos dados de identificação do interlocutor (tempo de serviço, formação e experiências profissionais) e a descrição da prática avaliativa na educação infantil, bem como a função dessa avaliação na educação infantil (que narrassem sobre as práticas avaliativas, desenvolvidas na educação infantil, abordando tudo que implicassem diretamente nessa avaliação).

Para escrita dos diários, as interlocutoras receberam um kit, contendo caderno, canetas, lápis e borracha, conforme Foto 03. No momento da entrega do material para escrita dos diários, definimos um prazo de três meses para escrita dos diários para a entrega do documento, recomendando às interlocutoras que observassem as instruções e as finalidades da

pesquisa, sem limitarmos ou restringirmos a escrita. A escrita dos diários aconteceu sem intercorrências e as interlocutoras devolveram no prazo agendado. Na Figura 03, apresentamos uma ilustração do kit entregue aos interlocutores da pesquisa.

**Figura 03:** Fotos dos diários da aula



**Fonte:** Acervo da pesquisadora. (2018)

O material recebido, pelas interlocutoras, possibilitou uma escrita objetiva e densa, abordando o que foi proposto no roteiro. Os professores ao narrarem suas experiências revisitaram o passado, o presente e indicaram possibilidades para práticas futuras. A escrita dos diários revelou conhecimentos, experiências e vivências, revisitando práticas e provocaram reflexões e anunciaram anseios das interlocutoras em relação as suas práticas avaliativas na educação infantil e práticas autoformativas a partir da rememoração de suas práticas passadas, revisitação do presente e planejamento e reelaboração de práticas futuras.

#### 4.2.3 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa foi utilizada com o objetivo de compreender as concepções de professores da educação infantil sobre a avaliação da aprendizagem. Trata-se de um tipo de entrevista que, segundo os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2008), corresponde a uma forma de entrevista não estruturada, com características específicas, enriquecida por narrativas, que resultam em informações importantes para a investigação. Esse tipo de entrevista requer habilidade do entrevistador para transformar o momento de narrativa em espaço de produção de conhecimentos e de informações sobre o objeto de estudo.

Cabe ressaltar que, no momento da entrevista narrativa, o pesquisador necessita obedecer a determinadas recomendações referentes às regras de execução desse tipo de entrevista. Uma das recomendações é cuidar para que os interlocutores possam sentir à

vontade e utilizar uma linguagem espontânea ao narrar ocorrências, sem perder o foco temático da entrevista. As entrevistas que realizamos produziram narrativas sobre experiências vivenciadas nas práticas avaliativas de forma livre de professoras da educação infantil. Para realizar as entrevistas, elaboramos um roteiro, em consonância com os objetivos definidos na investigação, no qual indicamos as seguintes questões geradoras da entrevista: Como você concebe a avaliação da aprendizagem na educação infantil? O que significa avaliar na educação infantil?

A realização das entrevistas aconteceu de acordo com a agenda das interlocutoras, respeitando suas disponibilidades de tempo e de horário. O registro dos dados produzidos ocorreu por meio de gravação em áudio, mediante o consentimento das interlocutoras. Posteriormente, os dados foram transcritos de modo objetivo para assegurar fidelidade às narrativas. A entrevista narrativa foi realizada, considerando as fases orientadas por Jovchelovitch e Bauer (2008), conforme planejamento apresentado no Quadro 06:

**Quadro 06:** Roteiro para a produção da entrevista narrativa

Fase de preparação	Nesta fase nos familiarizamos com o campo da entrevista. Elaboração de possíveis questões do interesse do pesquisador e utilizar linguagem adequada ao entrevistado. Convite para participarem da entrevista e pedir autorização para gravar as entrevistas.
Fase de iniciação	Esclarecemos como ocorreram as entrevista e apresentamos as perguntas geradoras: como você concebe a avaliação da aprendizagem na educação infantil? O que significa avaliar na educação infantil?
Fase de narração central	Realizamos a gravação. Nesse momento não fazemos perguntas, apenas o encorajamento não verbal, demonstrando atenção e interesse na narrativa. Essa é uma fase de uma escuta atenciosa e momento de registrar algumas questões, caso se perceba o interesse para serem exploradas na fase seguinte.
Fase dos questionamentos	Realizamos questionamentos a partir dos registros da fase da narração central e sobre questões fundamentais para responder o problema de pesquisa, questões que porventura não ficaram claras e outras que emergiram a partir das falas das interlocutoras
Fase conclusiva	Momento espontâneo em que dispensamos o uso do gravador e desenvolvemos uma conversa informal. Nessa fase usaremos só um diário de bordo para alguns registros.

**Fonte:** Elaborado com base em Jovchelovitch e Bauer (2008).

As fases da entrevista narrativa foram realizadas, conforme planejado, e resultaram em uma profusão de dados para a pesquisa. Bertaux (2010) que, também, referencia a produção da entrevista narrativa, descreve orientações para cada fase da entrevista. As fases propostas por este autor convergem para as proposições de Jovchelovitch e Bauer (2008). O autor

recomenda, por exemplo, que na preparação, devemos nos familiarizarmos com o campo de pesquisa, para convidarmos as interlocutoras para participarem da pesquisa, com pedido de autorização para gravar as entrevistas.

Sobre a fase de iniciação, estabelecemos, de acordo como objetivo de pesquisa, a pergunta geradora que utilizamos para realização da entrevista. Na fase da narração central, realizamos a gravação da entrevista, estabelecemos uma escuta atenciosa e demonstramos interesse na narrativa das interlocutoras. Na fase de escuta, registramos alguns questionamentos para serem explorados no momento posterior. Na fase dos questionamentos, a partir dos registros da narração central, emergiram questionamentos na tentativa de atender ao objeto de pesquisa e foram diferenciados de acordo com cada interlocutora.

Na fase conclusiva, dispensamos o gravador e possibilitamos uma conversa informal. As interlocutoras ficaram à vontade para narrarem tudo que ainda considerasse pertinente sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Nessa fase, usamos o diário de bordo para os registros. A narração dos interlocutores revelou o processo de significação das narrativas e das memórias de experiências profissionais que possibilitarão um olhar sobre suas práticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil. Sousa (2006) reconhece a relevância das narrativas autobiográficas, destacando que esse tipo de narrativa:

[...] torna-se possível desvendar os modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática.

As narrativas autobiográficas possibilitam o desvelamento da realidade a partir dos discursos estruturados pelas interlocutoras. Ao relatarem suas experiências, desvendaram suas teorias e suas práticas por meio da reflexão e da análise dos aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem na educação infantil. Em nossa pesquisa, a entrevista narrativa possibilitou uma gama de dados relativos ao problema de pesquisa, contribuindo para o conhecimento da realidade da avaliação da aprendizagem na educação infantil.

### **4.3 Análise de dados**

Para analisarmos os dados da pesquisa, privilegiamos a análise de conteúdo das narrativas, que teve início a partir da produção dos dados da entrevista narrativa, da

observação sistemática e do diário de aula. No processo inicial da análise, procedemos a várias leituras e releituras dos dados. A análise das narrativas teve como base as ideias de Bertaux (2010). Esta técnica de análise permite a apreciação analítica de uma riqueza de informações e de dados recolhidos nas entrevistas e nos diários, que servem como *corpus* da pesquisa.

Para desenvolver a análise, atendendo à proposta metodológica de Bertaux (2010), observamos as seguintes fases: leitura exploratória dos dados, organização dos dados conforme os objetivos de pesquisa, classificação dos dados em unidades temáticas, leituras, descrição, interpretação e análises. Na leitura exploratória das entrevistas e dos diários, realizamos marcações no texto e a identificação de palavras-chave. Na fase da organização dos dados, selecionamos trechos dos diários e das entrevistas, agrupando-os a partir dos objetivos da pesquisa em unidades temáticas, como recomenda o autor.

As unidades temáticas possuem núcleos centrais, vinculados aos objetivos da pesquisa. Seguindo as recomendações do autor analisamos cada narrativa, no âmbito das unidades temáticas para, posteriormente, extrair inferências analíticas do somatório das entrevistas e dos registros dos diários. O somatório das análises exigiu o reagrupamento do conjunto do corpus para uma análise geral, levando em consideração as singularidades de cada narrativa e de cada testemunho.

#### **4.3.1 Explicando o processo de análise**

Os dados produzidos, por meio das entrevistas narrativas e da observação sistemática e diários, constituíram o *corpus* de análise da pesquisa, que, conforme mencionado, foi realizada por meio da análise de conteúdo. Segundo Bertaux (2010), o processo de análise é preciso pensar cuidadosamente a retranscrição da narrativa. A retranscrição deve ser amparada na relação dialógica entre os fatos narrados e a realidade existencial dos narradores.

A respeito das análises das narrativas, afirma que uma narrativa de vida não é um discurso qualquer. É um discurso que, ao ser narrado, demanda um esforço para contar uma história real. De acordo com o autor, as narrativas de vida promovem um diálogo entre presente, passado e futuro, que resulta na escrita em uma história que o narrador assume como sua história real, envolve relato pessoal e profissional. No Quadro 07, descrevemos as fases da análise da pesquisa.

**Quadro 07:** Análise dos dados da pesquisa

<b>Leitura exploratória dos dados</b>	Com as entrevistas e os diários de pesquisa iniciamos as leituras das narrativas das interlocutoras da investigação. As primeiras leituras demandaram marcações no texto para identificação de palavras-chave
<b>Organização dos dados conforme as questões norteadoras</b>	Os dados foram organizados a partir de trechos que foram retirados das narrativas. Essa fase deu-se a partir de leituras e da identificação de narrativas que atendem aos objetivos da pesquisa
<b>Classificação dos dados em unidades temáticas</b>	Considerando os objetivos da pesquisa, organizamos o capítulo de análise em unidades temáticas.
<b>Leituras, descrição, interpretação e análises</b>	Essa fase resulta na descrição das narrativas, para análise dos ditos e dos não ditos para as devidas interpretações analíticas. Essa fase demandou diálogo com os autores que fundamentaram a pesquisa.

**Fonte:** Elaborada com base em Bertaux (2010)

Conforme explicitado no Quadro 07, a opção pela análise de conteúdo se dá por permitir a inferência sobre os dados e sobre conhecimentos relativos às condições de produção das práticas avaliativas na educação infantil. As inferências, neste estudo, fundamentaram em indicadores qualitativos. Diante do exposto, compreendemos que a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados.

Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. A leitura dos dados possibilitou a construção de um plano de análise, contendo a definição das unidades temáticas, para explicitar as significações explícitas ou ocultas nas narrativas. O plano de análise está explicitado no Quadro 08:

**Quadro 08:** Plano de análise

<b>OBJETIVOS</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>FONTE</b>
Identificar concepções de professoras da educação infantil sobre avaliação da aprendizagem	Concepção de avaliação	Entrevista Narrativa
Descrever práticas avaliativas de professoras da educação infantil	Práticas avaliativas na educação infantil	Diário de aula e observação sistemática
Compreender as funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil	Funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil	Diário de aula e Observação sistemática

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora



O Quadro 08 apresenta o plano de análise, elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse plano explicitamos as unidades temáticas (concepções, práticas, usos e funções da avaliação na educação infantil) e as respectivas fontes que utilizamos no processo de produção dos dados.

#### 4.5 Contexto da pesquisa

A pesquisa teve como contexto empírico dois Centros Municipais de Educação Infantil/CMEI, de Teresina- Piauí (CMEI Ladeira do Uruguai e CMEI Nossa Senhora da Paz). A CMEI Ladeira do Uruguai fica situada na rua professora Julieta Neiva Nunes, S/N, Vila Uruguai, no bairro Novo Uruguai, na cidade de Teresina. Atende somente a modalidade educação infantil. A estrutura física dessa instituição é composta de três salas, funcionando com cinco turmas, sendo três no turno manhã e duas no turno tarde.

Ao todo, a escola possui oitenta e sete alunos. Conta ainda uma diretoria. Em relação à estrutura física, a escola tem uma cozinha, área de serviço, um banheiro para os professores, dois banheiros para os alunos. Possui um depósito para merenda, um depósito de material, um pátio coberto, onde acontecem as atividades recreativas e as festividades escolares. A título de ilustração da estrutura da escola, inserimos a Figura 04:

**Figura 04:** CMEI Ladeira do Uruguai



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2018)

A CMEI Nossa Senhora da Paz fica localizada na rua Tenente Brito Freire, número 3780, no bairro Vila da Paz, na cidade de Teresina. Atualmente, atende 190 alunos, oferecendo somente a modalidade educação infantil de tempo integral. A escola conta com vinte e quatro profissionais, contam com um corpo docente de onze professores e com um grupo administrativo e pedagógico, composto por uma diretora, uma auxiliar de secretária e

uma coordenadora pedagógica. Conta, ainda, com doze agentes de serviços gerais. A título de ilustração da estrutura da escola inserimos a Figura 05:

**Figura 05-** CMEI Nossa Senhora da Paz



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2018)

A estrutura física da CMEI é composta por oito salas de aula, totalizando 08 turmas. A escola possui também uma secretaria, um pátio coberto, uma cozinha, um banheiro para os professores, dois banheiro para os alunos, um depósito para merenda, um depósito de material. O acesso a essas instituições aconteceu mediante autorização de seus gestores.

#### **4.6 Interlocutoras da pesquisa**

A pesquisa contou com a participação de cinco professoras da educação infantil, vinculadas a rede municipal de ensino de Teresina-Piauí, que atuam nas turmas de primeiro e segundo períodos. A escolha do primeiro período foi devido a dificuldade de encontrarmos a quantidade de professores do segundo período, que atendessem aos objetivos da pesquisa.

Para inserção das professoras na pesquisa, observamos os seguintes critérios: formação em nível superior, ser do quadro efetivo, bem como os interlocutores trabalharem como professores na Educação Infantil em turmas de primeiro e segundo períodos, com tempo mínimo de experiência de três anos de efetivo exercício da profissão.

