

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLEUZA BRITO DA SILVA DE LAZARI

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DO
MUNICÍPIO DE CÁCERES EXPRESSA NOS RELATÓRIOS DESCRITIVOS DE
AVALIAÇÃO**

**Cáceres-MT
2013**

CLEUZA BRITO DA SILVA DE LAZARI

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DE
PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE CÁCERES EXPRESSA NOS RELATÓRIOS
DESCRITIVOS DE AVALIAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Maria Izete de Oliveira.

**Cáceres – MT
2013**

© by Cleuza Brito da Silva de Lazari, 2013.

Lazari, Cleuza Brito da Silva de.

Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação/Cleuza Brito da Silva de Lazari. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

100 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientadora: Maria Izete de Oliveira.

1. Concepção – professores educação infantil. 2. Avaliação – educação básica. 3. Educação infantil – Cáceres/MT. I. Título.

CDU: 373,2(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

CLEUZA BRITO DA SILVA DE LAZARI

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÃO DE PROFESSORAS DO
MUNICÍPIO DE CÁCERES EXPRESSA NOS RELATÓRIOS DESCRITIVOS DE
AVALIAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Maria Izete de Oliveira
(Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Dr^a Rute Cristina Domingos da Palma
(Membro Externo – PPGE/UFMT)

Dr^a Maritza Maciel Castrillon Maldonado
(Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 12/08/2013

Dedicado a todas as *professoras* e *crianças* envolvidas ou não nesta pesquisa. Em especial à criança por mim mais amada *Anny Carolinny Brito Jóia*. As minhas filhas *Maria Aparecida* e *Fabiana*. Ao *Perci*, esposo, companheiro, amor que seja eterno, que dure para sempre.

Agradecer, ao concluir um trabalho, é algo arriscado, pois somos construídos por todos os que, de alguma forma visível ou invisível, passaram pela nossa vida e deixaram suas marcas.

Tem aqueles que contribuíram mais fortemente, usaram suas mãos para que o trabalho se tornasse visível, foi da contribuição dessas mãos visíveis, que nos auxiliaram diretamente, aquelas que dispuseram de tempo e paciência com os momentos em que estive divagando entre sonho e realidade.

Agradeço ainda as várias mãos invisíveis, em especial as mais distantes que, de forma indireta, também nele colaboraram com marcas imprescindíveis para a realização de nossos sonhos, que não se concretizariam sem o auxílio dessa junção de compromisso e solidariedade.

À Universidade do Estado de Mato Grosso: meus queridos professores, funcionários e colegas que fizeram parte de uma longa caminhada, construindo a minha história acadêmica iniciada em 1992, quando de forma pitoresca ingressei no curso de Pedagogia.

Foi com muita dificuldade e superando o desafio de viajar todas as noites 140 quilômetros, indo e vindo para galgar mais um degrau na minha vida de estudante, meus sinceros agradecimentos a todos os envolvidos. *Em especial às professoras e aos professores*, dos quais guardo boas recordações, que além da competência e domínio de conhecimentos, destacam-se por demonstrarem compromisso com a formação de professores.

Agradeço em especial àqueles que não estão nomeados, mas que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória. *Há também aqueles que eu jamais poderia deixar de nomear* neste percurso, agradeço então:

À professora Dr^a Maria Izete de Oliveira, pela acolhida no programa e especialmente pela valiosa orientação, presente em todos os momentos desde o meu ingresso. Pelo incentivo e confiança nos momentos difíceis do meu trabalho como pesquisadora, nas dificuldades que encontrei no decorrer do percurso, por problemas de saúde, por me auxiliar durante toda a caminhada sem permitir que me desviasse ou perdesse meu olhar do foco da pesquisa e da necessidade de concluí-la.

À professora Dr^a Maritza M. C. Maldonado, pessoa sábia, serena e objetiva, que demonstrou em sua orientação conhecimento e cuidado com o ser humano. Apesar do momento ruim pelo qual eu passava, ela não mediu esforços ao encontrar-me caminhando. Tornou-se guia e parceira no caminhar, sempre me encorajando a enfrentar as dificuldades e desafiando meus limites.

Aos professores Doutores: Irton Milanesi, Ilma Ferreira Machado, Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, Heloísa Salles Gentil e Tatiane Lebre Dias, pelas muitas contribuições proporcionadas no decorrer das disciplinas ministradas e pelo carinho com que fui sempre tratada.

Às demais professoras do Programa, que mesmo estando em outra linha de pesquisa, sempre me proporcionaram atenção e informação pertinentes.

À professora *Emília Darci (in memorian)*, pelas contribuições em minha formação acadêmica, desde a graduação.

Aos meus pais, *Oswaldo Brito da Silva e Jarcira Marinele da Silva (in memorian)*, por seu amor e sabedoria em minha educação, desde cedo sempre me apoiaram e confiaram nas minhas aventuras em busca do conhecimento.

Às minhas irmãs *Vilma e Cleonice* que cada uma com seu jeito meigo e carinhoso sempre me incentivaram a continuar nessa caminhada.

Às minhas queridas filhas *Cidinha e Fabiana* que mesmo distante muito me incentivaram e compreenderam minha paixão pelo conhecimento, sabendo que às vezes ele me afasta de todos.

Aos meus *genros* que sempre ofereceram suas contribuições na realização do meu sonho.

À minha neta *Anny Carolinny* que me despertou o desejo em continuar na busca por uma educação de qualidade, foi com ela que passei a ouvir mais as vozes das crianças, ela vem me ensinando o que não tive tempo de aprender com minhas filhas, hoje ela é a minha fonte de inspiração e companheira.

Ao meu esposo *Perci*, que como diz o poeta sofreu e sorriu sempre ao meu lado, ele que suportou minhas ausências sem proferir nenhuma palavra de desagravo, sempre me apoiando, na ausência da saúde ele não mediu esforços para aliviar a dor e me trazer de volta à realidade.

À *Eliane Lázari*, pelo carinho, estímulo e presença constante, nos momentos em que mais precisei colocando-se a minha disposição para ouvir meus desabafos.

Às companheiras da minha turma de mestrado: *Ana Paula, Albemary, Fabiana, Iara, Letícia, Valci, em especial Rosane Penha, Roseli Lima e Kellis Estatiane*, muito obrigada.

À minha amiga *Elizangela dos Santos*, que mesmo vivendo em outro município não mediu esforços para vir me encorajar quando eu fugia da realidade, companheira com quem dividi as alegrias, os segredos a dor e a delícia de tornar-me pesquisadora.

À querida *Maria dos Reis* que superou uma grave doença no decorrer deste percurso, mesmo assim esteve presente, reforçando que é possível superar obstáculos.

À *Andréia Lustig*, que mesmo estando envolta aos seus escritos de dissertação tirou um tempo pra contribuir com meu trabalho.

Às minhas colegas e amigas da *Escola Municipal Brincando e Aprendendo* e da *Secretaria Municipal de Educação de Cáceres*, pelo incentivo e apoio no decorrer desse percurso.

Aos amigos e amigas, funcionários da *Secretaria Municipal de Ação Social*, que me acolheram em 2013.

Agradeço a todos!

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender qual é a concepção das professoras de Educação Infantil sobre a avaliação nesta etapa da Educação Básica. Procuramos também verificar a concepção de avaliação que consta na Proposta Pedagógica-PP - da Educação Infantil-EI- no município de Cáceres. Para atender ao objetivo da pesquisa selecionamos para análise de dados a Proposta Pedagógica do município de Cáceres e Relatórios Descritivos de Avaliação - RDA - elaborados pelas professoras para avaliar o desenvolvimento das crianças. Discutimos questões sobre as visões acerca da criança ao longo da história, o processo de constituição da EI e, conseqüentemente, a forma de se avaliar. Fizemos um recorte histórico com alguns elementos importantes que nortearam a nossa compreensão do atual cenário da Educação Infantil, foco dessa pesquisa. De modo geral, esta investigação está ancorada, principalmente, nos aportes teóricos de: Gil, (2006), Luckesi (1986), Hoffmann (1993, 1994, 1995, 2011), Freitas (2009), Sant'Anna (2002), Esteban (2001). Definimos esta investigação como sendo de abordagem qualitativa por nos aproximar do objeto a ser pesquisado, ou seja, buscamos o seu significado. Essa pesquisa é de natureza qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo. Os estudos descritivos buscam identificar as propriedades importantes do objeto analisado para dar um panorama mais preciso do fenômeno sem fazer correlações. Em síntese, nossos resultados mostraram que, na análise da PP encontramos um norteamento para a prática avaliativa e a concepção de avaliação voltada para a concepção de avaliação formativa. Na análise dos RDA foi possível constatar que as professoras têm um olhar atento aos aspectos cognitivo, físico e social da criança, relatando suas conquistas e dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Concepção. Criança. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research looks into understanding what Children Education Professionals think about evaluation in Basic Education. We have also verified the evaluation concept that is in the Children Education Educational Proposal in Cáceres. Aiming the goal of this research, we have selected data from the Educational Proposal from Cáceres and Evaluation Descriptive Reports created by the teachers to evaluate children's development. We have discussed points of view about children through the years, the process of constitution of Children Education. and, consequently, how to evaluate. Overall, this investigation is supported by the Works of Gil (2006), Luckesi (1986), Hoffman (1993, 1994, 1995, 2011), Freitas (2009), Sant'anna (2002), Esteban (2001). This research uses not only the qualitative approach, since we have approached the object to be researched, that is, we look for its meaning; but also, the descriptive-explanatory approach. The descriptive studies look into identifying the most important properties of the analysed Object in order to give a more precise panorama without making correlations. Summarizing, our results have shown that, there is a tendency to evaluate students in the formative way. Analyzing the Evaluation Descriptive Reports, it was possible to make sure that teachers are concerned about children's cognitive, physical and social aspects, reporting their difficulties and achievements.

KEY WORDS: Evaluation; Concept; Children; Children Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educação

CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBIA – Centro Brasileiro para Infância e Adolescência

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DREC – Delegacia Regional de Educação de Cáceres

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EB – Educação Básica

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIEIB – Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil

MT – Mato Grosso

PMC – Prefeitura Municipal de Cáceres

PROSOL – Fundação de Promoção Social

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

RDA – Relatório Descritivo de Avaliação

SME – Secretaria Municipal Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS	16
1.1 Compreendendo a concepção de criança.....	18
1.2 Compreendendo o percurso histórico da constituição das escolas infantis.....	21
1.3 Nova concepção de Infância.....	25
1.4 Balanço de produção e contextualização do problema.....	33
CAPÍTULO II	
AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: PRÁTICAS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO	37
2.1 Avaliação no contexto escolar e fora dele	37
2.2 Avaliação na Educação Infantil na década de 1990	43
2.3 Avaliação na Educação Infantil: impasses e desafios	47
2.4 Avaliar, porque avaliar, como avalia.....	54
2.5 A Proposta Pedagógica do município de Cáceres e sua concepção de avaliação	56
CAPÍTULO III	
ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCREVENDO O PERCURSO	63
3.1 Abordagem teórica da metodologia.....	64
3.2 O cenário, os critérios e a caracterização das instituições e dos sujeitos pesquisados ..	67
3.2.1 O cenário da pesquisa	67
3.2.2 Critérios para seleção das escolas.....	68
3.2.3 Caracterização das escolas pesquisadas	69
3.2.4 Caracterização dos sujeitos.....	71
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DESCRITIVOS DE AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS	72
4. 1 Análise dos Relatórios Descritivos de Avaliação –RDA	73

CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
ANEXO I Relação das escolas de Educação Infantil do município de Cáceres -2011	93
ANEXO II Relação das escolas municipais com salas anexas Cáceres -2011.....	94
ANEXO III Relatórios elaborados pelas professoras pesquisadas.....	95

INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

(Paulo Freire)

Este fragmento de Paulo Freire suscita em mim o desejo de ir além do lugar onde estou, dos conhecimentos já adquiridos, me faz entender que como pessoa eu estou inacabada e, este inacabamento é o que me impulsiona a buscar novos conhecimentos, a questionar algumas situações e, ainda, me envolver em discussões que considero pertinentes para o bom desenvolvimento profissional. Assim, o estudo ora apresentado, que se trata da Educação Básica, em especial da Educação Infantil - EI me faz sair do estado de comodidade intelectual para me tornar uma pesquisadora iniciante.

Frente às minhas inquietações busquei, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na Cidade de Cáceres, a oportunidade de realizar esta pesquisa que se denomina: Avaliação na Educação Infantil: Concepção de professoras do município de Cáceres expressas nos Relatórios Descritivos de Avaliação (RDA).

Sabemos que a escola e a universidade são espaços de discussão dos mais diversos assuntos educacionais, e a avaliação está presente dentre os temas abordados no âmbito da educação por representar uma polêmica enquanto atividade que circunda a prática dos professores como um elemento que nos parece ainda muito complexo.

Em que pesem algumas pesquisas e a diversidade de literatura disponível referente ao assunto, a polêmica sobre avaliação na EI ainda permanece no rol das discussões. Quanto à avaliação no Ensino Fundamental- EF já existem muitas discussões pelos profissionais, pesquisadores e por iniciativa do Ministério de Educação e Cultura - MEC, inclusive elaborando programas específicos sobre avaliação, o que suscita reflexões específicas sobre a prática dos professores com crianças acima de seis anos. Porém, quando se trata da EI a discussão sobre avaliação se torna muito mais delicada em função das mudanças que vem ocorrendo nessa fase da Educação Básica -

EB e pelo fato de o assunto ainda ser pouco explorado em relação às mudanças que vem acontecendo.

Além disso, a EI é uma etapa da EB que apresenta questões polêmicas, tanto no desenvolvimento das crianças como na formação das professoras que atuam com esta faixa etária, em função de sua trajetória histórica. Conforme é apontado pelos documentos oficiais a EI só passou a ser reconhecida como primeira etapa da EB há poucos anos, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96.