O perfil das interlocutoras da pesquisa foi detalhado em consonância com os dados produzidos nos diários de aula. As interlocutoras receberam os seguintes nomes fictícios, inspirados em personagens da literatura infantil: Alice, Dinah, Arganz, Duquesa, Flor. Os codinomes utilizados foram inspirados nos personagens do livro Alice no País das Maravilhas, por se tratar de uma obra direcionada a crianças que vivenciam a educação infantil. Os dados do perfil estão apresentados em forma de narrativa.

#### 4.6.1 Perfil profissional de Alice

Profissional da educação infantil há dez anos. Sou licenciada em Pedagogia pela UESPI (2004 a 2008) e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Infantil pela UESPI, tendo como campo de estudo e de pesquisa a contribuição da psicomotricidade como ferramenta de aprendizagem na leitura e escrita. Dez anos de magistério, já tive muitas vivências desde a educação infantil, fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Trabalhei três anos na zona rural do município Coivaras. Em 2011 assumi o concurso da Prefeitura Municipal de Teresina.

De acordo com os dados, a interlocutora possui formação inicial em Pedagogia, segundo estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.394/96), que dispõe sobre a formação específica para atuar na educação infantil. A interlocutora tem investido na formação continuada por meio da pós-graduação *lato sensu*. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Infantil. Observamos a intenção de investir em estudos na área de atuação (educação infantil). Em relação a atuação, a interlocutora possui sete anos de experiência na educação infantil, tempo significativo e diversificado. Atuou nas demais modalidades da educação básica e atualmente exerce a função de professora da educação infantil em turmas de segundo período.

#### 4.6.2 Perfil profissional da Dinah

Na década de 80 terminei o Magistério, que cursei no Instituto de Educação Antonino Freire. Acredito que no Instituto foi onde adquiri minha prática pedagógica [...] Em 2004 fui aprovada no seletivo do Estado e trabalhei em uma escola de educação especial. Foi quando decidi cursar Pedagogia. Em 2010 fui aprovada no concurso da SEMEC e em 2011 comecei a trabalhar no CMEI Ladeira do Uruguai onde estou até a presente data. Em 2013 fui convidada a coordenar os cursos do PRONATEC em Altos, trilhando, assim, pelo universo da educação profissional. Atualmente estou coordenando o curso de manutenção e suporte de informática na modalidade de educação à distância. Agora vejo a necessidade de cursar um Mestrado continuando minha formação pela prática de ser um profissional com qualificação em busca de um doutorado. Se assim se confirmar quero terminar minha carreira no ensino superior.

A interlocutora Dinah é graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação Antonino Freire. Atua como professora da educação infantil, no primeiro período. Trabalha na CMEI Ladeira do Uruguai, desde aprovação em concurso público. Tem experiência em outras modalidades de educação. Assumiu outras funções da área de educação como profissional da educação. Por exemplo, atuou no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/PRONATEC como coordenadora de cursos profissionalizantes na modalidade à

distância. Declara interesse em prosseguir os estudos em nível de Pós-Graduação stricto sensu para atuar nas demais modalidades da educação (ensino superior).

#### 4.6.3 Perfil profissional da Arganz

Formada em licenciatura em Pedagogia em 2010, comecei a lecionar sendo estagiária da Prefeitura Municipal de Teresina/PMT, durante dois anos, logo após me tornei substituta. Atualmente tenho quatro anos de concursada PMT. Possuo dez anos de atuação na educação infantil entre estagiária e concursada. Possuo pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e educação infantil, quando decidi seguir o curso de Licenciatura em Pedagogia. Confesso que foi pela facilidade de entrada no mercado de trabalho e pela grande oferta de concursos para pedagogo que existia na época que eu decidia pela profissão. Atualmente atuo no segundo período da educação infantil, a “menina dos olhos” da SEMEC [...].

A interlocutora Arganz possui formação inicial em Pedagogia, antes de se tornar efetiva na Prefeitura Municipal de Teresina. Atuou como professora estagiária e substituta na rede municipal de ensino. Essas experiências profissionais contribuíram para a construção da trajetória da interlocutora enquanto professora da educação infantil. Experiências que contribuíram, em primeiro lugar, com a trajetória pré-profissional, que para Tardif (2000) são experiências que: “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos [...]” . A interlocutora revela que o segundo período, etapa que atua, é considerada a “menina dos olhos” da SEMEC, considerando que no segundo período a Secretaria de Educação volta todos os olhares e cobranças para essas crianças e professores, por ser a etapa em que as crianças são submetidas às avaliações externas.

#### 4.6.4 Perfil profissional da Duquesa

Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia/ UESPI. Pós Graduação em Educação Infantil/UFPI e Pós Graduação em Gestão e Supervisão Educacional, com habilitação em docência no Ensino Superior. Atualmente sou professora da rede municipal de Teresina, desde 2011. Leciono no CMEI N. S. da Paz, situado na Vila da Paz, zona sul de Teresina, em turmas de Educação Infantil. Trabalhei oito anos em uma escola no município de Campo Maior, na mesma modalidade de ensino.

A interlocutora Duquesa possui formação inicial em Pedagogia e Especialização em área afim da educação e na área específica de sua atuação (educação infantil). Informa que os investimentos na formação continuada objetivam a melhoria no desenvolvimento da prática

docente. Atua como professora da rede pública municipal de Teresina desde 2011, na educação infantil, lotada no CMEI Nossa Senhora da Paz, desde quando ingressou como professora da rede pública municipal de ensino.

#### 4.6.5 Perfil profissional da Flor

Formada em licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Ingressei no curso de Pedagogia em 2003 pelo Plano de Nacional de Professores da educação Básica/PARFOR. Minha primeira turma foi na educação infantil com crianças de dois a três anos e minha segunda turma foi com crianças de cinco a seis anos em escolas particulares [...]. Mas, minha grande experiência foi como professora estagiária de rede municipal de Teresina. Passei três anos fora da sala de aula ao terminar o curso em 2007, me sentia frustrada com as experiências com as turmas de ensino fundamental, pois não obtive o mesmo sucesso ao que tive com os pequenos da educação infantil. [...]. Segui outra carreira, porém, não esquecia minhas experiências em sala de aulas. Fiz o concurso em 2010 para professora da rede municipal de Teresina e tomei posse do cargo em 2011. No momento da escolha para a lotação eu optei pela educação infantil que me remetia ao sucesso na minha vida acadêmica e onde eu poderia trabalhar com maior conforto profissional.

A interlocutora Flor é graduada em Pedagogia. O início de sua carreira foi com crianças na faixa etária de dois a três anos em escola particulares. Essa experiência influenciou diretamente seu gosto por atuar na educação infantil. Em face de se sentir decepcionada com a profissão, afastou-se da docência, mas em 2011 retomou a docência na Prefeitura Municipal de Teresina e voltou a atuar como professora na educação infantil.

De modo geral, os dados mostram que as interlocutoras da pesquisa possuem formação em nível superior (Pedagogia), atendendo a exigência da Lei 9394/96, que define a formação mínima específica para essa etapa da educação. As interlocutoras possuem experiências nas demais etapas da educação e possuem tempo significativo como professoras da educação infantil (entre 8 a 10 anos). Constatamos que algumas professoras participaram de formação continuada em áreas específicas e em áreas afins à área de atuação.

Os investimentos na formação continuada foram realizados por meio de pós-graduação *lato sensu* (especialização). A interlocutora Dinah expressa o desejo de continuidade do seu processo formativo em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), para qualificação que atenda às demandas da sua prática e que possibilite sua inserção em outras etapas da educação. No capítulo a seguir, apresentamos as análises das narrativas das interlocutoras em relação ao objeto de estudo (avaliação da aprendizagem na educação infantil).



## CAPÍTULO V

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS REVELADAS NA PESQUISA**



## CAPÍTULO V

### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS REVELADAS NA PESQUISA

*"O lindo do deserto é que em qualquer parte esconde um poço". (Fragmento do Livro O Pequeno Príncipe)*

Ao iniciarmos uma pesquisa, metaforicamente, lançamo-nos em um deserto investigativo. Surgem as dúvidas, às vezes, o medo e algumas inquietações acerca do objeto de estudo. Porém, "O lindo do deserto é que em qualquer parte esconde um poço", que pode ser encontrado a partir de uma incessante busca. No caso da pesquisa científica, o encontro com esse poço advém de muitas leituras, de encontros com interlocutores, da empiria, das orientações que nos desafiam a construirmos e desconstruirmos ideias.

Com esses encontros, superamos o deserto problemático que inicialmente havia nos inquietado. Munidos de dados e de ideias teóricas, encaminhamo-nos para este capítulo, para desenvolver um processo rigoroso de análise dos dados, que foram produzidos com a utilização da observação sistemática, dos diários e das entrevistas narrativas.

#### 5.1 Concepções de avaliação

A avaliação da aprendizagem na educação infantil é identificada como uma das atribuições profissionais indissociável da intencionalidade da prática docente. A prática avaliativa exige um acompanhamento, sobretudo, exige uma organização e planejamento sobre o que avaliar, como avaliar, quem avaliar e quais as finalidades educativas do avaliar. O processo avaliativo é complexo e exige a adequação das práticas avaliativas às condições reais das crianças, aos seus interesses e ao acompanhamento de seus progressos.

A avaliação é um termo que pode ser considerado em diferentes concepções, que configuram as práticas desenvolvidas nas escolas. No contexto dessa investigação, o foco de nosso estudo é a avaliação da aprendizagem na educação infantil. No que concerne às concepções das interlocutoras sobre avaliação, identificamos com base nas narrativas das professoras, diferentes modos de conceber a avaliação na educação infantil. Na análise das concepções de avaliação, a interlocutora Alice expressa:



[...] Avaliação na educação infantil é um processo contínuo, é contínuo, por que não dá para avaliar uma criança que está em idade de aprendizagem de uma vez só. Então, ela é avaliada diariamente de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas, se elas são alcançadas ou não a gente tem que repensar sobre aquelas crianças que nunca atingem a mesma criança, por que nem todas as crianças aprendem no mesmo ritmo. Então, sempre eu tenho que está, planejando, executando, volto, vou refletir sobre o que eu conseguir ver e perceber com as crianças, quem conseguiu alcançar aquela habilidade, se não tem que ter um replanejamento, para redirecionar a melhor forma, uma forma mais lúdica, uma forma com que a criança consiga aprender o conteúdo, não só conteúdo, mas desenvolver as habilidades [...].(Alice/entrevista narrativa).

A interlocutora Alice concebe a avaliação na educação infantil como um processo contínuo, que acontece diariamente por meio do acompanhamento das aprendizagens da criança. Essa avaliação deve, segundo a interlocutora, auxiliar no planejamento e na reflexão sobre as práticas desenvolvidas para o alcance das habilidades pelas crianças. Informa que ao avaliar a criança e observar as habilidades que as crianças não alcançaram, reorganiza o planejamento e direciona as atividades de forma lúdica, para que a criança aprenda de forma prazerosa.

No entendimento da interlocutora Alice, a avaliação pode ser vista como diagnóstico das aprendizagens, dos avanços e das dificuldades, servindo aos professores para proporcionar a reelaboração das práticas, considerando as crianças e suas reais necessidades. A narrativa da interlocutora nos remete aos preceitos do RECNEI(BRASIL, 1998), que propõe a prática avaliativa como um conjunto de ações que auxiliam as professoras refletirem sobre as condições de aprendizagem oferecidas às crianças e que auxiliam nos ajuste da prática, segundo as necessidades das crianças. O documento sugere que a avaliação propicia a definição de critérios para replanear atividades para a aprendizagem das crianças.

A interlocutora Dinah, bem como a interlocutora Alice, concebe a avaliação como diagnóstico, como momento privilegiado para conhecer as crianças, suas vivências e suas reais necessidades. Porém, a interlocutora Dinah declara que, para diagnosticar as aprendizagens da criança, utiliza o teste de nível, com ficha de desempenho, contendo uma lista de comportamentos estandardizados sobre a criança, classificando-as de acordo com as habilidades adquiridas. A interlocutora descreve como concebe a avaliação da aprendizagem na educação infantil:

[...] Quando a gente recebe a criança, a gente faz um teste diagnóstico, você tem um mês mais ou menos pra você ver o que ela sabe de vivência de mundo, o que ela traz, se ela sabe escrever o nome, você faz um teste de nível. [...] Tem o teste de nível e têm as habilidades. É uma ficha só, vêm vários itens. Se a criança sabe linguagens, matemática, movimento, todas as habilidades: ritmo, movimento, música. (Dinah/entrevista narrativa).



Os dados da pesquisa mostram que a interlocutora Dinah desenvolve uma prática avaliativa voltada para uma concepção classificatória, orientada pela utilização de fichas e pela aplicação de testes, que classificam as crianças de acordo com seu desempenho. A prática avaliativa, no entendimento de Hoffmann (2014), não pode ser entendida como um momento final do processo, em que apenas se verifica em que nível a criança está, enquadrando-a em uma lista de comportamentos ou capacidades.

A prática avaliativa da interlocutora, segundo sua narrativa, está ancorada nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, proposta da Secretaria Municipal de Educação de Teresina/SEMEC. Essas diretrizes estabelecem que o acompanhamento das aprendizagens das crianças seja orientado por fichas de desempenho e teste de nível. Afirma, de forma tímida, que realiza um teste diagnóstico, que reconhece a importância do diagnóstico para a compreensão dos conhecimentos prévios das crianças, apesar de enfatizar que realiza a avaliação recomendada pela SEMEC/Teresina, que é uma avaliação centrada nos testes de nível de escrita.

A interlocutora Arganzaz informa que realiza o acompanhamento das crianças diariamente e em diferentes momentos da prática docente. Destaca que utiliza os testes de níveis, denominado pela interlocutora de “*avaliação taxativa*”. Revela que, as fichas de desempenho, classificam as crianças em níveis de escrita, fundamentados na psicogênese da língua escrita, de Ferreiro (2004). Narra sobre a pressão que o sistema municipal de ensino exerce sobre a escola e seus profissionais para atingir a meta da rede, no que se refere à alfabetização das crianças. Essa pressão da SEMEC tem efeitos sobre as crianças e sobre as práticas docentes, que se moldam na tentativa de alcançar bons resultados na avaliação externa (SAETHE), realizada pelas crianças no final do ano. A esse respeito, a interlocutora Arganzaz comenta:

[...] trabalho no 2º período, os meus alunos eles são avaliados a todo o momento, a toda hora e eu acho que a avaliação não se baseia em cima disso. [...]. No 2º período eles são classificados por níveis aliás, a gente avalia e essa avaliação é taxativa, porque os alunos já não têm mais nome, é o nível 1, nível 2, nível 3, nível 4, nível 5 e nível 6. Tem uma ficha que avalia os eixos: linguagem, matemática, natureza, sociedade, música e movimento. Essa ficha eles chamam de 7, 8, 9. O 7 é estágio inicial, 8 é desenvolvimento e 9 é o atingido, a gente preenche essa ficha. Tem outra ficha que a gente preenche agora que é dos níveis de leitura e escrita. A escrita que é aquela “famosa”, teste da Emília Ferreiro que eles são classificados em 1, 2, 3, 4, 5 e 6. E tem agora o teste de leitura que também é em níveis. O nível 1 não lê, o nível 2 lê silabando, nível 3 lê palavras simples, nível 4 lê palavras complexas e nível 5 lê frases, tem essa ficha agora também. A de leitura é só até o 5 e a de nível é até o 6. Nós temos o teste que nós fazemos bimestralmente que é aquele que dita as 4 palavras, a paroxítona de 4 sílabas até 4, 3, 2, 1, depois dita a frase. Nós temos agora com a gente

trabalha com o IAB, a gente tem a ficha do IAB que a ficha do IAB também preenche isso tudo, preencha falta, segundo o programa as faltas também entram como avaliação, página de livros, os alunos que não fazem as páginas do livro que faltam, também são contados como avaliação. Então o 2º período é muita ficha, muita coisa pra preencher.[...] Eu acredito assim, eles são muito pressionados porque é uma consequência. A pedagoga pressiona as professoras, as professoras têm que pressionar eles. Porque a gente aqui tenta não se basear nessa prova do SAETHE, mas a toda hora vem simulado para fazer. [...] a gente tenta não pressionar eles, mas eles têm que fazer o simulado, aí a pedagoga fica cobrando o resultado do simulado. (Arganaz/entrevista narrativa).

A interlocutora Arganaz realiza uma prática avaliativa nos parâmetros da concepção classificatória, reconhece a pressão sofrida pela equipe pedagógica e pela própria Secretaria de Educação no alcance de resultados, realizando as exigências do sistema. Na tentativa de elevar os índices da rede municipal de educação, a criança é quem sofre as contradições que existem entre o que é proposto para sua fase de desenvolvimento e ações educativas desenvolvidas pelos professores e que são estabelecidas pela Secretaria de Educação. Essas práticas desconsideram como, aborda Godoi (2010), o tempo, as especificidades da criança e a faixa etária, que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

A interlocutora Arganaz revela que realiza uma avaliação focada no desempenho dos alunos e nos objetivos da rede municipal, cujos resultados incidem em processos que classificam as crianças de acordo com os níveis apresentados nos testes de escrita. As DCNEI (BRASIL, 2010) ultrapassam essa prática, ao conceber a avaliação como um processo que auxilia o trabalho do professor e que favorece o crescimento da criança e não sua exclusão. A avaliação, como aparece nas práticas realizadas pelas interlocutoras, acaba tornando-se um instrumento forte e presente de classificação, podendo trazer consequências negativas às crianças.

A interlocutora Duquesa, assim como Alice, Dinah, Arganaz, revela em sua prática a realização de teste e o preenchimento de fichas de desempenho das crianças. A avaliação da aprendizagem descrita, pelas professoras, é demarcada como um processo classificatório, embora seja uma exigência da Secretaria Municipal de Educação. Não revelam formas de atendimento aos preceitos dos documentos legais que apontam, de fato, como deve ser uma avaliação na educação infantil, comprometida com as especificidades da criança. As práticas de avaliação, narradas pelas interlocutoras, contrariam os documentos legais que regem a educação infantil no contexto brasileiro, no que se refere às concepções avaliativas para educação infantil. As práticas avaliativas das interlocutoras têm grande controle da Secretaria Municipal de Educação, segundo podemos constatar no relato da professora Duquesa:

[...] Mensalmente eles passam por testes que a gente chama testes de níveis, a esses testes damos uma nota, as notas vão de 1 a 6. Enquanto o 1 são aquelas crianças que ainda estão no nível pré-silábico e o 6 são aquelas crianças que são consideradas alfabéticas que já escrevem frases, palavras completas, já realizam leituras de palavras simples. Então estes testes de níveis são um tipo de avaliação que são realizados mensalmente. [...] também são preenchidas fichas também mensais que são fichas que atribuímos notas de 7, 8 e 9. Nessas fichas, são levados em conta vários aspectos das crianças tanto sociomotor, sócio-afetivo, psicomotor, questão de escrita, de matemática, então são vários critérios que são considerados nessas fichas. [...] a avaliação deveria ser vista pelo professor como se fosse um espelho, para professor verificar sua prática, até onde seus objetivos estão sendo alcançados, até onde suas metas estão sendo alcançadas, os seus recursos estão sendo bem utilizados. Mas, essa prova, o resultado só vem posteriormente, como é feita no final do ano, só vem lá meados do outro ano.[...]a cobrança vem da SEMEC para a pedagoga, a pedagoga repassa para os professores, conseqüentemente, os professores repassam para as crianças.(Duquesa/entrevista narrativa)

A interlocutora Duquesa, de modo semelhante à professora Arganaz, reconhece as pressões que sofrem da Secretaria Municipal de educação/SEMEC em relação pelas pedagogas e assumem pressionar as crianças na tentativa de alcançar os resultados estabelecidos pela rede, com a aplicação das avaliações externas. Consciente da concepção real que a avaliação assume, relata que: “[...] a avaliação deveria ser vista pelo professor como se fosse um espelho, para o professor verificar sua prática, até onde seus objetivos estão sendo alcançados, até onde suas metas estão sendo alcançadas [...]].

A narrativa da interlocutora mostra que compreende a avaliação como um espelho do trabalho que realiza e como fonte de indicadores para um direcionamento das práticas, remetendo a novas possibilidades para alcançar os objetivos estabelecidos. Objetivos esses, que visam atender as reais necessidades das crianças, contemplando os aspectos físicos, sociais, psicomotor e afetivo, não direcionando esses objetivos, com a finalidade de contemplar, apenas, os descritores das avaliações externas. Apesar dessa compreensão, utiliza a avaliação como uma “[...] cultura de teste”, tornando-os como os únicos referenciais da qualidade da educação” (DIDONET, 2014, P.24). O autor entende que essa cultura de teste é uma franca inversão de valores nos processos pedagógicos, colocando os meios no lugar dos fins. A ênfase nos testes cumpre meramente a intencionalidade classificatória, com explícita preocupação com avaliações externas.

A interlocutora Flor também narra sobre a aplicação dos testes, destacando que as crianças realizam os testes de níveis, a prova Alfabetiza Teresina, a prova do SAETHE. Ressalta que os objetivos dessas avaliações é identificar o nível de alfabetização das crianças, com perspectiva de garantir que as crianças cheguem ao primeiro ano do ensino fundamental

alfabetizadas. A professora reconhece que, não é objetivo da educação infantil que as crianças sejam alfabetizadas até os cinco anos de idade, mas sucumbe às pressões da Secretaria Municipal de Educação para dar conta da tarefa de alfabetizar.

O discurso da interlocutora Flor revela práticas voltadas para uma concepção classificatória de avaliação, cujo foco é a classificação das crianças de acordo com suas hipóteses de escrita. As interlocutoras revelam que as singularidades da educação infantil não são respeitadas em face do compromisso da gestão com a alfabetização das crianças até os cinco anos de idade. Esse dado realça uma concepção de educação infantil como preparatória para o ensino fundamental. Por essa razão, há uma demanda por avaliações com a intenção clara de conferir resultados gerais de alfabetização em nível de rede de ensino. O resultado dessa prática é uma educação infantil voltada exclusivamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, esquecendo o desenvolvimento integral das crianças e a aprendizagem que lhe é necessária. Para confirmar essa análise, a interlocutora Flor declara:

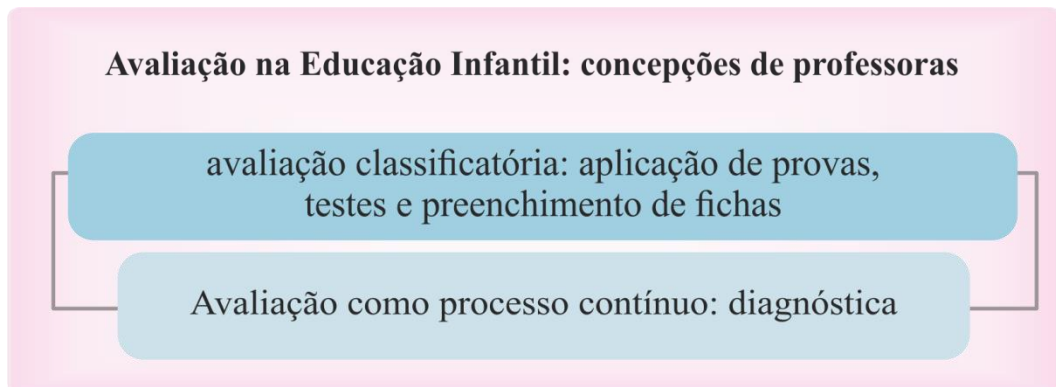
Eles fazem duas provas, a avaliação mensal individual, é o método da Emília Ferreiro, é o teste de nível, o nível que cada criança se encontra. Além do teste de nível têm as provas, a gente faz as provas que a SEMEC- Prova Teresina, Então são duas provas, a gente vai fazer agora uma prova no meio do ano que é o Alfabetiza Teresina e vai fazer uma prova no final do ano que é a prova do SAETHE. O objetivo é a criança sair preparada pra ir ao 1º ano que é a alfabetização. Já sair da educação infantil “pronta” para o 1º ano alfabetizadas. (Flor/ entrevista narrativa)

A interlocutora Flor enfatiza as exigências do sistema municipal de educação no que se refere a alfabetização na educação infantil. Trata-se de uma alfabetização em sentido restrito: saber codificar/decodificar. A professora ratifica que a avaliação da aprendizagem, em sintonia com a concepção de educação infantil, da rede municipal de ensino de Teresina, resume-se ao preenchimento de fichas e a execução de provas e aplicação de testes. Hoffmann (2014), discorrendo sobre avaliação na educação infantil ressalta que o professor, ao agir como mero executor do sistema, dissocia o compromisso de educar do compromisso de avaliar. Assim, as instituições de educação infantil determinam o processo avaliativo, estabelecendo prazos, fazendo cumprir regimentos, preencher instrumentos, sem discutir com o professor o significado de dessas determinações.

A avaliação na educação infantil, realizada pela rede municipal de Teresina, necessita de ressignificação no tocante às práticas desenvolvidas com as crianças por desconsiderar a autonomia e os eixos que norteiam esta etapa da educação infantil, bem como por cercear o direito das crianças em relação a integração entre cuidar, brincar e educar. É fundamental o cumprimento dos documentos legais que regem as concepções de avaliação e

de educação infantil, de forma a garantir direitos das crianças e para que não haja equívocos quanto ao educar e avaliar. Para uma síntese sobre o somatório de dados relativos às concepções de avaliação, reveladas pelas interlocutoras, nesta investigação, apresentamos a Figura 07.

**Figura 06:** Concepções avaliativas de professoras



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

O somatório das narrativas, de acordo com a Figura 06, evidencia que a avaliação da aprendizagem na rede municipal de ensino de Teresina se insere na perspectiva classificatória. Em primeiro lugar, embora algumas interlocutoras se refiram a avaliação como processo contínuo e auxílio no acompanhamento das crianças, que se configura como avaliação diagnóstica, verificaram que não há ênfase no acompanhamento às aprendizagens das crianças. O que constatamos foram a valorização de uma sistemática avaliativa, baseada em testes de níveis, fichas de desempenho e avaliações externas, explicitando uma concepção de avaliação reguladora e classificatória. Em consequência disso, as crianças são submetidas às exigências do sistema, demonstrando a ausência da autonomia das professoras na realização de uma prática avaliativa, que atenda as reais necessidades das crianças e suas especificidades.

Em resumo, observamos, a partir das falas das interlocutoras, a coexistência de duas concepções de avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma concepção avaliativa ancorada no diagnóstico, e que as professoras reconhecem ser um processo avaliativo que visa à compreensão do desenvolvimento da criança como um processo contínuo, e uma concepção classificatória, defendida pela gestão da educação no município de Teresina, fortemente utilizada com aplicação de provas e testes, sem que haja resistências de professores e gestores escolares.

## 5.2 Práticas avaliativas na educação infantil

A avaliação na educação infantil é fruto das relações entre os sujeitos, mediada pelos objetos do conhecimento. Os sujeitos envolvidos nessa relação, professores, alunos, escola e rede de ensino ocupam posições desiguais nesta prática, uma vez que, na elaboração dos critérios em que essa prática se fundamenta, o poder está nas mãos dos gestores das redes de ensino que regem as escolas.

A prática avaliativa na educação infantil, no tocante ao papel do professor, exige uma consciência sobre as diferentes concepções de educação infantil e de avaliação da aprendizagem, historicamente construídas para atender a criança em suas limitações e possibilidades e ao próprio professor na reorientação da prática docente, estabelecendo as prioridades na identificação e definição do que avaliar e como avaliar em consonância com as concepções e princípios que atendam as crianças em suas singularidades.