A EI traz arraigada em seu histórico o fato de, simplesmente, cuidar das crianças pequenas com uma função puramente assistencialista, afastando desses cuidados a prática educativa e, conseqüentemente a prática avaliativa. Entendemos que atualmente caminhamos para a superação do modelo assistencialista e para a busca de uma prática educativa e pedagógica, e conseqüentemente de avaliação, que atenda às necessidades das crianças.

Assim, em decorrência das mudanças que ocorreram nas últimas décadas, ela inclui hoje em sua prática o ato de educar, o que exige dos profissionais que nela atuam uma postura pedagógica diferenciada, incluindo a avaliação do desenvolvimento da criança. Logo, torna-se de suma importância que as Propostas Pedagógicas sugiram práticas pedagógicas e avaliativas que favoreçam essa premissa.

Considerando o exposto, os avanços conquistados pela criança e pela EI, e a minha experiência profissional nessa etapa da EB por mais de 20 anos, atuando primeiramente como professora, depois como coordenadora pedagógica e, por último, como diretora, é que proponho desenvolver a presente pesquisa. Com este estudo busco compreender uma problemática que me têm inquietado ao longo dos tempos no que se refere à avaliação. Mais precisamente, procuro responder, com este estudo, **Qual a concepção das professoras¹ de Educação Infantil sobre a avaliação nesta etapa da Educação Básica?** Busco também compreender a concepção de avaliação que consta na Proposta Pedagógica da EI do município de Cáceres.

Considero relevante estudar este tema em função de que, no decorrer do meu trabalho na EI, pude perceber que a avaliação se constitui em um desafio. Em muitos momentos no interior das instituições de EI preferimos deixar de discuti-la por nos

¹ Neste trabalho nos referimos às professoras, pelo fato de 100% dos sujeitos dessa pesquisa ser do sexo feminino. Conforme informação da Secretaria de Educação, em todo município de Cáceres, dentre as 17 escolas que atenderam a Educação Infantil no ano de 2011, só havia um professor do sexo masculino.

causar estranheza. Então, entendo que discutir tal assunto é importante porque podemos chegar a um aprofundamento teórico, com reflexões e discussões mais apuradas.

Diante destes fatos, é de extrema importância que professores, pesquisadores e sociedade em geral voltem seu olhar para os acontecimentos que vem ocorrendo no atendimento a essa faixa etária, valorizando o processo de desenvolvimento da criança, pois as atividades e vivências das crianças dentro dessas instituições deixam marcas e influenciam suas ações presentes e futuras.

Na tentativa de contribuir com as discussões sobre o tema, nesta pesquisa procuro contextualizar as vicissitudes ocorridas na EI como, por exemplo, em qual momento a EI passa a ter uma identidade própria; que é quando a criança começa a ser considerada como sujeito de direitos e, assim, as instituições têm o dever de lhes oferecer condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde, passando a complementar a ação da família. Ainda suscitamos reflexão referente à necessidade de compreender a criança como ser em desenvolvimento, quando teóricos passam a defendê-la em suas respectivas fases ou etapas da vida que, conforme Hoffmann (2011, p. 53),

[...] Cada etapa da vida de uma criança é altamente significativa e precedente às próximas conquistas. Assim, ela estará sempre no seu “melhor” momento, enquanto ser inacabado, buscando respostas próprias ou alternativas de solução para os conflitos de natureza intelectual ou moral. Cada etapa precisa ser analisada como um projeto de futuro, como um “ainda” que não se realizou, mas que é sempre possível se lhe forem oferecidas oportunidades.

Para melhor compreensão do contexto exposto acima, esta dissertação está assim constituída: o capítulo I versa sobre as construções históricas ocorridas ao longo das décadas acerca do atendimento da criança pequena, culminando na EI. Buscamos, ainda, compreender a concepção de criança e o percurso das instituições de EI e a nova concepção de infância. Para tanto, este capítulo tem sustentação teórica em Ariès (2006), Kramer (1995), Oliveira (2011), Vasconcellos (2005), Freitas (1997), Kuhlmann (2000, 2011), Marcilio (1997), Craidy e Kaercher (2001), Kuhlmann (2000), entre outros.

O capítulo II discorre sobre a avaliação na EI e as práticas de inclusão ou exclusão por meio da avaliação, como se dá a avaliação no contexto escolar e fora dele. Reportamo-nos, ainda, a avaliação na EI na década de 90 e os impasses e desafios da

avaliação. Para sustentar a compreensão sobre a avaliação na EI foi necessário estabelecer um diálogo com a bibliografia que trata sobre a avaliação em diversas abordagens, tendo como interlocutores alguns autores pesquisadores como: Hoffmann (1993, 1994, 1995, 2011), Freitas (2009), Sant´Anna (2002), Esteban (2001) Godói (2011) e outros que discutem o assunto.

No capítulo III traço os aspectos metodológicos da pesquisa fazendo uma descrição do percurso, da abordagem teórica, da metodologia e apresento o balanço de produção e a contextualização do problema. Para fundamentar a abordagem da pesquisa lanço mão de autores como Gamboa (1998), Minayo (2004), Thiollent (1998), Ludke e André (1986), Gil (2002), Triviños (2010), dentre outros. Enfoco, ainda neste capítulo, o cenário e a caracterização das instituições pesquisadas, os critérios para seleção das escolas e dos sujeitos da pesquisa.

Por último, no capítulo IV, apresento a análise dos relatórios de avaliação das professoras, a fim de perceber quais aspectos elas consideram importantes ao avaliar as crianças.

Para finalizar, teço as considerações na intenção de apresentar uma reflexão crítica acerca dos resultados desta pesquisa.

Em suma, este estudo não teve por pretensão dar respostas prontas ou criticar a prática de avaliação das professoras, mas discutir sobre o tema avaliação na EI na tentativa de aprofundar um pouco mais nossos conhecimentos sobre o tema.

CAPITULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS

O exercício do pensamento não é um vir a ser e sim uma contingência em cada instante da vida: uma criança não é um projeto de um futuro adulto, ela é desde sempre uma pessoa.

Monique Deheinzelin, 1996

“Uma criança não é um projeto de adulto, ela é desde sempre uma pessoa”. Iniciamos nossa discussão questionando se a história de constituição da criança e da infância nos garante esse mesmo princípio defendido em epígrafe. Essa é a questão que pretendemos analisar neste capítulo a partir do diálogo com teóricos que tratam das construções históricas da Educação Infantil (EI) como: Ariès (2006), Kramer (1995), Oliveira (2011), Vasconcellos (2005), Freitas (1997), Kuhlmann (2000, 2011), entre outros.

Propomo-nos, ainda, a refletir sobre as diferentes formas de conceber a infância no decorrer do processo histórico, articuladas ao ato de repensar a história da educação da criança pequena, sendo este o propósito central do presente capítulo. Ahmad (2009) defende que o conceito de infância surge como fruto da construção social e afirma:

O conceito de infância é fruto de uma construção social, porém, percebe-se que sempre houve criança, mas nem sempre infância. São vários os tempos da infância, estes apresentam realidades e representações diversas, porque nossa sociedade foi constituindo-se de uma forma, em que ser criança começa a ganhar importância e suas necessidades estão sendo valorizadas, para que seu desenvolvimento seja da melhor forma possível, e que tudo aconteça no seu verdadeiro tempo. A infância precisa ser entendida como categoria social de efetiva importância para a sociedade, com a sua valorização e respeito, construirá uma história diferenciada. (p,01)

Deste modo, para compreender um pouco mais sobre a infância trazemos neste capítulo a problematização de questões concernentes à criança pequena, à história de sua educação e sua escolarização. A nossa pretensão não é a apresentação de certezas ou respostas fechadas e absolutas, mas, sim um diálogo baseado sobre os fatos. Para

contribuir com tais fatos históricos recorreremos ao Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) ao preconizar que,

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1998 v.1, p. 11)

Diante dessa crescente expansão, ocorrida nas últimas décadas, a inclusão da criança de 0 a 6² anos de idade em creches e pré-escolas já é um direito proposto pela Legislação Educacional.

Kuhlmann (2011) contribui ao afirmar que no Brasil a educação para a criança pequena tem a sua história marcada por políticas centradas em uma perspectiva assistencialista. Um marco considerado importante para a alteração desse quadro foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, aprovada em 1996, que estabelece, em seu artigo de n.º 29, que a EI tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Tal afirmação é resultado de uma nova maneira de compreender a criança que é vista como um ser ativo, competente, agente produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras.

Essa Lei, além de reiterar o direito constitucional, garante ainda um caráter educativo adequado às especificidades dessas crianças. Entretanto é importante ressaltar que nem sempre foi assim.

Percebemos, com o estudo da história da criança e da infância que, no decorrer do processo histórico, vários sentimentos foram constituídos em relação às mesmas, até chegarmos à LDBEN de 1996, que garante o direito à educação.

Neste capítulo buscamos compreender a constituição do sentimento de infância. Discutiremos a seguir, questões sobre as visões acerca da criança ao longo da história, o processo de constituição da EI e, conseqüentemente, a forma de se avaliar.

² Referimo-nos aqui às crianças de seis anos de acordo com a LDB 9394/96, porém após a promulgação da Lei 11.114 de maio de 2005, a Educação Infantil passa a atender a criança de até cinco anos e as de 6 anos passam a ingressar no ensino fundamental com duração de nove anos.

1.1 Compreendendo a concepção de criança

Conhecer as condições que possibilitaram a percepção que ora apresentamos, sobre a criança e sobre a infância, é fundamental nesta dissertação, até porque, acreditamos que o sentimento de hoje (século XXI) tem como base resquícios de um “antes” que precisa ser narrado. A história é determinante quando o objetivo é conhecer algum fenômeno e entendê-lo.

Fazemos aqui um recorte histórico com alguns elementos importantes que subsidiarão a nossa compreensão do atual cenário da EI, foco dessa pesquisa. Esse recorte parte de análises realizadas por pesquisadores e estudiosos da EI com os quais dialogamos e que contribuíram com o objetivo maior desta pesquisa que é compreender as práticas pedagógicas e de avaliação das professoras que trabalham com essa faixa etária. Dialogamos, neste estudo, conforme dito anteriormente, com as bases teóricas de Ariès (2006), Kramer (1995), Oliveira (2011), Vasconcellos (2005), Freitas (1997), Marcilio (1997), Craidy, e Kaercher (2001), Kuhlmann (2000), entre outros.

A história da infância recebeu importantes contribuições a partir dos estudos realizados nos séculos XVI e XVII pelo historiador francês Philippe Ariès (2006), com enfoque na história das mentalidades, principalmente no que diz respeito à condição e natureza histórica e social da criança.

O referido historiador analisou como se constituiu o sentimento de infância nos séculos XVI e XVII a partir da análise de obras de arte e literatura, onde ficaram retratados como eram os hábitos, o vestuário e algumas situações marcadas da vida social.

A história da criança relatada nos estudos de Ariès (2006) enfoca como as crianças foram tratadas no decorrer dos séculos. Percebemos, pelas suas análises, que as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, na forma como se vestiam, na participação ativa em festas, reuniões e danças.

Consta nos escritos de Ariès (2006) que os adultos se relacionavam com as crianças em igualdade, sem discriminações. Falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, sem distinção, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças no mundo das fórmulas românticas. Até o fim do

século XIII, as crianças não eram caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.

Continuando nosso percurso histórico com as afirmações de Ariès (2006), até mais ou menos por volta do século XVI, não existia a particularidade da consciência sobre o universo infantil. A concepção de infância, até esse século, baseava-se no abandono. Dessa forma, o atendimento oferecido às crianças era precário, se pautarmos nossa análise no tratamento oferecido nos tempos atuais (século XXI). Devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, e das crianças em particular, era muito grande o número de mortalidade infantil sem o devido reconhecimento da infância e das necessidades da criança.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2006 p. 28)

Nas contribuições de Ariès (2006), encontramos afirmações de que o sentimento de infância é uma construção social, invenção de uma nova forma de organização da sociedade e de uma nova mentalidade, que passa a ver a criança como alguém que precisa ser cuidada, educada e preparada para a vida futura.

Para Ariès (2006) o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas, que corresponde à consciência da particularidade infantil, sendo que esta distingue essencialmente a criança do adulto e do jovem. Com essa nova concepção de criança um novo olhar é lançado sobre ela, olhar esse que levou muito tempo para que fosse consolidado nas famílias daquele período histórico.

Kramer (2011) se respalda nas análises realizadas por Ariès para ressaltar que existiram dois sentimentos de infância traduzidos em forma de “paparicação” dos adultos pela criança, por considerá-la ingênua, inocente e graciosa, e em “moralização”, por considerá-la como ser incompleto e imperfeito, que precisa ser educado pelo adulto.

A pesquisadora constata que esses sentimentos são originados por uma nova postura familiar em relação à criança, essa nova família começa a perceber a criança como um investimento para o futuro, que precisa ser cuidada e preservada, e, portanto, deve ser afastada de maus físicos e morais.

Kramer (2011, p.18) afirma que “não é a família que é nova, mas sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância.” Essa nova família torna-se cada vez mais individualizada e assume as funções que antes eram realizadas pela comunidade.

Buscamos dialogar com Bujes (2001) sobre como se deu esse processo histórico.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história. (p.13)

A preocupação da família com a educação da criança e as mudanças ocorridas na sociedade fez com que transformações ocorressem nas famílias, os pais começaram, então, a encarregar-se de seus filhos. Frente a essas alterações houve a necessidade da consolidação de regras e normas na nova educação, e, conseqüentemente, à formação de criança melhor instruída para atender à nova sociedade que surgia.