Sobre as práticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil, a interlocutora Alice considera importante diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos e, para isso, afirma que realiza uma avaliação diagnóstica com a intenção de perceber o nível de aprendizagem da criança. Aponta o diagnóstico como possibilidade de identificação das dificuldades, apresentadas pelas crianças e como subsídio para o redirecionamento da prática docente e para a tomada de consciência sobre o que a criança aprendeu e o que ainda precisa aprender, a partir dos conhecimentos prévios revelados na avaliação diagnóstica. A interlocutora afirma:

[...] sempre começo pelo diagnóstico, etapa que vou observar a sua bagagem, o que ele já trouxe para a escola (sempre no início do ano) seu nível de aprendizagem, pois é através dela que posso preparar, ou seja, direcionar o meu plano de trabalho e já identificar as dificuldades de aprendizagens e que deve ser superadas para adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades propostas pela rede.[...] são realizados testes de leitura e escrita individualmente com as crianças sobre a ótica dos conhecimentos de Emília Ferreiro na qual classifica como: PS1, PS2, SSC, SCC,S.A e A [...]Esse tipo de teste me possibilita refletir sobre os métodos e de ensino e elaborar ações para alcançar os resultados sendo que estes nem sempre são possíveis. [...] Existe também na rede uma ficha com habilidades a ser desenvolvida por cada turma, chamada de teste 7, 8, 9, na qual tem o seguinte valor: 7- habilidade iniciada; 8- habilidade em evolução; 9- habilidade alcançada essa ficha avalia os eixos: formação pessoal e social (identidade e autonomia) e conhecimento de mundo (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, essas fichas se tornam exaustiva, pois são 30 habilidades a por cada aluno se tornando sempre mais uma ferramenta de avaliação burocrática do que instrumento de reflexão sobre a prática docente. [...] Como forma de registro de todo esse percurso tenho um caderno de planejamento onde se encontram todos, as anotações no que se refere à parte burocrática: fichas de acompanhamento, planos de aula, minhas observações

referente ao aluno (dificuldades /comportamentos), acompanhamento familiar, pois preciso saber todas as situações que podem estar afetando minha prática docente[...]em julho e em novembro com o intuito de preparar as crianças para o SAETHE. Sistema de avaliação de Teresina que acontece desde 2014 na rede municipal no mês de Dezembro com o intuito de avaliar os alunos, a escola e a rede, essa prova ocorre em dois dias sendo um dia para cada leitura e outro para escrita e é gerada uma nota que será depois divulgada e as escolas que se destacaram são convidadas a participar da festa de valorização do mérito da educação infantil.[...]Esse prêmio é desafiador estimulador mas não considero justo, já que se propõe a avaliar de forma geral a realidade de um trabalho bem desenvolvido ou “mal” desenvolvido sem levar em consideração as peculiaridades de cada escola.(Alice/diário de aula)

A narrativa da interlocutora Alice comenta sobre a importância do diagnóstico sobre conhecimentos das crianças em sua prática docente na educação infantil. Informa sobre como utiliza os resultados dos testes aplicados pela rede municipal de ensino e reconhece a burocratização do processo avaliativo na escola. Revela, portanto, a avaliação como instrumento burocrático, centrado em testes de níveis, sem levar em conta as reais condições das escolas, das crianças e dos professores, apenas com grande preocupação com resultados quantitativos, que servem para classificar as escolas e as crianças, de acordo com seu desempenho na linguagem escrita.

O relato da interlocutora dialoga com as ideias de Hoffmann (2010) sobre a avaliação na educação infantil. Para a autora, a avaliação, com ênfase em testes, está preocupada com o julgamento, com comparações e com a classificação das crianças. A avaliação, cuja função é classificatória, não favorece o desenvolvimento integral das crianças. Ao contrário, compromete o direito a uma educação infantil de qualidade. A autora recomenda que a avaliação da aprendizagem, nesta etapa da educação básica, não pode ser utilizada para prejudicar as crianças, mas deverá ser realizada a favor delas e dos professores, como um instrumento auxiliar à prática docente e à educação das crianças.

Analisar a avaliação da aprendizagem na educação infantil, a partir da narrativa da interlocutora, nos possibilitou o entendimento de que a avaliação permite ao professor o acompanhamento do desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem em um processo contínuo e dinâmico, que pode ser subsidiado na observação e no registro. O registro não se limita ao uso de testes e de fichas de acompanhamento e não têm a intenção de comparar as crianças em uma escala de aprendizagens, mas objetiva propiciar a reflexão sobre a construção das trajetórias das crianças até a efetivação de suas aprendizagens. O registro é relevante, também, para a reflexão sobre a prática docente e para seu redirecionamento, como mencionou a interlocutora Alice. O registro é artifício para a compreensão individual e

coletiva da criança e para o acompanhamento das aprendizagens, reveladas no desenvolvimento de todo o contexto escolar (HOFFMANN, 2010).

A interlocutora Dinah, ao narrar a respeito de sua prática avaliativa na educação infantil, descreve a utilização da observação e do registro. No entanto, informa que usa, como suporte de registro, o preenchimento de fichas, realizado bimestralmente. A avaliação que acontece ao final de um bimestre e de período está voltada para os resultados, não acompanha sistematicamente o desenvolvimento das crianças para atendimento as suas especificidades.

Segundo Godói (2010), esse tipo de avaliação converte todo o trabalho do aluno por meio das quais o professor se apoia para compará-lo com outros e classificá-lo, esquecendo suas diferenças sociais, culturais e individuais. Essa prática supõe homogeneidade no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças e revela uma prática superficial, classificatória e com ênfase no conhecimento técnico, sem considerar os demais eixos norteadores da educação infantil para o acompanhamento da criança de forma integral, de acordo o exposto na Lei 9.394/96 para sua etapa como componente avaliativo.

Utilizo a observação e o registro para acompanhar o desenvolvimento pessoal de cada aluno. Efetuamos o registro diariamente e bimestralmente são preenchidas fichas de desempenho individual onde o professor junto com a pedagoga atribui uma nota referente às habilidades, que vai de 7 a 9 e é registrado o nível de escrita que vai do pré-silábico ao alfabético.[...]As funções básicas apresentadas no processo de avaliação são: diagnosticar, controlar e classificar, então quando recebemos uma turma aplicamos o teste de nível diagnóstico. Do resultado planejamos as estratégias para que as crianças adquiram as habilidades da rede e alcance os objetivos referentes à educação infantil. [...]. No primeiro mês observamos todas as ações realizadas pelas crianças: como se comportam na fila, na acolhida, sua leitura de mundo, se gosta de manusear livros, revistas.[...]Utilizamos o alfabeto móvel, leitura para deleite, formação de palavras, quadro fonológico, atividade de classe e para casa, leitura de mundo, brincadeiras livres e dirigidas. Tento em minha prática ter uma visão global do aluno no aspecto social, afetivo, cognitivo.[...]Como nossa escola é pequena conhecemos os alunos desde o maternal e quando chegam no primeiro ou segundo período já temos todo estes conhecimentos sobre as crianças. [...]Costumo avaliar o aluno pelas suas atitudes, desde a acolhida até a hora da saída, suas atitudes na hora da brincadeira dirigida, quando coloco brinquedos na sala e deixo-os à vontade, pois nesta hora percebo os que brincam de escrever, de fazer comida de dirigir, os que tomam os brinquedos os que oferecem brinquedos. É nesta hora que vejo que estamos formando cidadãos, que ali tem um futuro professor, um médico, um pai, uma mãe.[...]processo avaliativo com a função de controlar, pois diariamente aplicamos atividades, com as quais esperamos atingir os objetivos de aprendizagem. [...]A função de classificar é utilizada não para a promoção da educação infantil para o ensino fundamental, mas classificamos quando atingimos os objetivos de ensino e aprendizagem, isto determina o futuro escolar dos alunos, os quais são esperados com ansiedade pelas escolas de ensino fundamental, e cobramos sim das crianças, aceleramos o processo quando deixamos de usar o pátio para brincar e aplicamos todo dia a avaliação sempre analisando os resultados obtidos durante o processo de ensino aprendizagem.[...]Os aspectos relevantes no processo avaliativo se dão pela



intervenção diária, pois as crianças aprendem em ritmo diferente. Ao aplicar uma atividade observamos a capacidade de cada um, percorremos toda a sala e já vamos fazendo as intervenções. Progresso e retrocesso são identificados de imediato e com estas observações conseguimos analisar toda a turma e cada criança individualmente. Para todos utilizamos atividades que permita a aprendizagem, bem como o desenvolvimento motor, cognitivo, e social do educando. (Dinah/ diário de aula)

A interlocutora Dinah afirma que desenvolve uma prática avaliativa de natureza formativa, embasada na observação e no registro para acompanhar o desenvolvimento individual da criança, que a dimensão avaliativa própria para educação infantil. Porém, narra sobre o preenchimento bimestral de fichas de desempenho e destaca processo avaliativo “[...] com a função de controlar, pois diariamente aplicamos atividades, com as quais esperamos atingir os objetivos de aprendizagem”. O registro feito pela professora confirma os dados apresentados, que dão conta de uma avaliação da aprendizagem, voltada para o controle e para a classificação.

A partir da narrativa de Dinah, constatamos que as práticas docentes esquecem o verdadeiro sentido da avaliação da aprendizagem para educação infantil, que é revelar através das observações e do acompanhamento o sentido próprio dos fatos e dos acontecimentos nos diversos momentos em que as crianças interagem. Hoffmann (1996) afirma que o processo avaliativo no dia a dia da criança e do professor, assim como os registros de avaliação, ao longo de um período de trabalho e ao final deste, serão coerentes aos princípios apontados para educação infantil, enquanto respeitarem a própria dinâmica da construção do conhecimento, no sentido de projetar-se no futuro ao invés simplesmente constatar ou apontar etapas percorridas.

A dinâmica da avaliação, nessa prática docente, compromete a concretude das conquistas da educação de crianças em relação ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, considerando que os conhecimentos abordados reduzem a educação infantil à preparação para o ensino fundamental.

Os conhecimentos a serem socializados deveriam seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais que especifica um currículo, que favoreça um conjunto de práticas, que buscam articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos, que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. Os demais documentos legais pertinentes a educação infantil, para privilegiar o que é específico no atendimento educacional das crianças em todas as suas dimensões, permitindo ao professor

definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças.

A interlocutora Arganz confirma o desenvolvimento de uma prática de avaliação, voltada para aplicação dos testes de níveis, de provas e preenchimento de fichas, como uma situação rotineira em sua prática docente. Apesar disso, enfatiza a importância da observação, na reelaboração do planejamento para atender os interesses das crianças. A interlocutora explica:

[...] Todos os meses no final do mês são feitos com eles um teste de nível, chamado teste de escrita baseado na teoria de Emília Ferreiro e neste ano também foi implementado um teste de leitura que também é feito ao final de cada mês que vão de palavras simples a palavras com sílabas complexas leitura de frases e pequenos textos, a cada seis meses, ou seja, a cada semestre eles fazem uma prova padronizada feita pela SEMEC no estilo da famosa prova do SAETHE e a cada dois meses as “notas” dessas avaliações são lançadas no sistema da SEMEC. [...] A avaliação na educação infantil como em qualquer ano da educação básica é de extrema importância, na minha avaliação pessoal sempre observo a oralidade a forma como eles expressão sua opinião sobre determinado tema. [...] Eles estão em constante avaliação até mesmo porque com essas pequenas observações, podemos realizar e elaborar um planejamento onde passamos a abranger a dificuldade do aluno, não só na leitura e escrita (onde infelizmente é onde o sistema mais se preocupa, mais onde ele está com dificuldades em qual ponto podemos atuar para facilitar a aprendizagem dos nossos alunos. Buscando novos métodos, não que o tradicional não tenha seu momento de atuação, mas casado com o lúdico com tradicional, o movimento, a dança, a matemática, para trabalhar com aprendizagem é preciso a busca de estratégias.[...]o sistema educacional municipal somos submetidos a uma situação de estresse com suas ideias de reenturmação, alfabeto móvel, teste diagnóstico, teste de nível, teste de leitura, programas nacionais para consciência fonética, testes semestrais, notas de níveis, muitas vezes os alunos são rotulados pelos níveis de escrita que estão. Não se deve esquecer que são crianças que precisam brincar, desenhar, imaginar, contar histórias(Arganz/ diário de aula).

A interlocutora Arganz informa que os testes realizados no final de cada bimestre, fundamentados na teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro (2004), servem para classificar as crianças em níveis de desenvolvimento de escrita. Esses testes, muitas vezes, terminam na reenturmação das crianças, que constitui uma prática de agrupar as crianças em salas de aula de acordo com o nível de escrita de cada uma, com o objetivo de turmas homogêneas. A professora se reporta a realização de testes de leitura e testes padronizados, que reduzem à avaliação da aprendizagem, a análise de apenas dois componentes: a leitura e a escrita.

Tomando como suporte o RCNEI sobre os objetivos da educação infantil, particularmente, ao estabelecer que as crianças devem “[...] utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas às diferentes intenções e situações de

comunicação, de forma a compreender e ser compreendido [...]” (BRASIL, 1998,p. 63), podemos supor que privilegiar apenas a linguagem escrita, reduz significativamente as oportunidades de aprendizagens das crianças.

A interlocutora Arganaz, ao explicitar em sua narrativa que “[...] os alunos estão em constantes avaliações através de observações”, nos revela a presença da avaliação informal, por meio das observações feitas pelo professor, embora o aluno desconheça ou não conheça totalmente. As observações revelam imagens e crenças dos professores sobre os alunos e que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a avaliação informal, Freitas (2002) afirma que professores e alunos defrontam-se em sala de aula, construindo representações e juízos de valor uns sobre os outros. Essas representações e juízos orientam percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem e fecham portas e do lado professor termina por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino, postas em marcha em sala de aula, o sucesso ou fracasso do aluno.

A avaliação, para garantia das aprendizagens, não pode ser limitada ao momento final do processo, em que se certifica o que a criança alcançou, definindo sobre ela uma lista de comportamentos ou capacidades. Processos avaliativos que são realizados, considerando um padrão e uniformidade, conforme relata a interlocutora, não concebem a prática avaliativa que de fato alcance a criança em suas diversas formas de consolidar sua aprendizagem. Hoffmann (2012, p. 22) pressupõe que “[...] não há como se falar de ação avaliativa, como acompanhamento e mediação, desvinculando-a do cotidiano da ação educativa e da dinâmica da construção do conhecimento”, ou seja, a avaliação da aprendizagem pode colaborar na elaboração e direcionamento do planejamento, na identificação das dificuldades, apresentadas pelas crianças, vinculando-se ao cotidiano da prática docente, como sugere a autora.

A interlocutora refere-se ao *stress* vivenciado por ela, pelos pares e por toda a escola diante das exigências decorrentes de uma avaliação classificatória na educação infantil. A situação de *stress* e as cobranças em face dos mecanismos avaliativos e das cobranças em relação à prática docente na educação infantil, resultam na falta de autonomia das professoras quanto ao planejamento e à execução das atividades de ensino.

A interlocutora Duquesa reconhece a finalidade pedagógica da avaliação, adversidade de formas de redirecionar os objetivos, metodologias e planejamento como base para o planejamento e desenvolvimento da prática docente. Percebemos que a interlocutora, de fato, compreende as possibilidades da avaliação dentro do contexto da educação infantil, bem como entende que avaliação é o ponto de partida para compreensão do desenvolvimento da criança.

Afirma que a avaliação da aprendizagem não tem fim em si mesma, mas abre possibilidades de reflexão na ação e sobre a ação. Por meio dessa modalidade avaliativa, é possível um processo reflexivo contínuo, perpassando os diferentes momentos de interação entre professores e crianças. A interlocutora, ao refletir sobre as práticas avaliativas na educação infantil, reporta-se ao sentido amplo da avaliação, que vai além do medir, comparar e julgar, resgatando, assim, a dimensão social e política desse componente da prática dos professores:

[...] sua finalidade pedagógica é oferecer ao educador de crianças, formas variadas de rever seus objetivos e metodologias para que assim possam planejar atividades adequadas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada criança, sendo este ato um real ponto de partida para sua prática pedagógica. [...] esta prática não deve ser vista como um fim, pronto e acabado, mas um meio que favoreça a mudanças no cotidiano escolar. Nesse sentido, avaliar não é medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo. [...] Nesse sentido, avaliar não é medir, comparar ou julgar [...] a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo. [...] É fundamental a construção de um modelo avaliativo que leve em conta o processo educacional de cada criança, baseado em informações recolhidas ao longo do tempo por meio de situações significativas no contexto das atividades realizadas, e que atenda ao que eles conhecem e são capazes, sem nunca serem penalizados pelo que ainda não sabem. [...] procuro sempre está observando o desenvolvimento dos meus alunos em todos os seus aspectos (cognitivo, social, motor...), relatando o consolidado em fichas, tentando sempre diversificar as atividades, afim de que possam atender as especificidades de cada um(a), de acordo com o resultado destas observações. Já no tocante aos níveis de escrita das crianças, no CMEI realizamos testes de níveis mensais onde percebemos a evolução ou não dos alunos. Por meio destes testes, o percurso de aprendizagem da meninada e compartilhando com as famílias. [...] "devemos" seguir as normas da mesma, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), realiza testes anuais para verificar o resultado das turmas que finaliza a educação infantil, 2º período que na minha opinião muitas vezes fazem com que "forcemos" o aluno a aprender pulando etapas cruciais do seu desenvolvimento, tanto intelectual como social e psicomotor, já que há toda uma premiação aos professores e escola mediante o resultado desta avaliação. [...] A criança precisa ser avaliada em muitos aspectos: social, emocional, motor e cognitivo, por isso, na Educação Infantil, a avaliação não pode ser restrita a atividades no papel ("provinhas"). A avaliação deve ser diária e em todas as atividades realizadas, inclusive nas brincadeiras e jogos. [...] Portanto, a avaliação é um processo que deve ser incorporado na prática do professor, onde, todas as experiências, manifestações, vivências, descobertas e conquistas das crianças devem ser valorizadas, com o objetivo de revelar o que a criança já tem e não o que lhe falta. (Duquesa/ diário de aula).

A interlocutora Duquesa compreende que a avaliação da aprendizagem possui diferentes dimensões (pedagógica, social e política, entre outras). Sobre a dimensão pedagógica, destaca a relevância da avaliação nos processos de reflexão sobre a prática para seu planejamento e realização. A avaliação é vista pela professora como essencial na prática docente e, por isso, entende que avaliar exige observar as condições reais, vivenciadas pelas

crianças, pelos professores e pelas próprias instituições de educação infantil. Esse olhar, sobre as condições sociais da educação infantil e de seus atores, pressupõe compreender a avaliação da aprendizagem como um processo mais amplo, em suas dimensões política e social, por implicar no tipo de cidadão que desejamos formar.

Em relação às dimensões da avaliação, Luckesi (2011) afirma que a avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto pedagógico, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como é no redimensionamento da direção da ação.

A interlocutora Duquesa revela que “[...] procuro sempre está observando o desenvolvimento dos alunos em todos os seus aspectos (cognitivo, social, motor)”, demonstrando que é preciso avaliar em uma perspectiva mais ampla, como é pertinente na educação infantil. Durante as observações, realizadas no contexto da pesquisa, percebemos que as professoras não dispõem de cadernos próprios para registros, individuais e coletivos sobre das crianças, consolidam as observações feitas em fichas, elaboradas pela SEMEC, denominadas de fichas de desempenho, contendo uma listagem de comportamentos estandardizados.

Para preenchimento dessa ficha, o professor assinala o que observou no bimestre, sem o suporte de um registro descritivo sobre os percursos das crianças durante um período determinado. Os registros descritivos de avaliação, conforme Hoffmann (2009), exigem exercício do professor. Exercício de prestar atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercício de descrever sobre essas manifestações, a partir de encaminhamentos, ao invés de permanecer nas meras constatações.

A interlocutora, ao narrar sobre as práticas avaliativas, estabelecidas na rede municipal de ensino de Teresina, esclarece: “[...] devemos seguir as normas da mesma, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), [...] que em minha opinião, muitas vezes, faz com que “forcemos” o aluno a aprender, pulando etapas cruciais do seu desenvolvimento, tanto intelectual como social e psicomotor [...]”. A professora é consciente de que a forma de avaliar tem sérias implicações na educação das crianças. Porém, os conteúdos avaliados pela professora Duquesa, contemplam as habilidades de leitura e escrita, através dos testes de níveis e das avaliações padronizadas que focam nessas habilidades.

No caso particular da realidade pesquisada, segundo a interlocutora, em face do modelo de avaliação, adotado na rede municipal de ensino, com ênfase no desenvolvimento

cognitivo, não atendimento às necessidades das crianças no que concerne às demandas da educação infantil. Segundo Godói (2010), mostra que é fundamental que os professores repensem suas posturas e práticas avaliativas, pois a avaliação da aprendizagem na educação infantil não deve ter a intencionalidade de classificar, de aprovação ou reprovação das crianças.

As professoras enfatizam que o mau desempenho dos alunos, nos testes, repercute na prática docente, ocasionando seu direcionamento para treinar as crianças nas habilidades e conhecimentos exigidos nos testes. Além disso, conforme a narrativa, os professores, que almejam prêmio pelo bom desempenho de seus alunos, tendem a cobrar deles os mais acertos e maiores notas nos testes estandardizados.

A preocupação com resultados para ampliação do *ranking* das escolas, conforme narrativa da interlocutora Duquesa, resulta em fiscalização e cobranças aos alunos e aos professores com o objetivo de alcançarem um bom desempenho nos testes. Os professores têm a função de comprovar os resultados do trabalho e a educação infantil fica restrita as habilidades e aos objetivos dos testes e não das reais necessidades do que é próprio para atender especificidades da criança.

Apesar da interlocutora se mostrar consciente do real sentido da avaliação, como processo de manifestações de vivências e de descobertas das conquistas das crianças, revela que sua prática é controlada por normas padronizadas e estandardizadas de avaliar, sem que tenha autonomia para seguir os preceitos da educação infantil.

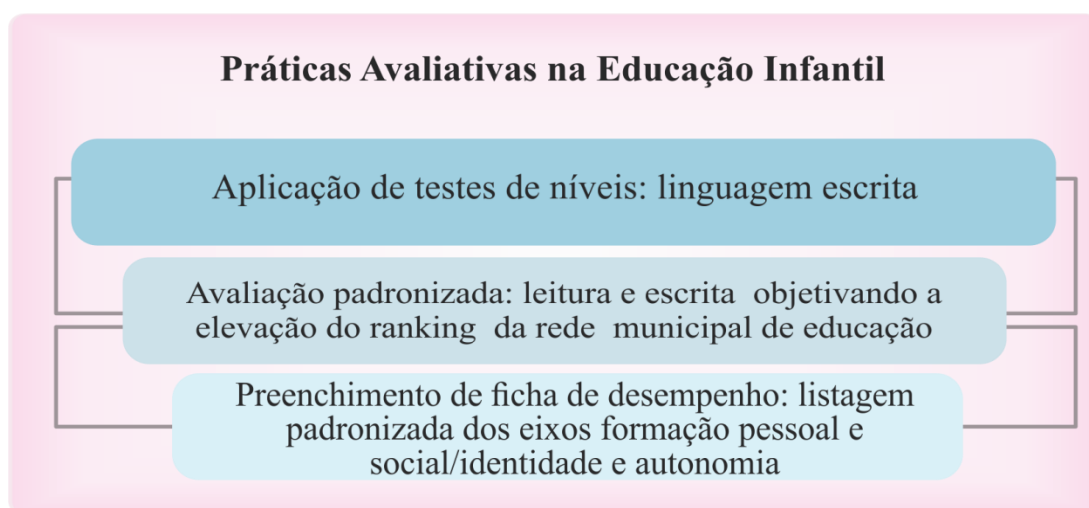
A interlocutora Flor confirma os relatos, apresentados pelas professoras Alice, Dinah, Arganaz e Duquesa sobre a cultura de testes, de preenchimento de fichas e de aplicação de provas. Reconhece que a avaliação na educação infantil serve para acompanhar o processo de evolução das aprendizagens das crianças, para detectar aprendizagens e para redirecionar o planejamento e a prática docente. Em seu relato narrativo, a interlocutora Flor realça:

[...]A avaliação na educação infantil serve para observarmos a evolução das crianças durante o processo de aprendizagem e para que possam ser detectadas algumas dificuldades, além de servir como base para elaboração de atividades diferenciadas. Porém, na minha sala de aula eu uso a avaliação de teste de nível onde classifico as crianças por níveis de dificuldade, organizo a sala em pequenos grupos para facilitar a compreensão durante a explicação das atividades. Mediante a organização da sala fica possível observar as habilidades individuais de cada aluno: níveis de concentração, organização, senso de coletividade entre outras habilidades.[...]Além dessa avaliação mensal usando o teste de nível temos avaliações bimestrais que são fichas de habilidades que até hoje não sei onde é utilizadas essas fichas e a avaliação do SAETHE que é anual e que visa, no meu entendimento, apenas o ler e o escrever forçando nós professoras da educação infantil a desprezar as habilidades que seriam tão importantes nessa etapa da educação.(Flor/diário de aula)

A interlocutora Flor compreende a avaliação como um processo de observação da evolução das crianças, de seus processos de aprendizagem, de suas possibilidades e de suas dificuldades, porém não utiliza um registro diário individual ou coletivo dessas observações feitas. Afirma ainda, utilizar testes para classificar as crianças. Essa compreensão desconsidera a função da avaliação na educação infantil que afirma: Didonet (2014) serem tratados com atenção [...] uma “cultura de testes” vem tomando espaço cada vez maior na educação a ponto de serem grandes, senão os únicos, referenciais da qualidade da educação. A educação parece que vai se estruturando ao redor deles: é preciso alcançar tais metas no IDEB [...] valorização com prêmio, dos professores que alcançam notas mais altas “[...] Essa cultura dos testes é uma franca inversão nos processos pedagógicos, colocando os meios no lugar dos fins”.

Outro aspecto que merece atenção na narrativa da interlocutora é o fato de que a professora, embora demonstre entendimento sobre o processo avaliativo na educação, não dispõe de autonomia para realizar de fato uma proposta de avaliação que contemple a criança, por suas práticas serem reguladas pela dinâmica do sistema, na contramão das diretrizes que orientam o processo avaliativo para esta etapa. A título de síntese sobre as práticas avaliativas na educação infantil, elaboramos a Figura 07:

**Figura 07 - Práticas Avaliativas na Educação Infantil**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2018)

As narrativas e a observação realizada expressam que as práticas avaliativas das interlocutoras oscilam entre tensões e regulações. Tensões, em virtude de as interlocutoras compreenderem as singularidades da avaliação da aprendizagem na educação infantil. Compreenderem que a observação e o registro são importantes para acompanhar as

aprendizagens e desenvolvimento das crianças e terem que seguir outros parâmetros avaliativos com os quais não se identificam.

As regulações indicam a aplicação de testes, o preenchimento de fichas e as avaliações externas como atividades essenciais para avaliar as crianças na educação infantil. A regulação é gerenciada pela SEMEC, que determina padrões e formas de avaliar e de desenvolvimento da prática do professor na educação infantil, direcionando-a para uma dimensão mecânica de educar, ensinar e avaliar.

Nas práticas avaliativas, conforme as observações feitas, predominam testes e preenchimento de fichas, para atendimento às demandas da SEMEC. Em consequência dessa realidade, as avaliações externas influenciam diretamente na avaliação da aprendizagem e na prática docente. Observamos que a prática docente é moldada para que os resultados das avaliações externas sejam positivos (centrada em habilidades de leitura e escrita), assim como percebemos que a avaliação da aprendizagem torna-se um ensaio para a avaliação externa

### **5.3 Funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil**

A avaliação na educação infantil assume funções e usos que estão integrados à prática docente e demandam à compreensão de suas finalidades em contextos específicos no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir o acompanhamento de suas conquistas, dificuldades e possibilidades.