A sociedade que se constitui coloca a criança como sendo alvo do controle familiar, ou do grupo social em que ela está inserida. Nesse novo olhar social para a criança há um favorecimento para as transformações na educação da mesma. Bujes (2001) corrobora ao afirmar que

Cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância. Nos últimos três ou quatro séculos, a criança passou a ter uma importância como nunca havia ocorrido antes e ela começou a ser descrita, estudada, a ter o seu desenvolvimento previsto, como se ele ocorresse sempre do mesmo jeito e na mesma sequência (de forma linear e progressiva). Uma série de transformações que estão ocorrendo hoje, nos modos de pensar a experiência humana, nos permite dizer que as descrições feitas pelos psicólogos, por exemplo, de como se dá o desenvolvimento humano, nada mais são do que uma explicação entre muitas outras possíveis deste fenômeno. Portanto, a ideia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da

infância podem variar de época para época (são históricas) e as escolhas que fazemos para dirigir este processo, também. (p.17)

Assim, podemos inferir que as transformações ocorridas em relação ao sentimento de infância, entre os séculos XVII e XVIII, foram as condições históricas que possibilitaram a emergência de um novo sentimento. Aquela criança que antes era considerada um adulto em miniatura, ganha a sua particularidade infantil. Nesse sentido, ganha também a necessidade de uma educação diferenciada, específica para suas características infantis. Maldonado (2009), valendo-se das análises realizadas por Ariès, diz que

A escola, uma instituição que, na Idade Média, veiculava cânones religiosos restritos a um pequeno número de clérigos e misturava as diferentes idades (id: 106), passa, entre os séculos XV e XVII, não sem resistência, por uma grande reestruturação. Aqueles asilos que no século XIII, abrigavam estudantes pobres com fins precípuos de doutrinação, ganham a autoridade de “instituição essencial da sociedade”. Os asilos passaram a institutos de ensino que, nos séculos subsequentes, forneceram o modelo para as grandes instituições escolares: o colégio dos Jesuítas, por exemplo. Para Ariès (1981) a emergência dessa nova instituição está ligada ao novo sentimento de infância. As peculiaridades “infantis” *produzidas*, a partir de então, geraram novas necessidades – de ter um tratamento diferenciado ao do adulto, de receber ensinamentos apropriados à sua idade e à classe social, de utilizar brinquedos adequados, de proteção, de carinho e de formação, de instrução e de disciplina (p. 76).

Para compreendermos melhor o processo de constituição do cenário acerca de como as instituições que atendem crianças pequenas se consolidaram, faz-se necessário voltarmos um pouco na história e nos atentarmos, também, para as condições que o possibilitaram. É do que trataremos no próximo item.

1.2 Compreendendo o percurso histórico da constituição das escolas infantis

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001).

Concordamos com Didonet “Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição”. Buscamos nas leituras de pesquisadores como

Kramer (2011), Ariès (2006) entre outros e constatamos que, historicamente, o atendimento oferecido a estas crianças é operacionalizado de diversas formas, sendo ora como assistência social (assistencialismo) ora como assistência sanitária ou higiênica (higienista).

Percebemos que, ao longo do processo histórico, evidenciam-se diferenças no trato das crianças pequenas. Diferenças de classe, gênero, raça, cultura, etnias. Diferenças que precisam ser narradas para ganharem visibilidade e para que percebamos como a avaliação, objeto de estudo desta dissertação, carrega consigo resquícios desse processo histórico.

Na constituição de instituições encarregadas de cuidar de crianças pequenas, foi havendo uma preocupação cada vez maior com a responsabilização da sociedade pela proteção das crianças, especialmente para aquelas consideradas abandonadas que passaram a ser cuidadas por instituições de acolhimento.

Segundo Bujes (2001)

O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionada ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura (da Bíblia, principalmente). A Igreja teve um papel importante na alfabetização e, em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes, os dois lados se esforçaram para garantir que os seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita. É preciso lembrar que, com a implantação da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho. [...] As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Devemos lembrar, no entanto, que isto também esteve relacionado a uma nova estrutura familiar, a conjugal, na qual pai/mãe/seus filhos passaram a constituir uma nova norma, diferente daquelas famílias que se organizavam de forma ampliada, com vários adultos convivendo num mesmo espaço, possibilitando um cuidado que nem sempre estava centrado na figura materna. (p.14)

Corroborando com o pensamento trazido por Bujes, percebemos que essa nova forma de organização familiar é comum ainda no século XXI. Sobre as mudanças que ocorreram nos séculos XVI e XVII, Bujes (2001) destaca que favoreceram o surgimento das creches e pré-escolas. Havia, nesse período histórico um interesse em descrever a

natureza moral da criança sendo boa ou má, a educação tinha função de proteger a mesma das influências negativas; preservar a sua inocência; afastá-la da exploração e ainda eliminar suas inclinações para a preguiça e a vagabundagem que eram, segundo a autora, características das crianças pobres. Vários foram os objetivos que favoreceram o surgimento das escolas infantis. A mesma autora destaca que

O que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma "natureza infantil" que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social (p.14).

A forma de constituição das escolas e de atuação dos educadores foi marcada por esse conjunto de ideias e das divergências existentes entre elas. Ainda nesse processo histórico nos atentamos para a história da pré-escola e Kuhlmann JR (2011) reforça como foi esse processo

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (p. 166).

O autor afirma que toda assistência é uma forma de educação e por isso a pré-escola não é um espaço neutro e, como um espaço educativo, assume uma programação, um conjunto de práticas que educam as crianças. Voltamos para o pensamento de Bujes (2001)

[...] as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na

organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social. (p.15)

Reforçando como se constituiu, historicamente, a educação da criança, destacamos aqui as contribuições de Comênius³ em 1657, quando apresentou à sociedade europeia a sua “Didática Magna”⁴. Esta obra é considerada como um dos mais brilhantes tratados educacionais que se tenha escrito até a atualidade. Ele a organizou em quatro períodos considerando os anos de desenvolvimento, quais sejam: a infância, puerícia, adolescência e juventude, sendo que cada um desses períodos durava seis anos (Almeida 2006).

Parafraseando Almeida (2006 p. 22), Comênius tinha como preocupação oportunizar à criança acesso ao conhecimento científico, mas, que fosse de forma prazerosa. No século XVII ele se preocupava com uma escola que não fosse enfadonha.

As contribuições de Comênius influenciam até os dias atuais a educação da criança pequena, ao defender que logo nos primeiros anos devemos instruí-la para mais tarde colher bons frutos, ele sustenta que

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola (COMÊNIUS, 2001 p. 415).

Não resta dúvida que o legado deixado por Comênius influenciou a educação Moderna. Parafraseando-o, a educação é possível para todos de forma individualizada, mas, em coletividade e com um único método, o método natural onde todos aprenderiam da mesma forma.

³ COMÊNIUS (1592 – 1657) considerado como o maior educador e pedagogo do século XVII, defendia a ideia de que a aprendizagem se iniciava pelos sentidos, pois as impressões sensoriais obtidas através da experiência com objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. O método didático de Comenius constituiu-se basicamente de três elementos: compreensão, retenção e práticas. Através delas se pode chegar a três qualidades fundamentais: erudição, virtude e religião, as quais correspondem três faculdades que é preciso adquirir: intelecto, vontade e memória.

⁴ COMÊNIUS. J. *Amós. Didática Magna*. (tradução: Ivone Castilho Benedetti). 3. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

1.3 Nova concepção de Infância

*A vida da criança é um mistério
tão grande que ninguém a deveria
tratar com mãos desatentas ou negligentes.*

(Cecília Meireles)

Continuando nosso percurso histórico, se ‘a criança é um mistério’, conforme nos instiga Cecília Meireles, buscamos neste item compreender as significações sociais atribuídas à infância e acompanhar como processos sociais a concebem de diferentes maneiras.

O olhar sobre a criança do nosso tempo (século XXI) recebeu a influência da distinção e significação dada à mesma no decorrer da história. Assim, é possível perceber que o entendimento sobre a infância está ligado à compreensão da dinâmica em que as relações estabelecidas nas sociedades que, marcadas por fatores políticos, econômicos, culturais e ideológicos articulam-se na determinação de papéis e funções específicas a cada um de seus membros.

Não temos a pretensão de aprofundar nos estudos de Rousseau (1712-1778), porém, não podemos omitir sua colaboração para com a educação da criança pequena, tendo em vista que ele deixou muitas contribuições, sendo considerado como um dos filósofos que mais se destacou na história da pedagogia, mesmo não sendo propriamente um educador.

As ideias de Rousseau muito influenciaram na educação da modernidade. Foi ele quem centralizou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um homem em miniatura, mas compreendê-la como ser que vive em um mundo próprio, e que aos adultos cabe compreendê-la.

Rousseau chamou a atenção para a discussão do reconhecimento da necessidade de se enxergar a infância como um período distinto dos demais, que apresenta características peculiares, e que necessita ser estudada e respeitada. Buscamos nas afirmações de Luzuriaga (2001) a sustentação para compreender a infância naquele momento.

Procuram sempre o homem no menino, sem cuidar no que ele é antes de ser homem. Cumpre, pois, estudar o menino. Não se conhece a infância; com as falsas ideias que se tem dela, quanto mais longe vão

mais se extraviam. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias. (p. 166).

Percebemos, com a análise realizada por Luzuriaga do texto de Rousseau, que a criança, a partir desse contexto passa a ser considerada por si mesma, não mais enquanto promessa ou projeto de um futuro, do amanhã. É essa criança, dotada de uma história, de uma cultura que passa a ser olhada pela legislação brasileira e conquista direitos substanciais que devem permitir o desenvolvimento de uma infância construtiva e feliz.

Frente a essa nova forma de conceber a criança e a necessidade de zelar pela sua integridade, a sociedade brasileira começa, então, a olhá-la com mais acuidade, garantindo e aprovando leis específicas de proteção como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente e o direito da criança receber atendimento em estabelecimento específico. Percebemos a partir da análise realizada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, a consolidação dessa conquista depois de muitas lutas,

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). (BRASIL, 1998 v.1, p. 11)

Fato importante a se destacar é que o Brasil foi o primeiro país da América Latina, no que diz respeito à promoção e defesa dos Direitos da Criança, a normatizar a concepção sustentada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança⁵, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, que tinha por enfoque a proteção integral da criança e do adolescente.

⁵ Convenção sobre os Direitos da Criança. A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. A Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento de direitos humano mais aceito na história universal. Foi ratificado por 193 países. Somente dois países não ratificaram a Convenção: os Estados Unidos e a Somália - que sinalizaram sua intenção de ratificar a Convenção ao assinar formalmente o documento. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm acesso em: 03/07/2012.

A promoção dos direitos da criança e, conseqüentemente, do atendimento em instituições de Educação Infantil no Brasil, é um processo que não aconteceu de maneira linear, e ainda não o é, mas foi marcado por diferentes influências políticas, econômicas e sociais que garantiram suas conquistas e dificuldades. Kuhlmann (2000) defende que

Não há uma linha contínua que nos leva ao progresso, os problemas do presente fazem questões ao passado: o que surge como novidade deixa transparecer suas histórias. Aí, se constata que há quase tudo por fazer. Quanto à educação infantil, ao número de crianças atendidas, às dificuldades e indefinições quanto às políticas, à regulamentação, aos orçamentos e a outros indicadores, revela-se uma situação desfavorável, apesar do alento dos que têm sonhado e agido para rever esse quadro, interferindo neste processo. (p. 493)

A partir do entendimento que temos, relatado na sessão anterior, de que na contemporaneidade a criança não pode e não deve ser tratada como um adulto, inferimos que ela necessita de meios que possam contribuir para com o seu desenvolvimento e os espaços constituídos para recebê-la, surgem a partir das mudanças nas relações de gênero e na concepção de criança. Lembramos que conforme Godói (2006), essa iniciativa é considerada recente,

No Brasil, verifica-se que essa iniciativa tem uma história de pouco mais de cem anos; foi só a partir do final do século XIX, que foram criados espaços educativos para as crianças de 0 a 6 anos. Ainda, somente nas últimas décadas é que houve um aumento significativo destes espaços, devido a vários fatores: modificações nas relações de gênero e na concepção da criança pequena e o reconhecimento da educação como um direito da criança nos seus primeiros anos de vida. (p.16)

Considerando as modificações que aconteceram nas relações de gênero e na concepção de criança, o século XX marca o começo de como a criança passa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade. Começa a se pensar neste ser de pouca idade como um sujeito de direitos, que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados. O reconhecimento dessa nova visão sobre a criança contribuiu para os avanços e conquistas em relação à sua conceituação. O Referencial Curricular de Educação Infantil define que:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. (BRASIL, 1998 v.1, p. 20)

Conforme dito anteriormente, a partir do século XX, a criança começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a sociedade. Ela passa a ser vista como sujeito histórico-social, que se constitui a partir de seu lugar no mundo. O RCNEI (1998) aponta que:

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. (BRASIL, 1998 v.1, p. 21)

Reforçamos que a criança passa a ter seu lugar na sociedade, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) contribui quando traz como definição de criança :

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p 12)

Percebemos, assim, que a criança, neste novo espaço-tempo começa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade. A sociedade passa a ter preocupação com sua saúde e sua educação. Tais elementos são fatores imprescindíveis para a mudança da relação social.

Para compreender melhor esse processo, Abreu (2004 p.03) traz razões que promoveram algumas transformações em relação aos direitos das crianças. Ela divide em razões de ordem econômicas e sociais, que garantiram a emergência de instituições de Educação Infantil. Para a autora, “São as razões de ordem econômica (incorporação da mulher ao mundo do trabalho) e social (níveis de pobreza da população) as que mais têm pesado na expansão da demanda por EI e no seu atendimento por parte do Poder

Público”. É nesse contexto que as instituições de Educação Infantil se consolidam no Brasil.

O atendimento à criança até a década de 1990 foi assistencialista e a partir daí inicia-se um afastamento dessa forma de atendimento, que traz arraigada uma pedagogia destinada aos pobres, baseada na submissão. Kuhlmann Jr (2011) nos apresenta como é esta pedagogia,

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (p. 166)

Esta pedagogia, nos anos 90, já não atende aos interesses da sociedade, que busca com muita luta uma nova pedagogia e as instituições infantis passam para além da assistência e do cuidado com a criança pequena, elas contribuem para o desenvolvimento infantil. O Desenvolvimento da cultura de origem de cada criança, ao mesmo tempo, situa-se no âmbito de uma política sócio educativa, de apoio à família, garantindo a inserção da criança na cultura adulta.