A avaliação na educação infantil não remete caráter de obrigatoriedade, no sentido da promoção e reprovação, mas encaminha para um processo de aprendizagem promotora do desenvolvimento infantil. Integradas às modalidades de avaliação, identificamos diferentes funções e usos da avaliação. Estamos nos referindo às avaliações diagnóstica, formativa/mediadora e somativa/classificatória, analisadas na perspectiva dessa investigação cada uma com suas especificações.

No âmbito do atendimento à criança, as funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil predominam o direcionamento dos profissionais a práticas de conteúdos escolares, focado na leitura e escrita, as avaliações da aprendizagem, são voltadas para atenderem aos descritores das avaliações externas, as práticas desenvolvidas pelas professoras são voltadas para cumprir essa função imposta pela Secretaria de Educação.

A respeito das funções da avaliação na educação infantil, a interlocutora Alice narra sobre as avaliações, assumidas na sua prática e dos usos que realiza, demonstrando que a avaliação assume função diagnóstica através do uso da observação que fornece ao professor



informações sobre o progresso e limitação das crianças e classificatória com o uso de aplicação de testes e fichas de desempenho.

[...] começo pelo diagnóstico, etapa que vou observar a sua bagagem, o que ele já trouxe para a escola [...] teste que me possibilita refletir sobre os métodos e de ensino e elaborar ações para alcançar os resultados sendo que estes nem sempre são possíveis. [...] Existe também na rede uma ficha com habilidades a ser desenvolvida por cada turma em julho e em novembro com o intuito de preparar as crianças para o SAETHE. Sistema de avaliação de Teresina (Alice/ diário de aula)

Analisando a narrativa da interlocutora Alice, sobre as funções da avaliação da aprendizagem na educação infantil, identificamos que destaca em sua prática docente duas funções avaliativas: a diagnóstica e a somativa/classificatória. A avaliação diagnóstica, considerando o relato da professora, traduz-se em um diagnóstico de conhecimentos prévios que é realizado no início do ano letivo. A avaliação diagnóstica para Hoffmann (2009), tem como função investigar seriamente o que os alunos ainda não compreenderam, não produziram, e o que necessitam de maior atenção e orientação.

A função somativa/classificatória preocupa-se com resultados obtidos e tem como principais instrumentos os testes e fichas de notas. Hoffmann (2012) estabelece que não há como se falar de ação avaliativa desvinculada do processo e do cotidiano da ação educativa e da construção do conhecimento. A avaliação não pode ser entendida como um momento final, definindo sobre ela uma lista de comportamentos e capacidades. A interlocutora Dinah reporta-se às funções da avaliação como diagnóstico, controle e classificação, relatando sobre os testes que realiza com a função de diagnosticar, para o redirecionamento do planejamento e estratégias que alcance os objetivos da educação.

[...] As funções básicas apresentadas no processo de avaliação são: diagnosticar, controlar e classificar, então quando recebemos uma turma aplicamos o teste de nível diagnóstico. Do resultado planejamos as estratégias para que as crianças adquiram as habilidades da rede e alcance os objetivos referentes à educação infantil e o processo avaliativo com a função de controlar, pois diariamente aplicamos atividades, as quais esperamos atingir os objetivos de aprendizagem. [...] A função de classificar é utilizada não para a promoção da educação infantil para o ensino fundamental, mas classificamos quando atingimos os objetivos de ensino e aprendizagem. (Dinah/ diário de aula)

A interlocutora demonstra conhecimentos sobre as funções da avaliação da aprendizagem na educação infantil, mas os dados indicam que, em sua prática docente, prevalece a avaliação classificatória. Constatamos que as professoras, embora conscientes das funções da avaliação como acompanhamento das aprendizagens e direcionamento para o

planejamento para alcançar os reais objetivos das crianças em relação sua fase e ritmo de desenvolvimento, realizam as propostas avaliativas de escritas e preenchimento de fichas de comportamentos das crianças de um dado momento que ação acontece, comprometendo o processo como um todo.

Essa constatação vai de encontro às proposições do RECNEI (1998, p.59), o qual estabelece sobre a avaliação na educação infantil a função de“ [...] acompanhar, orientar, regular, e redirecionar esse processo como um todo”. As funções atribuídas à avaliação no RCNEI não encontram espaços na prática docente da interlocutora, apesar dela considerar a avaliação da aprendizagem indispensável à prática docente na educação infantil para sua reorganização e para acompanhamento das crianças.

O sentido real da avaliação da aprendizagem, no contexto das práticas docentes investigadas, está concretizado nos interesses de atingir bons resultados em avaliações externas. Para atingir esse objetivo, a prática docente na educação infantil privilegia o ensino das habilidades de leitura e escrita, sem explorar a ludicidade, a oralidade, as atividades artísticas, entre outras linguagens inerentes à educação infantil. O relato da interlocutora Arganaz subsidia as análises sobre essa temática:

[...]o segundo período eles são classificados por níveis. Aliás, a gente avalia e essa avaliação é taxativa.[...] Eles estão em constante avaliação até mesmo porque com essas pequenas observações, podemos realizar e elaborar um planejamento onde passamos abranger a dificuldade do aluno, não só na leitura e escrita (onde infelizmente é onde o sistema mais se preocupa, mais onde ele está com dificuldades em qual ponto podemos atuar para facilitar a aprendizagem dos nossos alunos.O sistema educacional municipal submete os profissionais a uma situação de estresse com suas ideias de reenturmação, alfabeto móvel, teste diagnóstico, teste de nível, teste de leitura, programas nacionais para consciência fonética, testes semestrais, notas de níveis, muitas vezes os alunos são rotulados pelos níveis de escrita que estão. (Arganaz/diário de aula)

A interlocutora Arganaz reconhece que a função atribuída à avaliação nas práticas docentes da educação infantil segrega as crianças de acordo com resultados que atingem em testes. Reconhece, também, que são práticas baseadas em avaliar a linguagem e que não revelam, de fato, as aprendizagens das crianças. Para a interlocutora, trata-se de práticas avaliativas incoerentes com as características e finalidades da educação infantil.

Em contrapartida, atendem a lógica do sistema de ensino, que determina, direciona e condiciona os professores a atingirem resultados que satisfaçam o *ranking* das escolas e a exercerem mecanismos de controle e de exclusão das crianças, ao invés de considerar possibilidades de inclusão e de autonomia. Para a interlocutora Arganaz, a prática avaliativa,

no segundo período da educação infantil, é classificatória, porém reconhece que a observação dos percursos de aprendizagem da criança auxilia no planejamento e no reconhecimento de suas dificuldades, uma função clara da avaliação diagnóstica. Os níveis de escrita, propostos pela Psicogênese da Língua escrita, constituem mais uma verificação de desempenho nos testes avaliativos externos do que a compreensão de como as crianças constrói a escrita. Tal aspecto revela a concepção de avaliação da aprendizagem como verificação.

A função classificatória da avaliação da aprendizagem, na prática docente da interlocutora, tem sua materialidade na predominância de teste de nível, teste de leitura e testes semestrais e registro de notas de níveis. Com esse formato avaliativo, muitas vezes, as crianças são rotuladas a partir de seus níveis de escrita (pré-silábica, silábica, alfabética, por exemplo).

No entendimento de Hoffmann (2012), os professores que se voltam para avaliação classificatória deixam de ver a criança como ela é, passam a treiná-las e exigir delas atitudes e habilidades listadas em instrumentos avaliativos para que venham a ser bem conceituadas nas escolas e para que a rede de ensino seja promovida no IDEB. Os níveis de escrita, propostos pela Psicogênese da Língua Escrita, constituem mais uma verificação de desempenho nos testes avaliativos do que a compreensão de como as crianças constrói a escrita. Tal aspecto revela a concepção de avaliação da aprendizagem com forte aspecto de verificação.

A interlocutora Duquesa esclarece sobre as funções que atribui à avaliação da aprendizagem na educação infantil, destacando a importância de avaliar a criança em todas as suas dimensões: social, emocional, motora e cognitiva. Demonstra ter consciência sobre as finalidades da educação infantil, sobre suas potencialidades no desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, não restringindo somente a leitura e a escrita, que não é especificidade da educação infantil. A professora Duquesa expõe narrativamente o que pensa sobre as funções da avaliação na educação infantil:

[...] A criança precisa ser avaliada em muitos aspectos: social, emocional, motor e cognitivo, por isso, na Educação Infantil, a avaliação não pode ser restrita a atividades no papel (provinhas). A avaliação deve ser diária e em todas as atividades realizadas, inclusive nas brincadeiras e jogos. [...]. É fundamental a construção de um modelo avaliativo que leve em conta o processo educacional de cada criança, baseado em informações recolhidas ao longo do tempo por meio de situações significativas no contexto das atividades realizadas, e que atenda ao que eles conhecem e são capazes, sem nunca serem penalizados pelo que ainda não sabem. (Duquesa/ diário de aula)

A interlocutora Duquesa nos remete para o entendimento de uma avaliação ancorada na função formativa/ mediadora. É exercida em benefício da criança, acompanhando seu

desenvolvimento e a construção de suas aprendizagens com a finalidade de atender suas necessidades individuais e coletivas, de acordo com os contextos em que estão imersos, viabilizando o planejamento de atividades significativas para as crianças, que, de fato, contemplem os princípios de uma educação voltada para crianças. A avaliação formativa, nas reflexões de Oliveira (2006), é compreendida como processo contínuo e interpretativo, voltado mais para os processos de aprendizagem das crianças do que os resultados desses, tornam as crianças protagonistas do seu desenvolvimento.

Considerando o conteúdo da narrativa da interlocutora Duquesa, observamos que faz referências a avaliação informal ao reconhecer que a avaliação “[...] deve ser diária e em todas as atividades realizadas, inclusive nas brincadeiras e jogos”. Freitas (2014) destaca que a avaliação informal é significativa na prática docente por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias.

A professora indica a necessidade de se pensar um modelo de avaliação da aprendizagem, na educação infantil, que considere as crianças e suas potencialidades e suas necessidades educativas, ou seja, que atenda as crianças a partir do “[...] conhecem e são capazes, sem nunca serem penalizados pelo que ainda não sabem”. A narrativa da professora nos leva a refletir sobre a necessidade de desconstrução da ideia de avaliação como ferramenta de controle, de punição e sobre a importância de pensarmos o processo avaliativo a partir de suas contribuições para se refletir na e sobre a prática docente, buscando sua melhoria.

A interlocutora Flor deixa claro que desenvolve uma prática avaliativa ancorada na função somativa/classificatória, atendendo ao que determinada pela SEMEC por não ter autonomia para uma prática divergente. Embora, utilizando a avaliação da aprendizagem para fins de classificação, reconhece a importância de uma educação infantil que não despreze as habilidades próprias para esta etapa da educação, conforme relata:

[...] Além dessa avaliação mensal usando o teste de nível temos avaliações bimestrais que são fichas de habilidades que até hoje não sei onde são utilizadas essas fichas e a avaliação do SAETHE, que é anual e que visa, no meu entendimento, apenas o ler e o escrever, forçando as professoras da educação infantil a desprezar as habilidades que seriam tão importantes nessa etapa da educação. (Flor/ diário de aula)

A interlocutora é consciente da importância da avaliação da aprendizagem na educação infantil. Ressalta que sua função é o acompanhamento do desenvolvimento da criança, em diferentes momentos de seus percursos nas instituições educativas. Reconhece, ainda, que

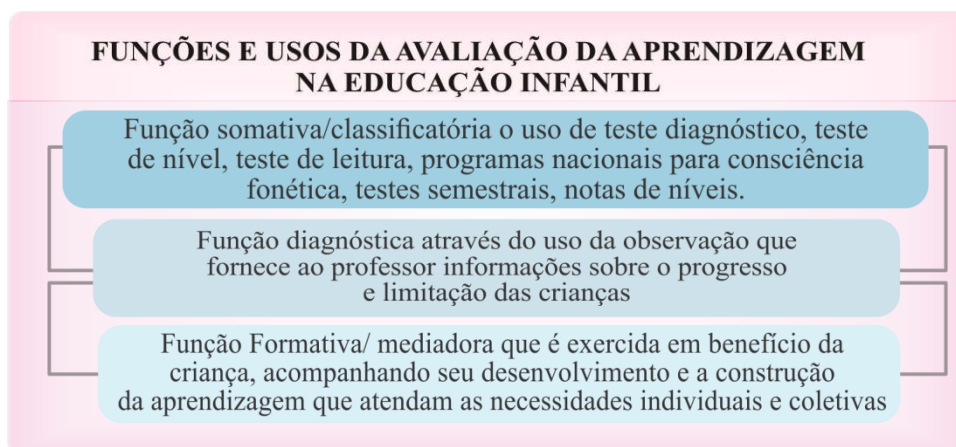
essa avaliação deve privilegiar as diversas dimensões (físico, emocional, cognitivo, motora, entre outras) do desenvolvimento das crianças, considerando suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Em seu relato, a professora afirma que a “[...] avaliação do SAETHE, [...] visa, no meu entendimento, apenas o ler e o escrever, forçando as professoras da educação infantil a desprezar as habilidades que seriam tão importantes nessa etapa da educação”. As reflexões críticas da professora, em relação ao SAETHE, decorrem do fato de esta avaliação voltar-se apenas aos aspectos da aquisição da língua escrita, sem considerar as outras dimensões igualmente importantes na educação das crianças.

Segundo a professora, considerar os preceitos legais da educação infantil, respeitando a criança como um ser social de direitos, significa oportunizar a ela a vivência de diferentes atividades e a explorarem cada fase de acordo com seus limites e possibilidades. Por meio de experiências lúdicas e de brincadeiras, eixos estabelecidos para esta etapa da educação básica, teremos uma educação preocupada com a formação de sujeitos atuantes e conscientes de seu papel na sociedade.