Neste contexto histórico a imagem da infância mudou, desencadeando uma preocupação da sociedade em estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96(BRASIL, 1996) a EI passa a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo o período em que a criança desenvolverá suas habilidades motoras, intelectuais, criadoras e emocionais entre outras, aprendendo a socializar-se com outras crianças.

A educação da criança pequena pós LDBEN 9394/96 passa a ser regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999, que traz a relação educar e cuidar como processos imanentes na/da EI conforme Bujes (2001),

As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. (p.16)

Nota-se que a relação entre cuidar e educar, referida por Bujes, é requerida pelo RCNEI, que os conceitua conforme segue:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, v.1, p. 23)

O RCNEI ainda sustenta que neste processo, a educação fortalecerá o desenvolvimento das capacidades de assimilação e contribuirá para a formação de crianças que sejam felizes e saudáveis. Acrescentando à função de cuidar o RCNEI conceitua:

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. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, v.1, p. 24)

Diante dessas conquistas, a EI passou a ofertar uma educação para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. A EI conquistou um espaço significativo dentro da sociedade. A organização do trabalho pedagógico começa a pensar num lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados para a criança desde o seu nascimento, considerando que ela é um ser que merece cuidado, atenção, carinho, respeito, afeto,

muito amor e compreensão, competindo aos profissionais conhecer este processo. Ainda com o RCNEI (1998) que sustenta:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, v.1, p. 22)

Com o reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica e a compreensão de que a educação começa nos primeiros anos de vida, e que este período da vida é essencial para o cumprimento da finalidade da educação, é válido que compreendamos o que diz LDBEN 9.394/96 no Art. 22: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Para cumprir a finalidade que propõe essa lei as instituições de EI são hoje imprescindíveis na sociedade. Elas tanto compõem o resultado de uma forma moderna de olhar para a criança como, também, buscam a solução para um problema social constituído a partir das novas formas de organização da família e com a participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, de 1999, foram vividas e implementadas na práxis pedagógica dessas instituições, durante dez anos. Período em que profissionais trouxeram experiências para que fossem revisitadas e revistas. Em 2009, as novas Diretrizes foram construídas, e são elas que passam a nortear o campo da EI.

Este documento traz novas reflexões sobre a criança como ser social, histórico, agente ativo do processo de construção do conhecimento. As atividades destinadas à criança devem ter sempre um caráter lúdico, dinâmico, criativo, desafiador e interdisciplinar. Os educadores devem saber da importância da interação social da criança, do desenvolvimento de sua autonomia e curiosidade.

O documento citado acima traz normas explícitas de como deve ser uma instituição de EI. Revisitando este documento encontramos alguns princípios que ele preconiza para a proposta pedagógica da EI.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: 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 de 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. (BRASIL, 2009, p.16)

Comungamos com o que traz as diretrizes e entendemos que as atividades são meio e não fim para o desenvolvimento da criança e o educador deverá desempenhar um papel ativo neste processo. Neste sentido, o RCNEI (1998) destaca que

[...] As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma. (BRASIL, v 1,p.23)

A proposta é que se faça a criança avançar nesse período da infância, e o professor é o condutor do processo de desenvolvimento da criança. Sendo assim, o professor é um incentivador da interação entre as crianças e o mundo que as cerca, proporcionando sua participação ativa, gerando possibilidades de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Além disso, a busca por qualidade está pautada nas condições oferecidas às crianças dentro das instituições de Educação Infantil. Assim, o RCNEI (1998) salienta que,

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, v 1,p.23)

As concepções de aprendizagem e de educação são conceitos que vem sendo desenvolvidos e discutidos ao longo dos séculos pela sociedade, pois o homem, sempre,

buscou a melhor forma de se relacionar com os outros. Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família por muitos séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura.

Todo pensamento reflete a situação de cada época, quanto a isso não há dúvida, o pensamento atual reflete o que se passa no presente e também será motivo de reflexão futura, na busca da compreensão de determinadas posturas pedagógicas ninguém pode prescindir da reflexão do passado.

A EI em sua origem teve caráter compensatório, mas, no decorrer dos tempos houve evolução gradativa até os dias atuais (2011), que tem contribuído para a mudança de pensamento em relação à criança e concepção de infância, da sociedade.

Percebemos neste capítulo como as condições que possibilitaram a emergência da EI e situa-se em tempos e espaços próprios e, nesse processo, a avaliação se torna imanente à sua constituição. Com a emergência desta nova concepção de criança entendemos que deve haver pesquisas que contemplem os processos de avaliação de forma a direcionar os aspectos pedagógicos nas instituições. Assim, buscamos no Banco de Teses da Capes⁶ as produções referentes à avaliação na Educação infantil, conforme descrito no próximo subitem.

1.4 Balanço de produção e contextualização do problema

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.

(Paulo Freire, 1997)

Na busca de “resposta” para nossa inquietação acerca da avaliação na EI, conforme já mencionado anteriormente, nos arriscamos nessa aventura na procura da compreensão do objeto pesquisado, foi necessário construir uma proposta de discussão epistêmica, com delimitação do problema. O RCNEI (1998) contribui com esta inquietação ao afirmar que

⁶ Endereço eletrônico do banco de teses da CAPES: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Existem ainda no Brasil práticas na Educação Infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. (BRASIL 1998, V.1, p, 59)

Frente a esta afirmação entendemos que discutir avaliação no âmbito da educação é uma polêmica que circunda a prática dos professores, especialmente dos que atuam com crianças na EI, como é o caso desse estudo. Entretanto, apesar de reconhecermos essa necessidade, ao buscarmos no Banco de Teses da Capes⁷ as produções do último triênio (2008, 2009, 2010)⁸ constatamos que poucas foram as produções de pesquisas relacionadas ao tema avaliação na Educação Infantil, no Brasil.

Para iniciar nossa busca por essas produções optamos pela expressão exata do nosso objeto 'avaliação na Educação Infantil'. Constatamos que no ano de 2008 não havia nenhuma dissertação e somente uma tese da Universidade de São Paulo – USP. Esta visava compreender, descrever e analisar criticamente o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças, ocorrido em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo.

No ano de 2009 foram encontradas neste mesmo banco três dissertações, sendo a primeira da Universidade do Vale do Itajaí-SC que apresenta o processo de construção da avaliação da aprendizagem de crianças de 4 a 16 meses de idade, em um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Município de Itajaí e suas relações na aprendizagem das crianças e analisa a importância da ação do professor da Educação Infantil neste processo.

A segunda dissertação, da Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, teve como objetivo verificar a adequabilidade para o contexto brasileiro da versão traduzida da escala norte-americana Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition, utilizada internacionalmente para avaliar a qualidade do atendimento oferecido para crianças de 0-30 meses.

Por fim, a terceira dissertação da Universidade do Vale Do Itajaí-SC faz parte de um projeto integrado, cujo objetivo é avaliar a Educação Infantil no município de Corupá, com foco nas relações entre as práticas que as professoras de Educação Infantil

⁷ Endereço eletrônico do banco de teses da CAPES: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

⁸ Esse triênio foi escolhido em função de que até o momento de realização do Balanço não havia produções cadastradas referentes ao ano de 2011.

vêm desenvolvendo nos CEIs (Centros de Educação Infantil) e turmas de pré-escola e as suas representações e conhecimentos sobre o atendimento a crianças de zero a seis anos.

No ano de 2010 não encontramos nenhum registro de tese ou dissertação com a expressão exata ‘avaliação na Educação Infantil’ no citado banco de dados.

Observamos ainda que as produções registradas no Banco de dados da Capes são oriundas de universidades do sul e sudoeste do país, regiões consideradas mais avançadas em termos de produções na pós-graduação, não encontramos registro naquele banco de dados de produções da região Centro-Oeste.

Essa escassez de produções referentes à avaliação na Educação Infantil confirma a necessidade, não só de discutir mais profundamente o tema, no interior das instituições brasileiras, mais especificamente na região Centro-Oeste, onde se localiza a cidade referência deste trabalho como, também, realizar pesquisas científicas sobre o assunto.

Embora haja muitas discussões e reflexões sobre a prática da avaliação na Educação Básica, ela se torna escassa e mais delicada quando se trata da Educação Infantil, em função das muitas mudanças que vêm ocorrendo na política para esta etapa da Educação.

Frente ao exposto, acreditamos na relevância desta pesquisa, visto que contribuirá com o conhecimento produzido acerca do tema e oportunizará material de consulta para professores que atuam na Educação Infantil e futuros pesquisadores. Ainda esperamos contribuir como suporte pedagógico nos encontros de formação continuada no interior das instituições de Educação Infantil do nosso município.

No Brasil, além da literatura da área trazer propostas sobre avaliação na Educação infantil, há vários documentos e leis que apresentam propostas de como deve ocorrer a avaliação nessa etapa da educação básica. Dentre estes podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), a Política Nacional para a Educação Infantil - PNEI (BRASIL, 2005), entre outros.

Entretanto, apesar de a teoria estar constantemente circundando todo o processo avaliativo, constatamos, pelo menos no caso do nosso município, que os profissionais que atuam na Educação Infantil ainda apresentam dificuldades em se apropriar deste conhecimento no âmbito da prática pedagógica, o que implica afirmar que pouco se tem avançado neste aspecto, no interior dos espaços infantis.

Neste sentido, dentre tantas inquietações acerca da Educação Infantil, uma se tornou mais relevante para nós, a qual se constitui no problema desta pesquisa: **Qual é a concepção das professoras de Educação Infantil sobre a avaliação nesta etapa da Educação Básica?** Esta questão suscita outras inquietações, as quais nortearam a problemática desse estudo, a saber: Qual é a concepção de avaliação que consta na Proposta Pedagógica da Educação Infantil no município de Cáceres? Qual o objetivo da avaliação para as professoras de Educação Infantil? Os critérios de avaliação são os mesmos para todas as crianças? Questões estas que buscamos responder na análise dos dados referentes aos documentos.

Para responder ao nosso problema de pesquisa o objetivo proposto prima por compreender como as professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) as avaliam no decorrer de sua prática pedagógica, bem como, identificar a concepção dessas professoras sobre a avaliação na Educação Infantil.

Assim, procuramos desenvolver um trabalho que fizesse um diálogo com a realidade, um estudo que procurasse refletir sobre a prática de avaliação utilizada pelas professoras que trabalham com a pré-escola no interior das instituições de EI, no município de Cáceres-MT.

Destarte, acreditamos na relevância desta pesquisa visto que contribuirá com o conhecimento produzido acerca do tema e oportunizará material de consulta para professores que atuam na Educação Infantil e futuros pesquisadores.

Assim, finalizamos este capítulo lembrando que não temos a ilusão de que abordaremos toda a complexidade do tema neste estudo e que, assim, a problemática da avaliação na EI não se encerra nesta pesquisa, mas continuará em outros momentos sendo objeto de investigação sob outros pontos de vista. No próximo capítulo trataremos sobre a avaliação no contexto escolar e, conseqüentemente, na EI.

CAPÍTULO II

AValiação NO CONTEXTO ESCOLAR: PRÁTICAS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

Acreditamos na importância de se discutir a avaliação na EI, como parte do processo de construção do conhecimento das crianças de 4 e 5 anos. Este capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem e alguns conceitos, procurando problematizar, avaliar e, acima de tudo, o porquê da avaliação na EI.

Nesse sentido, acreditamos que compreender como o cotidiano de instituições de EI se constitui seja uma das formas de buscar alternativas para se discutir e analisar a significação da avaliação no espaço escolar.

Para sustentar nossa compreensão, buscamos estabelecer um diálogo com a bibliografia que trata sobre a avaliação em diversas abordagens, tendo como interlocutores alguns autores pesquisadores como: Hoffmann (1993, 1994, 1995, 2011), Freitas (2009), Sant'Anna (2002), Esteban (2001) Godói (2011) e outros que discutem o assunto.

Pretendemos verificar, na visão destes autores, quais metodologias avaliativas são adequadas para acompanhar e proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Neste percurso trazemos, a seguir, alguns conceitos que consideramos pertinente refletir.

2.1 Avaliação no contexto escolar e fora dele

Consideramos que avaliar é indispensável em toda atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação, seja para a EI, para o Ensino Fundamental, Médio ou Universitário. Nesse sentido, cabe-nos reconhecer que a avaliação está presente em nossos gestos, atitude e tomada de decisão. Costa (2004)⁹ afirma que

Cada decisão que o ser humano toma ou é levado a tomar em circunstâncias distintas, seja no dia a dia em âmbito pessoal,

⁹ Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos. Acesso em 13/05/2012.

profissional ou em situações adversas, se consciente, será sempre resultado de um processo avaliativo, no qual, diversas variáveis são manipuladas e analisadas, diferentes critérios são delineados, para que aquela situação se concretize, permitindo-lhe optar ou assumir a solução que parecer mais coerente e adequada naquelas circunstâncias e, é comum que estas soluções envolvam uma análise qualitativa no encaminhamento ou na solução do problema ou questão que se apresenta, num processo que nem é sempre subsequente. (p.3)

No interior das escolas a avaliação não se apresenta de forma diferente. Ela se faz visível e é comum ouvir discussões entre os professores sobre a avaliação, seja para julgar, classificar, aprovar ou reprovar, entre outras questões.

Assim, percebemos que a avaliação é uma constante, tanto na vida cotidiana das pessoas como no contexto escolar, sendo necessário, logo de início, compreendermos esse conceito que nos afeta constantemente. Para isso, buscamos, primeiramente, uma definição etimológica da palavra avaliação, e Kraemer (2004) nos apresenta uma concepção relacionando-a ao processo de ensino-aprendizagem,

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação, do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos (p.2).

Kraemer nos apresenta o entendimento de que a avaliação, historicamente, esteve ligada ao ato de atribuir juízo de valor. Outros autores que estudam avaliação partem desse mesmo princípio. Voltamos nosso olhar para o que diz Luckesi (1999) sobre o tema:

A avaliação é um tema constante em nosso dia-a-dia, na prática escolar, na interação cotidiana, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer. A avaliação sempre se faz presente e inclui um **juízo** de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos. (grifo nosso)

Percebemos nas citações que os autores se reportam à avaliação enquanto julgamento, atribuição de valor, cotidianamente. E no processo educativo? Como se julga as pessoas, os sujeitos envolvidos no movimento de ensinar e aprender?

No processo avaliativo escolar a responsabilidade do professor se faz presente em função de que ele não é só um mero espectador, mas sim o mediador para que novas descobertas sejam realizadas por suas crianças e, ao mesmo tempo, no papel de espectador ele vai assistir como se dá a descoberta nas aprendizagens. Não de forma apática, mas de forma a estimular, permitir, incentivar e proporcionar situações que promovam o desenvolvimento integral da criança e ou do adolescente. Continuando com as afirmações de Luckesi (2006) vemos que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. 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, tendo em vista a sua construção. [...] A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (p.118).

Percebemos, com a fala de Luckesi que a avaliação está relacionada à identificação da perspectiva político-social. Assim, é pelo tipo de avaliação que se define o tipo de sujeito que se quer formar. Se reprodutor ou transformador; se alienado ou crítico; se liberal ou progressista; se conformado ou construtivo.

Compreende-se, então, que a avaliação é uma categoria que suscita reflexão, mesmo quando se trata da nossa vida cotidiana, e, ainda, quando é exercitada na escola, como prática pedagógica, sua presença é marcante e polêmica, como Freitas (2009) afirma:

A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições. (p.7)

Com base em Freitas, constatamos que a avaliação, embora seja polêmica, é um processo que serve para fazer um diagnóstico do objetivo que se quer alcançar, seja na vida pessoal, ou no interior das escolas. Nesta última, a avaliação pode acontecer com as crianças, acompanhando seu desenvolvimento ou com a professora, com o objetivo de analisar sua práxis pedagógica. Nesse sentido, Saul (1994) respalda o pensamento de Freitas ao defender que

Na ação escolar, a avaliação incide sobre ações ou sobre objetos específicos - no caso, o aproveitamento do aluno ou nosso plano de ação. Avaliação, portanto, não pode ser confundida, como por vezes se faz, com o momento exclusivo de atribuição de notas ou com momentos em que estamos analisando e julgando o mérito do trabalho que os alunos desenvolveram. Vale dizer que a avaliação recai sobre inúmeros objetos, não só sobre o rendimento escolar. (p.61)

Mesmo que a avaliação não incida somente sobre a aprendizagem da criança, é na escola que ela aparece com mais evidência. Então, com este estudo pretendemos proporcionar reflexões sobre a avaliação, de modo especial, na EI, com o intuito de contribuir para que se perceba que a maneira de se conceber e praticar a avaliação não é neutra.

Em nossa pesquisa procuramos demonstrar que, de modo geral, a prática avaliativa passa pela concepção que se tem de educação, e a quem ela está servindo. Destacamos, neste capítulo, que para cada concepção de educação existe um tipo de avaliação correspondente. Gatti (2003) considera que

Não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas. A estrutura e a dinâmica das escolas, com vistas à formação de pessoas, de cidadãos, deveriam mostrar-se como uma orquestra, a fim de apresentar no final do concerto, pelo menos até certo ponto, uma obra harmônica e com sentido. Cada instrumento com seu papel, cada disciplina com seus objetivos integrados e harmonizados no conjunto, em função de metas mais amplas a atingir. Em um contexto assim colocado, a avaliação dos alunos é atividade que adquire um sentido específico, orientada pelo papel da escola. Ao professor devem ficar claros os aspectos mais importantes a avaliar, não na direção apenas do tópico específico de que trata, mas de seu significado na formação da criança ou jovem, formação esta mais amplamente compreendida. (p.110)

Escolas são como orquestras, essa é a recomendação apresentada por Gatti para a constituição de cidadãos, para a formação de pessoas, seres singulares, tocando instrumentos distintos e compondo uma obra harmônica, com sentido. Toda orquestra tem necessariamente um maestro que conduz os sentidos, constitui um significado, cria a suavidade do som único que valoriza todos os sons.

Essa concepção de avaliação para a cidadania supera a função da avaliação escolar protagonizada pela escola tradicional, em que a sua função se caracteriza por julgar, aprovar ou reprovar, excluir do processo, considerando que este cenário, a

escola, é um lugar de cumprir ordens sem questioná-las, mesmo sabendo que a sua função primeira deveria ser a de dialogar.

Questionando também a concepção de avaliação requerida na escola tradicional, Esteban (2001) defende:

Sala de aula, lugar múltiplo onde se cruzam saberes e desejos diversos e que convida ao diálogo, mesmo quando só dá espaço para o diálogo interior. Sala de aula, lugar que procura organizar-se o singular, ocultando que sua singularidade está na pluralidade que a compõe, impedindo que os trajetos, desejos e possibilidades peculiares se expressem e se afirmem fazendo que muitos tentem se adequar ao ritmo imposto, à tarefa dada, aos tempos fixos, ao movimento previsível e uniforme, que obrigam a deixar de fora a turbulência da vida e desobrigam a vivê-la, ainda que por pouco tempo, em toda sua intensidade. As crianças chegam à escola, assim como as professoras e professores, encharcadas da vida e frequentemente não encontram na sala de aula espaço-tempo para viverem o movimento no qual estão imersas, tendo que entrar todas numa sintonia única, que encobre a polifonia. (p3)

Steban nos alerta para o fato de que a sala de aula é o espaço-tempo onde os saberes singulares devem acontecer e nos remete à análise de que necessitamos manter o diálogo, superando os desafios propostos para que a criança não passe pela escola sem que ela marque a sua vida de maneira positiva. A avaliação, portanto, deve respeitar a singularidade da criança.

Prosseguindo com o conceito de avaliação, Godoy (2011) alerta para as concepções de avaliação formal e informal que acontecem na escola. Segundo a autora, essas duas concepções podem ser explicadas da seguinte maneira:

A formal, que é mais explícita, evidente, e que a pedagogia tradicional sempre utilizou para medir o conhecimento dos alunos, ou seja, as notas, os conceitos, e informal, que é uma avaliação menos explícita e mais subjetiva, onde aparecem as impressões, os (pré) conceitos e os julgamentos dos professores em relação aos alunos. (p.13)

Pinto (1994, *apud* Godoy, 2011), reforça o que é a avaliação formal e informal esclarecendo:

A avaliação formal se caracteriza através de provas escritas ou orais exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefa de casa, ou seja, todas as formas previstas de avaliação regulamentada pela escola e pelo planejamento escolar. Nestas situações ou avaliações, o aluno tem conhecimento de que está sendo

avaliado e deve saber as regras de como se efetuam estas avaliações e seu funcionamento. A avaliação informal são avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do jogo ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e explicações que o professor tem sobre seus alunos (p13)

Percebe-se, com essa citação que a avaliação formal informa ao aluno que ele está sendo avaliado, ao passo que na avaliação informal ele desconhece que está passando por um processo avaliativo. Nesta perspectiva, seja a avaliação formal ou informal, ambas servirão para dar indicações ao educador sobre a criança, de forma a orientá-lo na condução de seu trabalho de maneira positiva ou negativa.

Se, ao avaliamos, reconhecermos o progresso da criança, sua individualidade, e as diferenças que existe entre elas, a avaliação cumprirá sua função no processo educativo. Poderá suprir a curiosidade e solicitação da criança, contribuindo para seu crescimento no processo educativo.

Godoi (2011) prossegue, abordando o tema avaliação, reportando-se à Educação Infantil. Segundo ela,

Quando pensamos nessa questão em relação à educação das crianças pequenas (zero a seis anos), ou seja, a educação infantil, encontramos poucos estudos explorando essa problemática. É evidente que isso não ocorre por acaso, mas sim devido a fatores históricos. (GODOI, 2011, p. 16)

Como vimos no capítulo anterior, os movimentos sociais se transformaram em forças, avançaram e apontaram para uma maior conscientização da necessidade da educação da criança. Vimos como a EI passou por transformações, deixando de ser uma instituição assistencialista, cuidadora da criança, para se tornar a primeira etapa da Educação Básica. Vimos que a EI, a partir da Constituição Federal de 1988, se consolida como um direito social das crianças. Vimos também, que a as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) compreendem as crianças como sujeitos históricos que constroem suas identidades pessoais e coletivas, construindo sentido sobre a natureza e a sociedade e produzindo cultura.

Nesse contexto, analisando a constatação de Godoi de que, na atualidade, existem poucos estudos sobre a avaliação na EI, acreditamos que, por se tratar de uma conquista relativamente recente, seja compreensível não se ter muitos estudos e

produções bibliográficas que discutam a temática. No entanto, compreendemos, também, que a necessidade dessa discussão seja urgente no campo da EI.

Foi com essa preocupação que respaldamos a necessidade da pesquisa aqui apresentada, a qual revela a preocupação com a base teórica e as possibilidades de atuação dos profissionais da educação neste nível tão importante da formação humana.

Kuhlmann JR (2011) analisa a função social da pedagogia, que se encontra estritamente relacionada à concepção de avaliação e ao tipo de sujeito e sociedade que se pretende. Segundo ele,

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (p.166)

Percebe-se, com o pensamento do autor, que a pedagogia pode ser exercida a partir de duas concepções distintas. Pode se colocar a serviço da submissão das crianças, constituindo pessoas que devem “permanecer no lugar social a que estariam destinadas”. Mas pode, também, se colocar a serviço da transformação social, constituindo sujeitos críticos, construtivos e conscientes de seu papel construtor de uma sociedade mais justa, mais humana, mais igual e mais fraterna.

2.2 Avaliação na Educação Infantil na década de 1990

Como vimos avaliar é indispensável em toda atividade humana. Assim, compreendemos que em toda proposta de educação, seja para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, Médio ou Universitário, a avaliação deva permear o processo educativo.

Como dissemos a avaliação está presente em nossos gestos, atitude e tomada de decisão. No entanto, em se tratando da especificidade da EI enquanto realidade que surge, no contexto educacional, no final dos anos de 1980, é possível perceber que se faz necessária uma discussão dessa temática. Com base na análise histórica que

recortamos a seguir, Costa (2004)¹⁰ nos situa, para que iniciemos a análise da avaliação no contexto da EI,

Ainda que no final do século XIX já existissem algumas iniciativas de instituições destinadas à criança pequena, é somente na segunda metade do século XX que as creches e pré-escolas se expandiram no Brasil. Dois grandes movimentos de âmbito nacional foram importantes nessa expansão: a implementação pela antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA) do Programa Creche Casulo, destinado às crianças com até seis anos de idade provenientes de famílias carentes; e os programas de apoio do Ministério da Educação aos estados e municípios para o atendimento, em pré-escolas, às crianças com idades próximas daquelas de escolaridade obrigatória (principalmente as de seis anos, mas também as de cinco e, às vezes, as de quatro anos). (p.13)

Pela análise apresentada por Costa, e relacionando-a a constatação de Hoffmann (2011) de que a avaliação torna-se necessária no momento em que a discussão deixa de ser assistencialista para ser educativa, podemos inferir que 1996 foi o momento de emergência da discussão sobre a avaliação na EI. Segundo Hoffmann,

Na verdade, a questão da avaliação insere-se na discussão histórica acerca de uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento as crianças. A exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias, principalmente de classe média, por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge também como um elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças. (p.9)

O atendimento de crianças pequenas tinha cunho eminentemente assistencialista, tendo por finalidade o cuidar no sentido básico, principalmente o atendimento oferecido às crianças com baixa renda.

Assim, percebemos que o reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica, só acontece com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96.

¹⁰ Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos Acesso em 13/05/2012

No entanto, diante das alterações advindas da promulgação da LDBEN/96, a avaliação da aprendizagem na EI assume um papel de suma importância. Está nessa Lei que

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL/96)

Neste contexto, o caráter assistencialista dá lugar ao educacional e, com base no entendimento de Hoffmann, surge a necessidade da avaliação formal na Educação Infantil. Percebem-se, nesse novo cenário, as mudanças de atitudes relacionadas à educação da criança que frequenta instituições de EI.

Passa-se a considerar a EI como instituição educadora, requerendo dela métodos específicos de avaliação. No entanto, consideramos necessário problematizar a avaliação requerida para a EI. Gamboa (1998) aponta na dimensão política da educação, para, em seguida, pensar no tipo de avaliação a ser adotada.

A educação também tem uma dimensão política no sentido da tomada de consciência, por parte dos educadores, da importância do trabalho educativo como "prática da liberdade" e como uma forma de mudar o processo burocratizado, ideologizado e atrelado ao desenvolvimento econômico capitalista. Os educadores politizados, por exemplo, podem tornar participativo esse processo, transformando as relações sociais inter-aula e abrindo o leque de opções às crianças, através de diversas experiências, em vez de reprimi-las com imposições unilaterais como acontece nas escolas autoritárias (p.112).

Considerando a dimensão política da educação, a avaliação no contexto escolar deve possibilitar a tomada de decisão e a melhoria da qualidade do ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade da presença da reflexão constante. Assim o RCNEI (1998) esclarece que, na EI

[...] a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem 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. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (V. I p.59)

Com os avanços na literatura e nos marcos legais é possível perceber uma nova forma de avaliação que busca corroborar para com uma educação emancipadora do sujeito. Assim, a educação deve proporcionar a formação de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo, consciente de seu papel ativo na sociedade, interagindo com outros sujeitos, com valores e culturas diferenciadas, caminhando para ações e decisões efetivas rumo à transformação da sociedade.