As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina preconizam que a organização dos conteúdos ocorra por meio de projetos didáticos, com temas adequados aos interesses e as condições reais da criança. Os dados da pesquisa mostram que isso não acontece na prática dos professores, tendo em vista a ênfase no processo de aquisição de leitura e escrita, orientado pela Secretaria Municipal de Educação e nas formações de professores, cujo foco é o planejamento da prática docente. Na Figura 08, resumimos as funções e usos da avaliação da aprendizagem, a partir da investigação realizada:

**Figura 08:** Funções e usos da Avaliação da aprendizagem



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

As funções e usos das práticas avaliativas descritas pelas professoras, na Figura 08, revelam-se consumidas pela rotina, estabelecida sobre pressão de um sistema que condiciona e enquadra os professores e as crianças em uma lógica classificatória, centrada em resultados. Dentro dessa lógica, não importa que crianças percam oportunidades de vivenciarem experiências enriquecedoras para seu desenvolvimento. Não importam as pressões, o que importa, nessa lógica, são os dados, os Rankings e o aumento da nota do IDEB das escolas.

Constatamos que os resultados das avaliações externas são utilizados com a finalidade de direcionar as práticas desenvolvidas na sala de aula. Essa não é a função principal das avaliações externas, não se deve exigir que direcionem a avaliação da aprendizagem. Os sistemas deveriam utilizar as avaliações externas sem nenhum propósito de premiação ou punição, direcionando-se, sobretudo, para sustentar a reflexão sobre a escola, sobre a prática docente e sobre as crianças.

As reflexões sobre os processos avaliativos, desenvolvidos nas escolas municipais de Teresina/PI, em face dessa investigação, nos levam a compreensão sobre como efetivar uma avaliação que atenda os direitos das crianças. Se andarmos na contramão desses direitos, contrariando o que está posto na Lei 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ignorando os eixos norteadores (interação e brincadeira), estaremos negando o direito das crianças a uma educação de qualidade.

**CONCLUSÃO: O TEMPO DAS RESPOSTAS**



## CONCLUSÃO: O TEMPO DAS RESPOSTAS

*O tempo que você perdeu com sua rosa faz  
que sua rosa seja importante.  
(Fragmento de O Pequeno Príncipe)*

Apropriando-nos das ideias explicitadas na epígrafe desta parte conclusiva do estudo, retomamos não só os motivos que nos mobilizaram a enveredar pelo caminho da pesquisa, tendo como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na educação infantil, mas rememoramos os objetivos que direcionaram nosso olhar investigativo para apresentar as constatações da pesquisa. Chegar aos resultados, demandou tempo, esforços, criatividade, leituras e nos fez abdicar de momentos de lazer para que pudéssemos desenvolver a pesquisa e apresentar suas conclusões.

Como expressa a epígrafe, “O tempo que você perdeu com sua rosa faz com que sua rosa seja importante” e, por isso, ousamos dizer: tempo dedicado ao estudo e a pesquisa não foi um tempo perdido, mas foi um tempo muito importante para que percebêssemos as contribuições da investigação para as discussões sobre avaliação na educação infantil. O tempo também foi muito importante para que aprendêssemos cada vez mais sobre o tema e para que sentíssemos como a pesquisa pode dar voz e vez aos professores, que, na maioria das vezes, são silenciados.

As vozes das professoras estão registradas, nesta dissertação, como expressão de suas crenças, de suas concepções e de seus conhecimentos. Essas vozes estão registradas para o desvelamento de uma realidade e para anunciar o que pode mudar nela. Nesta perspectiva, entendemos que a leitura deste trabalho é uma oportunidade de abertura de diálogos, de reflexões e de discussões sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil.

A escrita desse texto constituiu um grande desafio por tratar da realidade complexa da aprendizagem na educação infantil. Para conhecimento dessa realidade, estabelecemos como objetivo geral da investigação: Analisar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a avaliação da aprendizagem na prática docente na educação infantil. E como objetivos específicos, definimos: a) Identificar as concepções teórico-metodológicas de professores da educação infantil sobre avaliação da aprendizagem; b) Descrever as práticas avaliativas desenvolvidas por professores de educação infantil; c) Compreender as funções e usos da avaliação da aprendizagem nas práticas docentes na educação infantil.



Retomamos os objetivos do estudo para apresentar, de forma sistematizada, as constatações da pesquisa. Com relação às concepções teórico-metodológicas das interlocutoras sobre educação infantil e sobre avaliação da aprendizagem, constatamos que as interlocutoras compreendem a natureza da avaliação na educação infantil como processual, como prática complexa que demandam diferentes formas de desenvolvimento para acompanhar os progressos, as dificuldades e as possibilidades de aprendizagens das crianças.

As constatações do estudo mostram que as interlocutoras compreendem o desafio de avaliar a criança de forma contínua, de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento, respeitando suas especificidades. As professoras afirmam que a avaliação na educação infantil é um grande desafio, tendo em vista que no sistema de avaliação, definido pela rede municipal de ensino, predominam as avaliações escritas, com ênfase na atribuição de notas, em detrimento do acompanhamento, da avaliação contínua e processual.

Diante dessas constatações do estudo, indagamos: Qual o sentido de julgar as aprendizagens das crianças a partir de interesses e da intencionalidade dos adultos? Qual o sentido de avaliar quantitativamente as crianças da educação infantil para atender o sistema de ensino?. Os dados da pesquisa evidenciaram que o interesse no julgamento e na avaliação quantitativa, cumpre a finalidade de ampliação do *ranking* das escolas no processo de avaliação externa. Esse tipo de avaliação tem consequências intensas na prática docente na educação infantil, pois atividades como o brincar, o cuidar e o educar são substituídas por atividades de leitura e escrita, resultando na limitação da educação infantil à preparação das crianças para o ensino fundamental, ao invés de atender reais necessidades das crianças nesta primeira etapa da educação.

De modo geral, as interlocutoras concebem a avaliação da aprendizagem na educação infantil, como um processo contínuo, que deve acontecer diariamente por meio do acompanhamento das aprendizagens, da avaliação diagnóstica a fim de que possam conhecer as aprendizagens, os avanços, as dificuldades e as possibilidades das crianças no processo ensino-aprendizagem. Apesar de conceberem que a avaliação na educação infantil tem função diagnóstica, declaram que, por exigência da rede municipal de ensino, realizam um processo avaliativo, centrado em resultados, desenvolvido por meio da testagem das crianças em relação às habilidades de leitura e escrita.

A prática avaliativa na educação infantil, considerando as proposições do RCNEI e da Lei 9.394/96, sugere um conjunto de ações que podem auxiliar os professores na avaliação das crianças, bem como podem propiciar a reflexão sobre a criança, sobre a prática docente, sobre as condições de aprendizagens que são oferecidas às crianças no âmbito das instituições

de educação infantil. Os documentos legais mencionados indicam diferentes formas de avaliar para atender as crianças em suas diferentes maneiras de ser, fazer e aprender. Dentre as indicações que apresentam, destacamos o registro escrito e as fichas de acompanhamento.

As concepções das interlocutoras, a respeito do processo avaliativo na educação infantil, realçam de modo explícito, o que pensam sobre as funções dessa etapa da educação de crianças. Nos relatos sobre avaliação da aprendizagem, as interlocutoras atribuem a educação infantil o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, contemplando de forma integrada as dimensões cognitiva, motora, afetiva, social, entre outras, levando em consideração as reais necessidades da criança.

Em relação às práticas avaliativas, que desenvolvem na prática docente na educação infantil, os dados da pesquisa constataram a utilização de observação, de fichas e do registro. A observação acontece de forma sistemática, com a intenção de diagnosticar as aprendizagens das crianças em determinado momento. Os registros acontecem na forma de provas escritas e de testes com a intenção de medir o processo de apropriação da linguagem escrita. A utilização desses instrumentos avaliativos, voltados para os registros escritos, têm como objeto de análise o nível de desenvolvimento das crianças em relação à linguagem escrita e são denominados testes de níveis, por resultarem na classificação das crianças nos diferentes níveis de escrita, apresentados por Ferreiro (2004). As fichas de comportamentos estandardizados apresentam uma gama de habilidades, elencadas pelo sistema de municipal educação de Teresina, cuja finalidade é classificar as crianças de acordo com as habilidades e competências desenvolvidas.

Considerando os resultados da pesquisa, percebemos que a avaliação da aprendizagem, de acordo com o que está instituído na rede municipal de ensino, constitui uma prática de controle e de regulação da atividade docente na educação infantil, que tem como principal objetivo a ampliação dos resultados nas avaliações de rede, em especial no SAETHE, que é avaliação externa, voltada para as crianças no segundo período da educação infantil. Com base nessa realidade, retomamos as ideias de Hoffmann (2014) por entender que a avaliação, assim concebida, não considera a criança como foco principal de reflexão sobre a ação. Ou seja, utilizar a avaliação como uma análise de comportamentos esperados pelo adulto, o ponto referencial da ação educativa passa a ser um modelo predeterminado e a criança deixa de ser considerada em sua realidade própria.

Assim, sobressai a constatação de que a avaliação, realizada no contexto da pesquisa, desconsidera os eixos norteadores para educação infantil (interação e brincadeira), com predominância de concepções de avaliação classificatória, baseada na aplicação de

provas, testes e preenchimento de fichas. No desenvolvimento das narrativas, as professoras mencionam a pressão do sistema para assegurar o processo avaliativo classificatório e reconhecem que, as exigências impostas, não condizem com as concepções de avaliação, expressas na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Diante dos aspectos mencionados, percebemos a coexistência de duas concepções de práticas avaliativas. Uma imposta pela rede municipal de educação e outra relativa às concepções das professoras sobre o que de fato é relevante avaliar na educação infantil. Além disso, realçam que desenvolvem práticas informais de avaliação, para conhecer as dificuldades e potencialidades das crianças, porém o que registram de fato são os resultados dos testes e das provas padronizadas, elaboradas por técnicos da rede municipal de ensino.

No decorrer das observações, identificamos as demandas de testes e de provas, aplicadas pelas interlocutoras, que têm a responsabilidade de dar uma devolutiva dos resultados para a rede municipal. Verificamos que as interlocutoras aplicam grande quantidade de atividades com as crianças, objetivando o treino das habilidades a serem cobradas nas provas e testes. As professoras direcionam suas práticas para realização de atividades de leitura e escrita e, por essa razão, não sobra tempo para o brincar e para as demais atividades que desenvolvam as outras linguagens. Afirmam que precisam dá conta das atividades de leitura e escrita, pois o sistema fiscaliza a aplicação das atividades e cobra os prazos, e se atrasarem, serão penalizadas. Em face dessa situação de cobranças e de pressões, percebemos, em diversos momentos, a angústia das professoras para atendimento ao que é exigido.

A esse respeito, Godói (2010) afirma que a avaliação, quando comprometida com a classificação, termina se tornando um instrumento de forte segregação, com consequências negativas para as crianças. Segundo a autora, a avaliação classificatória e seletiva não corresponde aos interesses da educação infantil. Pelo contrário, interfere negativamente no processo de acompanhamento das crianças. O que se deseja na educação infantil é uma avaliação que auxilie a prática docente e favoreça o desenvolvimento das crianças e não a sua exclusão.

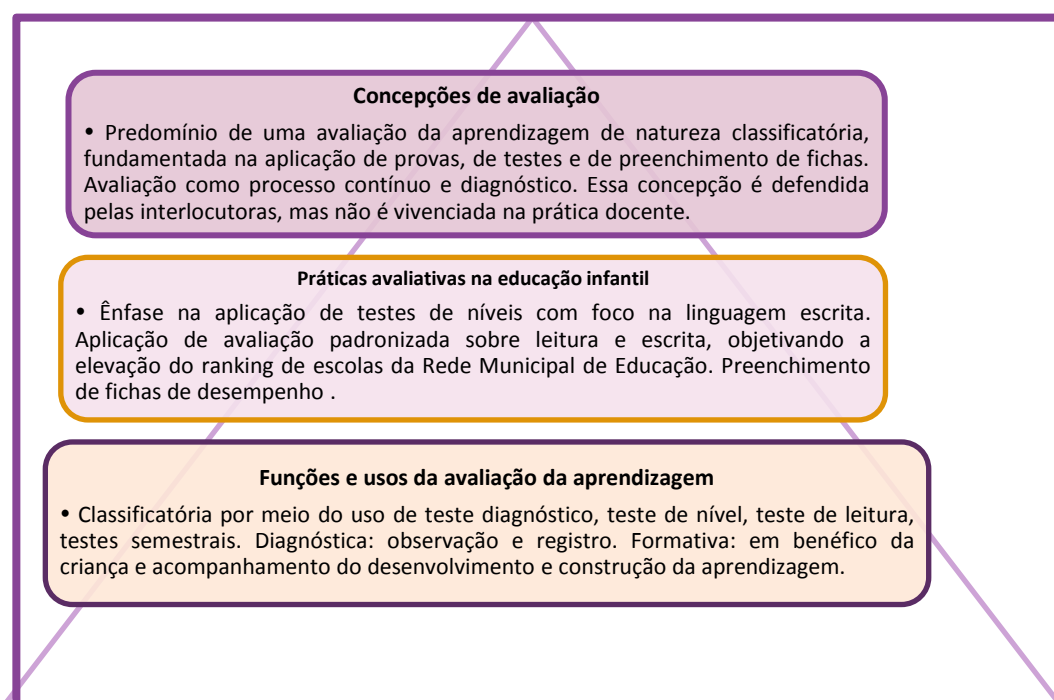
Os dados, produzidos a respeito das funções e usos da avaliação na educação infantil, explicitam que a avaliação da aprendizagem, no contexto das instituições investigadas, tem função classificatória. É uma avaliação voltada para a cultura de provas e de testes, consumindo a rotina de atividades das crianças pela imposição de atividades que não respeitam suas especificidades. O compromisso, desse tipo de avaliação, é com os resultados e não com o processo de aprendizagem, caracteriza-se pela ênfase em notas, conceitos e

desempenho. Ratificamos que, a avaliação da aprendizagem, nas escolas pesquisadas, assume a função de controle e de classificação.