Conforme a LDBEN/96 em seu artigo 1º “A educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Entendemos, assim, a educação como processo amplo, pois tem influência das diversas culturas da sociedade. Podemos dizer que educação é vida é, um processo contínuo que ocorre em diversos contextos sociais, possibilitando a construção de novos conhecimentos, o crescimento pessoal e o melhor relacionamento da pessoa na família, na escola, na comunidade e na sociedade. A avaliação, neste contexto, tem papel fundamental e Freire (1997) salienta que

A programação inicial de uma prática, às vezes, é refeita a luz das primeiras avaliações que a prática sofre. Avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar. A avaliação, por si mesma, não se dá apenas no momento que nos parece o ser final de certa prática. A segunda razão por que a avaliação se impõe está exatamente na necessidade que têm os seus sujeitos de, acompanhando passo a passo a ação dando-se, observar se seus objetivos estão por ser alcançados. Afinal, verificar se a prática está levando à concretização do sonho por causa do qual estamos praticando. (p.11)

Tal educação deve considerar o homem no plano físico e intelectual, consciente de suas possibilidades e limitações. Deve levá-lo a ser capaz de compreender e refletir sobre a realidade do mundo que o cerca, devendo considerar seu papel na transformação social, como uma sociedade que supere nos dias atuais a economia e a política, buscando solidariedade entre as pessoas, respeitando as diferenças individuais de cada um.

Com vistas à transformação da sociedade a proposta de organização do trabalho pedagógico não é completa se não expressar a sua concepção sobre a avaliação. Os educadores necessitam encontrar formas para realizar avaliações das crianças, as quais

devem expressar uma visão ontológica¹¹, ou seja, uma concepção de educação, de homem, de história e de sociedade. Micarello (2010) contribui ao afirmar que

[...] diferentemente do que acontece no dia a dia, quando avaliamos de forma quase intuitiva, avaliar a prática pedagógica é um ato intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios. Quando isso não acontece e a avaliação é compreendida como uma tarefa com um fim em si mesma - atribuir notas ou conceitos ao desempenho dos estudantes com o objetivo de promovê-los ou não a etapas posteriores de escolarização, por exemplo – essa concepção estreita, classificatória e sentenciadora de avaliação, empobrece a prática profissional dos docentes, porque seus resultados não são utilizados para que eles possam reorientar suas ações e obter maior sucesso com seu trabalho; e empobrece também a experiência de crianças e jovens, porque uma avaliação classificatória não consegue apreender os modos como esses sujeitos estão aprendendo e se desenvolvendo. (p.1)

Dessa forma, considerando que esta investigação busca problematizar o estudo de práticas e concepções de avaliação na EI, é necessário compreender como esse processo está sendo pensado pelos estudiosos do tema.

2.3 Avaliação na Educação Infantil: impasses e desafios

No Brasil, o debate sobre o papel da avaliação na EI tem avançado em pesquisas e discussões entre pesquisadores, mas, ainda é pouco explorado no interior das escolas e consolida-se em motivo de dúvidas entre os profissionais das instituições que educam e cuidam das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Essas dúvidas nos fazem refletir se os profissionais que trabalham com crianças pequenas estão atentos ao que propõe os documentos oficiais sobre a avaliação e se ela está sendo realizada de forma a contribuir com o desenvolvimento da criança, ou se na EI começam a se fechar as portas para o futuro.

O RCNEI (1998) descreve a avaliação que contribui para formar, para abrir portas ao desenvolvimento:

No que se refere às crianças, 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

¹¹ **Ontologia** (do grego *ontos* "ente" e *logoi*, "ciência do ser") é a parte da metafísica que trata da natureza, realidade e existência dos entes. A ontologia trata do *ser enquanto ser*, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres.

professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. São várias as situações cotidianas nas quais isso já ocorre, como, por exemplo, quando o professor diz: “Olhe que bom, você já está conseguindo se servir sozinho”, ou quando torna observável para as crianças o que elas sabiam fazer quando chegaram na instituição com o que sabem até aquele momento. Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. (BRASIL, 1998, v.I.p.60)

A prática pedagógica da avaliação da aprendizagem é uma pressuposição básica para que a educação pública se torne realmente em educação democrática, que promova a autonomia, que seja de fato para todos. Que acolha e supra às necessidades das crianças oriundas da classe trabalhadora, este público que tem na escola a possibilidade de compreender as grandes contradições da sociedade que reforçam sua condição de massa desapropriada dos bens produzidos pela humanidade, ao longo da história.

Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares.

A avaliação, ao alcançar todos os envolvidos, traz à cena diversos significados. Por isso, uma variedade de propostas e modelos avaliativos se manifesta, ainda que haja poucas concordâncias a respeito da melhor forma de avaliar a criança em sala. Gatti (2003) revela que

Uma das características mais importantes desta avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. É o próprio professor que trabalha com os alunos quem os avalia: não uma pessoa qualquer ou um técnico especializado. Isto implica que pensemos a avaliação em sala de aula como uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço. (p.99)

Partindo da premissa de que a professora é a responsável pela avaliação, entendemos que a mesma deve ser concebida enquanto processo, com começo, meio e fim e não praticada em descontinuidade. Acreditamos que a definição trazida por Kraemer (2004) possa contribuir para que as professoras da EI tenham menos dificuldade em compreender como se constitui esse processo avaliativo, que vai além da avaliação classificatória, estanque e descontínua.

Para Kraemer (2004), “A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros” (p.2). Nesse contexto os profissionais de educação devem estar atentos para qual intencionalidade se aplica a avaliação.

Nos processos avaliativos autores como Gil, (2006), Luckesi (1986), Hoffmann (1993, 1994, 1995, 2011), Freitas (2009), Sant’Anna (2002), Esteban (2001) definem três tipos de avaliação que são adotadas por professores. Neste texto não aprofundaremos nas formas, mas, consideramos importante trazê-las como fonte de informação.

Dentre esses autores, destacamos o que propõe GIL (2006) sobre os tipos de avaliação diagnóstica, formativa e pontual. Iniciaremos, então, pela avaliação diagnóstica que

Constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas. (p. 247).

A avaliação diagnóstica, seguindo o que propõe Gil, não tem como objetivo classificar ou selecionar. Esse tipo de avaliação tem por princípio conhecer a realidade em que os estudantes se encontram, bem como seus interesses para, a partir daí, propor conteúdos e estratégias de ensino. Coloca-se, nesse contexto, a avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar. Planejar para ensinar melhor.

O autor prossegue sua análise dos tipos de avaliação, conceituando a avaliação formativa. Segundo ele, a dimensão diagnóstica aliada a outras três dimensões, processual/contínua, cumulativa e participativa, são características básicas da avaliação formativa, opondo-se à avaliação pontual. Para Gil,

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir. (p. 247).

Vimos a relação estreita entre a avaliação diagnóstica e a formativa. Segundo Gil, faz parte da avaliação formativa um processo diagnóstico. No entanto, a avaliação pontual, entendida como tradicional classificatória, é conceituada pelo autor como:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. (p. 248).

Luckesi (1986) corrobora a concepção de Gil, ao postular que a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem, cuja função é a de auxiliar o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

Como já mencionamos acima, a LDB 9394/96, em especial o artigo 31, traz direcionamento de como deve acontecer a avaliação na EI:

A avaliação, na Educação Infantil, realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, não tem função de promoção e não constitui pré-requisito para acesso no ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

O RCNEI corrobora com a compreensão do que expressa a LDBEN 9394/96, ao pontuar que:

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar 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. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, p. 59)

Sendo assim, a proposta de organização do trabalho pedagógico não pode ser considerada completa se não expressar a sua concepção sobre a avaliação. Os educadores necessitam encontrar formas para realizar avaliações das crianças, com

vistas a expressar uma visão ontológica, ou seja, uma concepção de educação, de homem, de história e de sociedade.

Buscamos no referencial teórico de Hoffmann (1993), o entendimento de que a avaliação compreende contemplar o pleno desenvolvimento da criança, de sua consciência crítica, sua capacidade de ação e reação. Em nenhum momento a avaliação deve ter a finalidade de medir e comparar, para não incorrer no erro de excluir aqueles que não chegarem aos padrões preestabelecidos.

Em relação ao uso de critérios e instrumentos de avaliação, Hoffmann (2001) defende que,

A elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam, portanto, concepções metodológicas. Evoluem com a evolução dos métodos. Assim, não aceitam mais os estudiosos em avaliação que se possa acompanhar e analisar processos de aprendizagem através de registros classificatórios, como graus numéricos, fichas de comportamento, pareceres roteirizados. Ou que se possam interpretar as ideias construídas pelo aluno apenas por provas objetivas e corrigidas por gabaritos – instrumentos classificatórios que não condizem com a complexidade do conhecimento. (p.181)

Logo, se faz necessário repensar urgentemente como avaliar o indivíduo, em especial as crianças da EI, em seu processo de aprendizagem. É tarefa urgente buscar novas alternativas avaliativas e romper com a avaliação tradicional, que tem como característica apenas coletar dados para mensurar.

Hoffmann (2011) defende que uma das formas de se fazer a avaliação é por meio dos relatórios, mas estes devem ser bem elaborados,

Os relatórios descritivos, estes devem ser elaborados de maneira que ao mesmo tempo que refaz e registra a história do seu processo dinâmico de construção do conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa para pais, educadores e para a própria criança. Diria até mesmo que apontar caminhos possíveis e necessários para trabalhar com ela é o essencial num relatório de avaliação, não como lições de atitudes à criança ou sugestões de procedimentos aos pais, mas sob a forma de atividades a oportunizar, materiais a lhe serem oferecidos, jogos e diferentes oportunidades de aprendizagem. (p. 55)

Assim compreendida, podemos afirmar que a avaliação deve supor, em princípio, e como nos ensina Gil, um diagnóstico para conhecer a realidade em que se

encontram nossos alunos. Em seguida, a avaliação formativa se faz necessária, no sentido de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Como afirma o autor, as funções da avaliação formativa são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir, sempre focando no crescimento das capacidades individuais da criança. Nessa mesma linha de pensamento, Hoffmann salienta que,

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexões permanentes do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. (1993, p.18)

As contribuições de Hoffmann se somam às de outros pesquisadores. Propondo afirmar a importância da avaliação recorreremos a Sant'Anna (1995) ao defender que,

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (p. 31).

Vê-se que Sant'Anna traz, explicitamente, que a avaliação se relaciona às modificações do comportamento não só do aluno, mas também do educador e do sistema. Assim sendo concebida, a avaliação faz o sistema educacional funcionar, pois, a partir da mesma, os impasses e desafios passam a ser evidenciados, discutidos, analisados, planejados e executados. Faz-se uma retroalimentação do sistema educacional a partir da avaliação dele como um todo.

Demo (1999) contribui para a nossa reflexão acerca da avaliação quando defende que a avaliação é ato de reflexão e planejamento,

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outro (p.01).

Concordamos com a análise de Demo e ponderamos que o professor necessita ter clareza de quais objetivos pretende atingir com o seu planejamento, evitando, assim,

os julgamentos impróprios ao afirmar que a avaliação nada contribui para o desenvolvimento do seu aluno e, na maioria das vezes, restringe o processo que o leva para a construção de novos conhecimentos.

Primando pela avaliação como uma prática em busca de novos sentidos, Esteban (2001) parte da discussão da avaliação no cotidiano escolar e finaliza com a avaliação na escola cidadã. A autora traz questões que se desdobram em outras, às quais remetem a reflexões e práticas diferenciadas em busca de uma avaliação que seja realmente democrática, participativa, inclusiva. Essa concepção de avaliação deve levar em consideração o desenvolvimento integral dos sujeitos e suas diferenças, que habitam o espaço escolar. Segundo a autora, em se tratando de avaliação, o método

Não pode presumir a tradução do sujeito em objeto de conhecimento a ser medido, descrito, classificado e controlado; precisa se compor em trajetos compatíveis com a diferença, e a alteridade mostra-se uma noção fundamental ao trabalho empreendido. (STEBAN, 2010, p. 64)

Podemos inferir que só é possível uma avaliação processual, contínua e inclusiva, como requer Steban, a partir de uma ideia de avaliação efetivamente formativa.

Hoffmann (1996) também é precursora dessa concepção de avaliação. Para a autora a avaliação deve proporcionar ao professor melhor compreensão sobre a aprendizagem dos alunos, avaliando, constantemente, o trabalho pedagógico a eles proposto, a fim de poderem superar as dificuldades encontradas. Afirma que a avaliação formativa, como instrumento mediador da ação pedagógica, pode diagnosticar e investigar informações para compreender o meio em que as crianças vivem e possibilitar que elas tenham maior percepção de si mesmas.

Ao abordar a avaliação formativa e o processo de ensino-aprendizagem, Stainle e Souza (2007) falam da necessidade de se compreender os processos de avaliação da desenvolvidos na EI, pela identificação, descrição e análise das concepções e práticas que os direcionam.

Nesse mesmo viés, a avaliação e a qualidade da EI são discutidas por Correa (2007), com foco nas concepções de infância e de criança e nas práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da EI, como, também, os sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação a partir do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

2.4 Avaliar, por que avaliar, como avaliar

Pensando nas questões que permeiam esta pesquisa: *avaliar, por que avaliar, Como avaliar?* Trazemos as discussões de Sant'Anna (1995), que nos remetem a profundas reflexões, não apenas sobre a EI, mas à educação de forma geral. A autora defende que é preciso compreender que o homem não é limitado e que a educação está relacionada às dimensões biológicas, psicológicas, sociais e espirituais, que não coabitam isoladamente, mas sim de forma integrada.

Considerando as mudanças ocorridas na EI e as novas posturas exigidas da professora em suas práticas pedagógicas, defendemos ser importante realizar pesquisas que visem suscitar respostas às inquietações que atribulam a prática cotidiana da professora, podendo contribuir para a melhoria da qualidade da educação no País.

Como vimos no decorrer deste trabalho, a EI a partir da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) é considerada como a primeira etapa da Educação Básica. É o período em que a criança desenvolverá suas habilidades motora, intelectual, social, afetiva, psicológica, sua criatividade, emoções, entre outras, aprendendo a socializar com outras crianças, e essas habilidades carecem de serem avaliadas cotidianamente pelas professoras.

Nesse período, conforme o que é preconizado pela LDBEN (1996) a avaliação deve acontecer “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Assim, devemos considerar que a avaliação não é um fim, mas um meio, e como tal, deve ter objetivos bem definidos. No caso da EI, se não é para promover a séries posteriores deve-se então discutir quais os objetivos da avaliação nesse nível de ensino. Podemos analisar para quem e a quem serve avaliarmos as crianças de zero a cinco anos. Seria de fato uma avaliação ou um acompanhamento do desenvolvimento? Segundo a lei, são as duas coisas: avaliação e acompanhamento.

O aprender é um aspecto fundamental da vida humana e a avaliação é um dos meios pelos quais podemos constatar se o aprendizado está ocorrendo. Assim, apesar de ser um assunto complexo no interior das escolas, em especial de EI, faz-se necessária não só para avaliar o desenvolvimento da criança, como, também, para redimensionar a prática das professoras.

Segundo Hoffmann (2011), o sentido da avaliação na EI é o de acompanhar o desenvolvimento da criança, englobando reflexões permanentes das ações da mesma em seu cotidiano. A forma de realizá-la se baseará prioritariamente na observação da criança pequena, a finalidade básica da avaliação em instituições infantis.

É válido trazer a análise realizada por Ostetto (2002,) em relação ao registro na EI. Segundo a autora,

No espaço educacional o registro é, para o educador, uma espécie de diário, que pode bem lembrar os diários de bordo ou diários de adolescentes, nos quais são anotados fatos vividos, sentimentos, impressões, confissões. [...] aqueles diários tem como principal característica a descrição dos acontecimentos, organizados de forma cronológica. Quanto ao diário do professor, no âmbito da prática pedagógica do educador, constitui-se em lugar de reflexões sistemáticas; constantes; um espaço onde o professor conversa consigo mesmo; avalia atividades realizadas; documenta o percurso de sua classe.(p. 20)

A proposta de avaliação, acima, tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula, em seu dia a dia, para o planejamento e replanejamento contínuo das atividades de professores e crianças.

Podemos perceber, então, que na EI a avaliação se pauta basicamente pela observação e registro. Conforme propõe Vasconcellos (1994),

Observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento. Oportunizarão novos desafios com base na observação e reflexão teórica. Registro das manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento. Diálogo frequente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis. No caso de comunicação aos pais, é muito mais significativo o parecer descritivo (relatório) do desenvolvimento da criança, que a emissão de conceitos ou menções. (p. 59)

Essa forma de proposta avaliativa é decorrente de como se dá o atendimento oferecido às crianças nas instituições de educação, com as modificações decorrentes da evolução da concepção da criança que aos poucos tem buscado superar a dicotomia entre o ato de educar e o de cuidar.

Com as novas legislações todas as crianças adquiriram o direito de estar na escola e, a professora da EI, o dever de avaliar a criança. Na EI, as propostas didáticas, as intervenções das professoras e tudo o que representa a prática educativa é da mesma maneira suscetível de avaliação.

A avaliação não tem o objetivo restrito ao rendimento das crianças. Apresenta-se, portanto, a serviço de uma educação capaz de dar respostas às necessidades das diversas crianças que formam um grupo. Hoffmann (2001) defende que

Sem dúvida, a avaliação, na educação infantil, [...] passa a exigir [...] uma investigação dos reflexos sofridos do modelo de controle, vigente no ensino regular, que atrelado à finalidade de controle das famílias sobre a eficiência da instituição, acaba por comprometer seriamente o significado dessa prática em benefício ao processo educativo. (p. 10).

Não é porque a avaliação na EI não tem caráter de promoção que não seja importante. Se quisermos qualificar as ações neste nível de educação, precisamos encarar esta temática como um aspecto inerente à prática pedagógica. Assim, compartilhamos da concepção de que a avaliação é necessária e precisa ocupar lugar de destaque entre os atores da instituição escolar.

No próximo item abordamos a Proposta Pedagógica do município de Cáceres, a fim de verificar o que ela traz como orientação para a prática pedagógica das professoras, principalmente, no que tange a avaliação, já que este documento tem por objetivo nortear os trabalhos nas instituições de EI do Município e, conseqüentemente, a avaliação.

2.5 A Proposta Pedagógica do município de Cáceres e sua concepção de avaliação

A PP do Município de Cáceres foi elaborada no ano de 1999, juntamente com a criação das escolas de EI, ela já passou por reformulações e, neste ano de 2013, está novamente sendo revista por professores, gestores e técnicos da SME. Mesmo se encontrando em processo de reformulação é esta versão da PP que está em vigor e que utilizaremos para a análise.

Ao lermos a PP do município de Cáceres percebemos que está fundamentada em princípios que contemplam os diversos aspectos da ação educativa e que o processo escolar proposto vai além dos muros que cercam as instituições, focando no desenvolvimento da criança enquanto formação humana. Conforme expresso na PP, nas palavras de Jacques Delors, “a educação ao longo da vida deve organizar-se em torno de 4 pilares fundamentais que são: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser”(Cáceres, 2011, p 15).

É possível compreendermos mediante o fragmento supracitado, que a PP busca conceitos fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças. Ainda no decorrer da leitura compreendemos que a PP propõe um atendimento voltado às necessidades peculiares da faixa etária pesquisada, através de ações visíveis tracejadas, estruturadas e possíveis de serem aplicadas durante o processo. A proposta tem por objetivo

Proporcionar o **desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físicos, motor, intelectual, emocional, psicológico e social**, considerando o conhecimento pré-existente, garantindo o direito da criança de brincar, criar e aprender com liberdade, assegurando a apropriação do conhecimento bem como, formação da autonomia e criticidade para a construção de cidadania, complementando a ação da família e da comunidade. (CÁCERES, p. 11, 2011. Grifos nossos).

Concordamos que para atender ao objetivo da PP se faz necessário que a instituição trabalhe em função do desenvolvimento integral da criança e, espera-se, que a professora tenha conhecimento acerca das fases de desenvolvimento infantil para melhor conduzir a sua prática pedagógica. Acreditamos que esse conhecimento por parte das professoras poderá contribuir positivamente na elaboração dos RDA.

Buscamos o que se propõe para a proposta pedagógica na DCNEI (2009).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo **garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens**, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.18, Grifos nossos)

Ao confrontarmos o que está expresso na PP em análise com o que está preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009), constatamos que ambas compreendem o pleno desenvolvimento da criança no que se refere à finalidade da EI.

Destacamos que o desenvolvimento infantil é sustentado por ambos os documentos, portanto, as práticas avaliativas na EI com crianças pequenas, conforme posto pela PP e as DCNEI, não devem excluir e classificar as crianças, ao contrário, tem como foco central que as crianças desenvolvam habilidades e capacidades necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Essa complexidade do objetivo da EI faz com que, no cenário das instituições, haja muitas dúvidas quanto à forma de se avaliar. Hoffmann (2011, p.7) contribui ao afirmar que é

Natural, portanto, que o panorama da avaliação, em educação infantil, expresse um cenário de muitas interrogações e indefinições quanto a uma concepção dessa prática, uma vez que encerra análises e reflexões referentes ao próprio significado da educação infantil, a representação de criança e aos caminhos a serem trilhados para um efetivo trabalho pedagógico.

Concordamos com a autora que o trabalho pedagógico dentro de uma instituição educacional não deve se encerrar no ato da aplicação de uma atividade, ele deve ser contínuo e o olhar da professora ser atento ao desenvolvimento da criança para que, ao elaborar os RDA não se paute em uma mera descrição do aspecto social da criança e sim em um registro dos avanços e necessidades.

No contexto “escolar”, conforme sugerido pelo RCNEI (1998), as situações de avaliação não devem ser isoladas, mas sim fazer parte de um processo, iniciado desde os primeiros dias em que a criança adentra a unidade de EI. Assim, o RCNEI defende uma proposta de avaliação formativa e a define da seguinte forma:

No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. Assim, pode-se esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dado a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real. (BRASIL 1998, v1, p. 65)

Por essa concepção de avaliação proposta no RCNEI (1998), a avaliação formativa acontece como acompanhamento de um percurso de ‘aprendizagem’. Ocorre ao longo do ano, através de acompanhamentos, conforme é apontado pela LDBEN (1996). A professora, então, deve observar a criança no decorrer de suas atitudes, nessa concepção de avaliação a professora ajuda a criança a desenvolver suas capacidades cognitivas, detectando suas dificuldades e ajudando a superá-las, fornecendo informações que a criança utilizará ao longo da vida.

Para complementar tal raciocínio, lançamos mão da contribuição de Perrenoud (1999), ao afirmar ser necessária a atuação atenta da professora na avaliação formativa.

Compreende-se que, numa visão formativa, o ato de avaliar não acontece apenas em um único momento do dia, mas que esta é uma ação no dia a dia, que deve ocorrer a todo o momento, durante as atividades propostas pela professora. Deve ter como finalidade acompanhar a criança em seu processo de desenvolvimento, conhecendo os avanços e limites e propondo ações para ajudá-la a superar suas limitações.

A avaliação é formativa quando o professor contribui para a regulação das aprendizagens no sentido de domínio, numa concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática, não esquecendo que é preciso de um aprendiz, um professor para organizar e gerir as situações didáticas. (PERRENOUD, 1999, p.75)

Na EI, no que tange à “aprendizagem”, nos referimos ao desenvolvimento da criança, e a avaliação deve sempre ser mediada pelas atividades que são propostas pela professora, enfocando o que a criança aprendeu ou desenvolveu, e em quais aspectos ela apresenta dificuldade de desenvolvimento.

Para apresentar a orientação contida na PP do município de Cáceres sobre a avaliação propriamente dita, lançamos mão do texto da PP com a finalidade de entendermos o que este documento traz como proposta de avaliação para a EI, bem como se seus pressupostos condizem com a literatura da área e com os documentos oficiais.

“Espera-se que o aluno conheça as diferenças físicas externas do corpo humano como algo intrínseco ao desenvolvimento, e que também note que as reações corporais são efeitos de uma combinação entre sentimentos e estímulos externos, sem discriminações em relação ao comportamento dos outros, não depreciando atitudes e formas de expressão assumidas por pessoas do outro sexo. Considerando a diferença de atribuições e expectativas em relação ao homem e à mulher nas diferentes sociedades, bem como no grupo social a que pertencem e note as transformações dessas atribuições ao longo da história. [...].

Do ponto de vista do conhecimento científico e de procedimentos, é importante o professor conseguir desenvolver capacidades nos alunos de observação e compreensão da realidade de modo integrado, superando e indo mais além da abordagem analítica tradicional; e do ponto de vista de atitudes e comportamentos, o professor e a escola como um todo devem proporcionar ocasiões e ensinar procedimentos de modo que os alunos possam tomar decisões, atuar de fato e exercer posturas que demonstrem a

aquisição e o exercício de valores relativos à proteção ambiental e à garantia da qualidade de vida para todos. Em todo o processo avaliativo, será preciso lembrar que diferentes pessoas têm modos diferentes de pensar, de ver e de sentir os elementos da realidade em que está e de reagir a eles. As diferenças devem ser respeitadas, e o professor atento poderá ajudar o aluno a melhorar seu desempenho sob vários aspectos.

A capacidade de observação, por exemplo, pode ser potencializada sob suas diversas formas. Essa é uma condição importante para qualquer aquisição de conhecimento e de experiências, em especial para a compreensão dos problemas ambientais. A avaliação compatível com a Educação Ambiental vista dessa forma deverá envolver um conjunto de procedimentos com três finalidades:

- revisão da prática pedagógica adotada pelo professor (temas tratados, métodos e materiais utilizados, estratégias de abordagem, de mobilização, de envolvimento da escola e da comunidade, etc.) diante dos resultados obtidos: motivação geral, alcance dos objetivos, mudanças observadas nas pessoas e/ou nos ambientes, produtos obtidos, prazer no desenvolvimento das atividades e/ou na obtenção dos resultados, etc., tendo em vista principalmente o reconhecimento dos pontos fortes e dos problemas e dificuldades encontradas, para dar sequência aos trabalhos revendo o que for necessário, ampliando, recomeçando, mudando, mantendo elementos, enfim, aprendendo com a experiência;*
- observação cuidadosa de cada aluno, buscando identificar suas áreas de interesse, de maior facilidade ou dificuldade, o que motiva ou mobiliza cada um, as formas de expressão mais próprias de cada um (oral, narrativa, poesia, música, dança, teatro, desenho, escultura e montagens, movimentação, etc.), seu reconhecimento e vivência das próprias origens étnicas, culturais e sociais, para ajudá-los em seu autoconhecimento, na afirmação de sua identidade pessoal, familiar e social, na noção de suas maiores potencialidades, de modo a direcionar os esforços para a construção da própria identidade, desenvolvendo-se integralmente;*
- espera-se que o aluno observe diferentes formas de vida e organização, a dinâmica e os fatos que se sucedem e conheça a existência dos processos de transformação e perpetuação da vida, dos processos de renovação dos recursos naturais e de reciclagem dos nutrientes e perceber a existência e a qualidade da interferência do homem na natureza a começar por sua própria realidade, e que tenha elementos para criticar a qualidade dessa interferência, que reconheça valores.*

As atividades cotidianas de cuidado e respeito aos ambientes coletivos, como jogar lixo no cesto e não no chão, utilizar o banheiro de modo a mantê-lo limpo, manter a organização e valorizar os aspectos estéticos nas dependências da escola. Reconhecer a necessidade e a dependência que a humanidade tem dos recursos naturais, pela presença destes em tudo o que utiliza bem como as diversas formas de trabalho e técnicas adotadas para converter aqueles recursos em materiais disponíveis (como madeira, farinha, barro, etc.) e em objetos de uso ou consumo (como a cadeira, o pão, a telha). Espera-se que o aluno tome parte, espontaneamente, de atividades, ajudar na limpeza da classe, no cultivo ou no trato de plantas, na solidariedade com colegas, e utilize procedimentos adequados que expressem na prática a valorização do meio ambiente.

Entendemos que a Avaliação tem uma relevante importância social e política no processo educativo. Portanto, deve ter um caráter processual e diagnóstico, de modo a obter informações e subsídios que favoreçam o melhor desempenho de todos no contexto escolar: crianças, professores, equipe pedagógica e família.