A função formativa, presente nas narrativas das interlocutoras, é a que contempla realmente o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, propiciando a construção das suas aprendizagens, de acordo com suas necessidades individuais e coletivas. Embora as interlocutoras mencionem a função formativa como adequada à educação infantil, reconhecem que esse tipo de avaliação não acontece no contexto das instituições em que atuam. As interlocutoras entendem que a avaliação, com função diagnóstica, é realizada na prática docente que desenvolvem na educação infantil. Mas, considerando os dados da observação e das narrativas, constatamos apenas a realização de um diagnóstico, no início das atividades, para conhecer as crianças, seus avanços e suas dificuldades.

A partir das constatações e dos resultados da pesquisa, optamos por elencar os aspectos conclusivos em consonância com os objetivos do estudo. Esses aspectos emergiram das análises realizadas e do diálogo com as categorias teóricas do estudo. Os aspectos conclusivos estão observados a partir da ordem de abordagem dos objetivos da pesquisa neste estudo. As constatações sobre as concepções de avaliação, as práticas avaliativas, funções e usos da avaliação na educação infantil, apresentamos na Figura 9:

**Figura 9:** Aspectos conclusivos da pesquisa



**Fonte:** Dados da observação e das narrativas

Com a apresentação da Figura 9, concluímos a escrita deste capítulo do estudo, compreendendo que muito ainda pode ser pesquisado sobre a temática. Os resultados, que apresentamos sobre os fundamentos teóricos metodológicos da avaliação da aprendizagem na educação infantil, se referem a uma determinada realidade e expressam os conhecimentos produzidos sob as lentes de nossa pesquisa. Nossa intenção não foi esgotar as discussões sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil. Pelo contrário, nosso propósito é de anunciar que todo contexto avaliativo é regido por uma intencionalidade e que seus resultados podem ser utilizados a favor de mudanças significativas na educação das crianças e nas práticas docentes na educação infantil.

Com o estudo desenvolvido, o sentimento que nos mobiliza é de satisfação pelo desenvolvimento e conclusão do estudo, que nos desafiou a utilizar racionalmente o tempo. O tempo de estudo foi de muitos ganhos, de muitas descobertas e de muitos aprendizados. Dentre os aprendizados significativos que produzimos, realçamos a ampliação dos conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil, compreendendo a necessidade de considerar que a avaliação da aprendizagem, na primeira etapa da educação básica, é diferente dos processos avaliativos nas demais etapas. Por compreendermos que, não objetiva reprovação e demandam diferentes formas de registros. Em síntese, entendemos que a avaliação na educação infantil poderá contribuir para responder as necessidades das crianças e para a revisão das práticas docentes, em prol de uma educação de qualidade.



## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O Diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: UFRN. São Paulo: Paullus, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, BRASÍLIA, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para educação**, disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf\\_esp\\_ref.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf)>. Acesso em 30 set. 2016.
- BRITO, A. E. Narrativa Escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: Moraes, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs.) **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 52-67.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuento**. Barcelona, ES: Laertes, 1995.
- DIDONET, V. A avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M; CARDONA, M. J; OLIVEIRA, D. R. de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 339-355.
- DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE TERESINA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Prefeitura Municipal de Teresina. Fevereiro, 2008.
- FARIA, A. P; BESSELER, L. H. **A avaliação na educação infantil**: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 155- 169, set./dez. 2014.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2004.
- FREITAS, L. C. [et. al.]. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GARMS, G. M. Z.; SANTOS, M. O. V. Concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil brasileira. In: CARDONA, M. J.; GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Avaliação na Educação de Infância**. Portugal: Psicossoma, 2012. p. 133-149.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008

GODOI, E. G. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GUIMARÃES, C. M; OLIVEIRA, D. RAMOS de. Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. In: GUIMARÃES, C. M; CARDONA, M. J; OLIVEIRA, D. R de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 271-290.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W; GASKELL, G. (Org.), **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JUNCKES, R. C. A prática docente em sala de aula: Mediação Pedagógica. Anais... V SINFOP, Campus Universitário de Tubarão, 2013. Disponível em: Acesso em: 20 agosto. 2018.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.



- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação Infantil**, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download &alias =6671-avaliacoesetransicoes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 out, 2018.
- MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MORENO, L. G. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62.
- NUNES, M. F. R; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-30.
- OLIVEIRA, R. de O. et al., **O trabalho do professor na educação infantil**. Editora Biruta: São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007 - (Coleção docência em formação).
- OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2012.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, I. L. da. Perspectivas e práticas da avaliação em educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M; CARDONA, M. J; OLIVEIRA, D. R de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 145-162.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

VILLAS, B. (Org.). Rótulos e representações em sala de aula: avaliação informal pode mais do que isso. IN: VILLAS, B. **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas. São Paulo: Papirus, 2017.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.

ZABALZA, M. A. Diários de aula - **Um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. M. A. **A qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



## APÊNDICES



**APÊNDICE A****ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado professor:

Com o intuito de construirmos dados para a nossa pesquisa, solicitamos que narre sobre as concepções de avaliação da aprendizagem que orientam suas práticas docentes na educação infantil. Essa narrativa será orientada por uma questão geradora relacionada com o objeto de pesquisa. Portanto, tudo que considerar significativo em relação à temática solicitada, é de interesse da investigação. Salientamos que a entrevista narrativa possibilitará ao professor narrar sua história de vida e reconstruir acontecimentos sociais.

Destacamos que sua participação é livre e sua identidade será mantida em sigilo, haja vista que, ao analisarmos as narrativas utilizaremos nomes fictícios para cada interlocutor da pesquisa. Agradecemos desde já sua colaboração para a realização da pesquisa.

Questão geradora da entrevista: Como você concebe a avaliação da aprendizagem na educação infantil? O que significa avaliar na educação infantil?

Neide Naira Paz Lemos  
Mestranda  
CPF **018.917.473-04**

Antonia Edna Brito  
Pesquisadora responsável  
CPF**138.116.733-00**

## APÊNDICE B

### ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DOS DIÁRIOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Cara professora,

Com o objetivo de construirmos dados sobre as práticas avaliativas desenvolvidas por professores de educação infantil, solicitamos sua contribuição, na escrita de um diário de aula sobre a avaliação na prática docente na educação infantil. Os diários de aula, segundo Zabalza (2004, p.11):

[...]contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.

Os diários de aula são importantes, pois nos permitem pensar as práticas que desenvolvemos, propiciando a consciência sobre a ação e sobre nós mesmos. As informações produzidas nos diários servirão de subsídios para a realização da pesquisa intitulada: Avaliação na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos. A escrita do diário de aula caracteriza-se pela pessoalidade, ou seja, por revelar ideias, concepções e pensamentos dos narradores sobre determinado tema. Para a escrita do diário sugerimos que observe os seguintes aspectos:

#### **Roteiro para escrita do diário de aula**

##### **a) Dados pessoais**

Escreva sobre quem você é, como e em que se formou, seu tempo de atuação como professora na educação infantil e na docência, de modo geral.

##### **b) Descrição da prática avaliativa na educação infantil**

Narre sobre o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em sua prática docente. Na escrita sobre esse tema ressalte as funções da avaliação no contexto de seu trabalho na educação infantil, escreva também, sobre os aspectos que considera relevante no processo avaliativo que desenvolve. Neste caso, pode reportar-se a situações que afetam sua prática na educação infantil, a partir dos usos e funções da avaliação da aprendizagem em sua prática.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização deste estudo.

Neide Naira Paz Lemos  
Mestranda  
CPF 018.917.473-04

Antonia Edna Brito  
Pesquisadora responsável  
CPF138.116.733-00

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Pesquisa: Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos.

Mestranda: Neide Naira Paz Lemos

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

Elaboramos um roteiro de observação, com o objetivo de conhecer as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil. O roteiro de observação sistemática possibilitará descrever os instrumentos avaliativos utilizados e as funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil. Conforme Gil (2008, p.104):

[...] Na observação sistemática o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações. O primeiro passo consiste em definir o que deve ser observado. Esta definição precisa levar em consideração os objetivos da pesquisa, o que significa que se estes não estiverem claramente definidos, será impossível conduzir adequadamente o processo de observação.

As informações produzidas na observação servirão de subsídios para a realização da pesquisa, tendo como protocolo a sistematização proposta abaixo:

<b>Contexto da observação sistemática</b>	<b>Finalidade</b>
<b>Sala de aula</b>	Caracterização das práticas avaliativas de aprendizagem vivenciadas pelas crianças.
<b>Sala de aula e a escola</b>	Descrição dos documentos avaliativos utilizados pelos professores como recurso avaliativo na educação infantil.
<b>Sala de aula</b>	Identificação das funções e usos da avaliação da aprendizagem na educação infantil.

Neide Naira Paz Lemos  
Mestranda  
CPF **018.917.473-04**

Antonia Edna Brito  
Pesquisadora responsável  
CPF**138.116.733-00**

## APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Avaliação da aprendizagem na educação infantil: Fundamentos teóricos e metodológicos

**Pesquisador responsável:** Antonia Edna Brito

**Instituição/departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** (86) 999422596

**Local da produção de dados:** CMEI Ladeira do Uruguai e CMEI Nossa Senhora da Paz

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão produzidos através do método das narrativas. As técnicas de pesquisa são: Entrevista narrativa, Diários e observação sistemática. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Antonia Edna Brito

Após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Antonia Edna Brito  
Pesquisadora responsável  
CPF138.116.733-00

## APÊNDICE E

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

**Título do projeto:** Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos.

**Pesquisador responsável:** Antonia Edna Brito

**Instituição/departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** (86) 999422596/ (86) 994508285

**Local da coleta de dados:** CMEI ladeira do Uruguai e CMEI Nossa Senhora da Paz.

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa em educação sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine o documento em duas vias que ficará uma com você, participante da pesquisa, e a outra via com o pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a avaliação da aprendizagem na prática docente na educação infantil. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: identificar as concepções teórico- metodológicas de professores da educação infantil sobre avaliação da aprendizagem; descrever as práticas avaliativas desenvolvidas por professores de educação infantil e; compreender as funções da avaliação da aprendizagem nas práticas docentes na educação infantil.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na produção de diário de aula e participação da entrevista narrativa que serão realizadas nos CMEI Ladeira do Uruguai e Nossa Senhora da Paz conforme a disponibilidade dos interlocutores e terá duração de aproximadamente 30 minutos.

Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo e você terá acesso, em qualquer etapa da pesquisa, aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Como toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, destacamos que esta investigação pode causar riscos mínimos para você, como algum tipo de constrangimento e desconforto no momento da realização das entrevistas as quais serão gravadas. No intuito de evitar e/ou reduzir quaisquer riscos, realizaremos as entrevistas numa sala individualizada, não faremos perguntas que o inibam ou o constrem, garantiremos total sigilo quanto às informações prestadas, somente tendo acesso aos áudios o pesquisador que conduzirá a pesquisa e zelaremos pelo respeito a sua dignidade, conforme estabelece a Resolução 510/2016. Reafirmamos, assim, que as informações serão de uso exclusivo para os fins desse estudo, bem como elaboração da dissertação e de artigos para publicação em eventos científicos.

Esperamos que esta pesquisa traga benefícios diretos para os professores participantes na medida em que os instiga a refletirem criticamente sobre sua prática em sala de aula,



possibilita-lhes fortalecer a formação dos educandos que se encontram em fase de desenvolvimento no processo de construção da aprendizagem e promove a reflexão acerca do processo avaliativo na educação infantil.

É com essa intenção que garantiremos o anonimato e o sigilo das informações e, caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá direito à assistência integral e gratuita pelo tempo que for necessário, além de buscar indenizações conforme marco legal (Res. 466/12).

As informações fornecidas terão privacidade garantida, pois os participantes da pesquisa não serão identificados, em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados. Informamos que a presente investigação será realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí. Esse Comitê é de caráter multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os direitos dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa de acordo com padrões éticos (Resolução nº 466/12).

Dito isto, enfatizamos que esta pesquisadora, Neide Naira Paz Lemos, envolvida com o referido projeto, é mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, e com ela poderá manter contato pelo telefone (86) 999422596. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

#### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos, como interlocutor(a) desta pesquisa, construindo um diário de aula e participando de uma entrevista narrativa. Eu discuti com a pesquisadora responsável sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros, para mim, quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Além disso, fui esclarecido sobre a função do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí e, caso necessite, entrarei em contato para obter esclarecimentos e garantir meus direitos enquanto participante desta pesquisa.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares \_\_\_\_\_

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa –UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella- Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049 - 550 - Teresina – PI tel.: (86)32372332; Horário de funcionamento: de segunda a sexta (8h às 17h). Email: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br).

**APÊNDICE F**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Teresina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

**CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

Ilmo. Sr.  
Prof. Herbert de Sousa Barbosa  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI  
Caro Prof.,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos, para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1-que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2-que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3-que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4-que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5-que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Antonia Edna Brito  
Pesquisadora responsável  
**CPF138.116.733-00**

**Instituição: Universidade Federal do Piauí**  
**Área: Mestrado em Educação**  
**Departamento: Centro de Ciências da Educação–CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga**  
**Fone: 0(xx)8632371214/32155820 CEP 64049-550–Teresina/PI E-Mail: [educmest@ufpi.br](mailto:educmest@ufpi.br)**

## APÊNDICE G

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CEE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Antonia Edna Brito e Neide Naira Paz Lemos, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada "**Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos**", declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Antonia Edna Brito da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Neide Naira Paz Lemos  
Mestranda  
CPF **018.917.473-04**

Antonia Edna Brito  
Pesquisadora responsável  
CPF **138.116.733-00**

## APÊNDICE H

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro ter conhecimento sobre a realização da pesquisa que tem como tema **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos**, a ser realizada pela mestrandia em Educação Neide Naira Paz Lemos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, sob a orientação da Professora Dr. Antonia Edna Brito, com o objetivo geral de analisar os princípios da avaliação da aprendizagem na educação infantil e específicos: Compreender as concepções de professores da educação infantil sobre avaliação da aprendizagem; Descrever as práticas avaliativas desenvolvidas por professores de educação infantil; Identificar as funções da avaliação da aprendizagem nas práticas docentes na educação infantil; Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos. Tem como interlocutores 05 (cinco) professores do referido município. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que a mestrandia tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina, PI \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Diretora da escola