Nesse sentido, a avaliação proposta na Educação Infantil possibilitará o redimensionamento e a reprogramação das ações previstas.

A avaliação consistirá em uma análise diária sobre a quantidade¹² do desempenho da criança e será realizada através de um relatório semestral de cada aluno, que retratará sua evolução nos aspectos: emocional, afetivo, cognitivo físico-motor e social.

Ao propormos uma avaliação contínua e diagnóstica, como acompanhamento da aprendizagem, o Caderno de Campo aparece como uma maneira responsável do professor registrar o processo de construção do conhecimento de seus alunos, de planejar e acompanhar as atividades realizadas e de analisar seus avanços e entraves. Ajuda a organizar e a organizar-se no seu trabalho cotidiano, de maneira que seu caderno se converta em um companheiro, o mais fiel cúmplice de caminhada rumo a aventura de aprender o mundo junto com seus alunos.

Em caso de transferências expedirá uma declaração que comprove a frequência, anexando as fichas de registro do aluno. “A avaliação, na Educação Infantil, realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança,

¹² Quando a PP fala em quantidade, acreditamos que é preciso que a municipalidade reveja teoricamente este documento entendendo que teóricos como Gil, Hoffman e outros defendem uma avaliação formativa que não tem como função medir quantidade de desempenho e sim a qualidade do desenvolvimento da criança.

tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, não tem função de promoção e não constitui pré-requisito para acesso no ensino fundamental". (CF. LDB. Artigo 31)".

Frente ao exposto, percebemos que a concepção de avaliação na PP vai ao encontro do que é preconizado pela LDB, pelo RCNEI, bem como por teóricos da área, ao defender uma concepção de avaliação formativa. Acreditamos que a avaliação da criança necessita ser, portanto, de acordo com a situação vivenciada, observada e registrada pela professora. Esta sim deverá ser preparada para efetuar os registros e ter domínio sobre as teorias do desenvolvimento infantil, compreendendo o momento e as necessidades de cada criança.

A professora neste processo deve ser a mediadora para que novas descobertas sejam realizadas pelas crianças. Para tanto, ela deve participar das atividades estimulando, incentivando e proporcionando situações que contribuam para promover o desenvolvimento integral da criança.

Continuando nosso percurso, no próximo capítulo descreveremos os aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS: DESCRREVENDO O PERCURSO

O ser humano se dá conta de si, dos outros, do mundo e das coisas quando consegue instaurar um processo de reflexão. O processo de reflexão é instaurador da capacidade de construção da consciência crítica.

(Evandro Ghedin)

Ao tomar como nossa as ideias de Ghedin, acima citadas, propomos apresentar nesse capítulo algumas reflexões, fazendo uma breve descrição dos procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, instaurando um processo de rememoração de como caminhamos.

Para tanto, trazemos os seguintes itens: 3.1 abordagem teórica da metodologia, e no 3.2 o cenário, os critérios para a seleção das escolas e dos sujeitos da pesquisa, e a caracterização das instituições e dos sujeitos pesquisados.

Definir o caminho e o jeito de caminhar de uma pesquisa é, antes de tudo, ter clareza de onde se pretende chegar e, também, do objeto de estudo que se pretende investigar. Assim, antes de pensar sobre qual instrumento usar, ou como chegar ao campo, é preciso clarificar a postura da pesquisa diante do sujeito a ser pesquisado.

Cada coisa sobre a qual o homem concentra seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída [...]. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado. (KOSIK, apud GAMBOA, 1998, p.65)

Isto significa que os procedimentos metodológicos devem ser aqueles que melhor promoverão a coleta de dados, as informações e as percepções dos participantes, de acordo com o problema de pesquisa proposto, ou seja, procedimentos que melhor permitirão ao pesquisador a construção de conhecimentos da realidade estudada.

Sendo assim, procuramos traçar metas e objetivos que nos levassem ao melhor caminho para realizar a pesquisa, já que consideramos ser necessário elaborar um

planejamento para definir o caminho a ser percorrido e encontrar a forma de como caminhar, embora a pesquisa qualitativa nos permita definir o jeito de caminhar, no decorrer do processo.

Frente a isso, consideramos necessário elaborar este capítulo que retratasse a metodologia (caminho) utilizada na realização dessa pesquisa. Construir metodologicamente uma pesquisa científica implica em delimitar as concepções teóricas e as técnicas que serão empregadas de acordo com o campo que será investigado. Conforme Minayo (2004, p. 16), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A teoria e a metodologia caminham juntas, sendo que a metodologia deve dispor de um instrumental capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. A pesquisa é a atividade da ciência na sua indagação e construção da realidade.

Para Thiollent (1998) o papel da teoria na pesquisa é nos deixar atentos às exigências teóricas e práticas para conseguirmos equacionar problemas relevantes da situação social estudada. O papel da metodologia seria conduzir a pesquisa de acordo com as exigências científicas atuais, através do controle detalhado de cada técnica utilizada na pesquisa. O autor ainda afirma que

A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva. A relação entre pesquisa social e ação consiste em obter informações e conhecimentos selecionados em função de uma determinada ação de caráter social. (THIOLLENT, 1998, p. 39)

3.1 Abordagem teórica da metodologia

Definimos esta investigação como sendo de abordagem qualitativa por nos aproximar do objeto a ser pesquisado, ou seja, buscamos o seu significado. Para Minayo (2004, p. 22), a abordagem qualitativa trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Ludke e André (1986) concordam com a premissa de Minayo, ao preconizar que nas pesquisas com abordagem qualitativa a preocupação com o processo é muito maior

que com o produto e o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador.

Assim, entendemos que a pesquisa ora apresentada fundamenta-se na abordagem qualitativa por caracterizar-se

[...] principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Essa abordagem exige do pesquisador uma habilidade ou aprendizagem para observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, grupos e entre pessoas e instituições. Se bem utilizada, a abordagem qualitativa possibilita um conhecimento mais profundo e subjetivo do problema pesquisado. (LIMA, 2008 p. 110)

Tomando como referência o exposto acima, ressaltamos que essa pesquisa é de natureza qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo. Os estudos descritivos buscam identificar as propriedades importantes do objeto analisado para dar um panorama mais preciso do fenômeno sem fazer correlações. Neste sentido, Gil (2002, p. 42) afirma que

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Nesta pesquisa optamos, também, pela perspectiva explicativa considerando sua contribuição para com a pesquisa descritiva, conforme sustenta Gil (2002, p. 43), o enfoque explicativo.

[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. [...]. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. [...] a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado.

Após definirmos a abordagem da pesquisa, passamos à definição do instrumento de coleta de dados que melhor se adequou à proposta da pesquisa. Optamos por utilizar a análise de documento por entender que este instrumento ajuda a responder ao nosso

problema de pesquisa. De acordo com Oliveira e Lima (2009, p. 17) a análise documental

Visa identificar informações a partir do problema e dos objetivos da pesquisa [...] consiste em uma fonte estável, natural e rica, que persiste ao longo do tempo, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as análises da pesquisa. A escolha do documento não é aleatória, há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando sua seleção.

Para atender ao propósito desta pesquisa selecionamos para análise de dados a Proposta Pedagógica do município de Cáceres e Relatórios Descritivos de Avaliação - RDA elaborados pelas professoras para registrar o desenvolvimento das crianças.

Optamos por utilizar a Proposta Pedagógica do município com a finalidade de verificar qual a concepção de avaliação expressa neste documento, o que ele traz como orientação para a prática das professoras, no que tange à avaliação. Somos sabedoras de que esta Proposta está em fase de reelaboração, mas, ainda é tida como documento orientador, enquanto os ajustes para a nova proposta não entram em vigor.

Quanto à opção por analisar os RDA, justifica-se pelo fato de pretendermos verificar os aspectos do desenvolvimento das crianças que são avaliados pelas professoras, a concepção de avaliação subjacente nos RDA, bem como, se fundamentam sua avaliação no que orienta a Proposta Pedagógica e a literatura da área. Entendemos que o ato avaliativo exige competência, discernimento e equilíbrio das professoras, uma vez que o que está em jogo é o desenvolvimento da criança. Essa combinação de instrumentos, ou seja, a análise dos RDA, tendo em vista o que estabelece a Proposta Pedagógica, é denominada de triangulação dos dados. Sobre isso, Neves (1996, p.7) enfatiza que “a triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis; pode também conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados”. Para Triviños (2010, p.138), a triangulação “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

3.2 O cenário, os critérios e a caracterização das instituições e dos sujeitos pesquisados

3.2.1 O cenário da pesquisa

O cenário desta pesquisa constitui-se na cidade de Cáceres, interior do Estado de Mato Grosso, localizada a 220 quilômetros da capital Cuiabá. Geograficamente, ela encontra-se na microrregião do Alto Pantanal, a sudoeste do estado. Cáceres é banhada pelo rio Paraguai, que é a grande atração econômica, turística e de lazer para a população. Para melhor compreensão de que lugar nós estamos falando, buscamos no site da prefeitura¹³ um pouco da história do município.

As razões para a fundação do povoado foram a necessidade de defesa e incremento da fronteira sudoeste de Mato Grosso; a comunicação entre Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá e, pelo rio Paraguai, com a capitania de São Paulo; e a fertilidade do solo no local, com abundantes recursos hídricos. A navegação pelo Rio Paraguai desenvolveu o comércio com Corumbá, Cuiabá e outras praças, e o incremento das atividades agropecuárias e extrativistas fez surgir os estabelecimentos industriais representados pelas usinas de açúcar e as charqueadas de Descalvados e Barranco Vermelho, de grande expressão em suas épocas.

A partir de 1950, as mudanças passaram a ser mais rápidas. No início dos anos 60, foi construída a ponte Marechal Rondon, sobre o rio Paraguai, que facilitou a expansão em direção ao noroeste do Estado. A chegada de uma nova leva migratória, causada pelo desenvolvimento agrícola que projetou Polo de produção no Estado e no país, mudou o perfil de Cáceres, cuja ligação com a capital foi se intensificando à medida em que melhoravam as condições da estrada, ligando as duas cidades. É nesse período que ocorre a emancipação dos novos núcleos socioeconômicos.

A pecuária é a principal atividade econômica da cidade, que possui um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil. A criação de jacaré do pantanal em cativeiro tem levado Cáceres ao mundo. No dia 01 de julho de 2008, o Primeiro e Único Frigorífico de Jacaré da América Latina foi agraciado com o SIF - Serviço de Inspeção Sanitária, o que permite a comercialização da carne para todo o território nacional e para outros países.

¹³ Dados oficiais retirados do <http://www.caceres.mt.gov.br/> da prefeitura municipal de Cáceres.

Com o apoio do Sebrae em Mato Grosso, por meio do Projeto Animais Silvestres, várias conquistas vem sendo obtidas para o desenvolvimento da atividade. O projeto iniciado em 2006, além de fomentar a atividade, tem capacitado os produtores, implementando novas tecnologias e principalmente a preservação do meio ambiente.

Quanto à Educação, temos em Cáceres a sede da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT, 16 escolas estaduais de Educação Básica e 39 municipais. Existem também no município instituições privadas, sendo 08 que oferecem Educação Básica e 03 que ofertam a Educação Superior.

Dentre as escolas municipais de Cáceres, selecionamos aquelas que atendem à EI como nosso campo e sujeitos da pesquisa, conforme critérios descritos a seguir.

3.2.2 Critérios para a seleção das escolas

A escolha das instituições a serem pesquisadas ocorreu de forma tranquila, pelo fato de conhecermos todas as instituições de Educação Infantil do município e suas localizações, uma vez que atuamos na direção, há algum tempo, em algumas destas instituições.

O município conta atualmente com 07 instituições, exclusivamente, de atendimento de EI (anexo1) e, além destas instituições, o município possui 25 salas anexas de pré-escola, em instituições de Ensino Fundamental (anexo2).

Frente a esse quadro, o primeiro critério para a escolha do nosso universo de pesquisa foi o de acessibilidade, assim, optamos pelas instituições localizadas na área urbana. A opção pelas escolas da área urbana justifica-se pelo fato de que o município de Cáceres possui grande extensão territorial, com área de 24.398,399 km², e isso inviabilizaria a nossa pesquisa em decorrência da distância existente entre as escolas e o tempo que levaríamos para percorrê-las, considerando o tempo exíguo no mestrado para a realização da pesquisa.

Após selecionar as instituições da zona urbana obtivemos um total de 18 unidades. Tendo em vista a dificuldade de abarcar todas elas como universo de estudo, optamos por um segundo critério que foi trabalhar somente com a pré-escola, que atende crianças com 4 e 5 anos de idade.

Frente a esse critério passamos a não mais considerar o número de instituições mas, sim, a quantidade de turmas de pré-escola do município, já que o atendimento da

pré-escola é feito em salas anexas. Dessa forma, permaneceram 83 turmas de pré-escola entre aquelas das instituições de Educação Infantil e as salas anexas ao Ensino Fundamental.

Ao constatar o elevado número de turmas da pré-escola, optamos por trabalhar somente com as turmas das instituições exclusivamente de atendimento a EI, o que representa 07 instituições e 58 turmas de pré-escola.

Entretanto, 01 destas não se dispôs a participar da pesquisa, restando então 6 escolas e 51 turmas. Dentre as 51 turmas, optamos por trabalhar com as turmas das professoras que tivessem maior tempo de atuação na EI, assim, selecionamos 01 professora de cada instituição totalizando 06 educadoras.

Das 06 professoras com maior tempo de atuação foram selecionadas, aleatoriamente, pela pesquisadora, 02 RDA do primeiro semestre do ano 2011, de 02 crianças de cada professora, totalizando 12 relatórios.

Os sujeitos são os atores principais dessa pesquisa, pois é a partir e através do que pensam e praticam no seu cotidiano que a pesquisa ganha corpo e confirmação teórica e prática. Pensando nisso, por uma questão ética, a fim de garantir o anonimato dos nossos sujeitos, não serão revelados os nomes das instituições e nem das professoras que participaram da pesquisa, sendo estas denominadas de P1 (Professora1), P2 (Professora 2) e assim sucessivamente, sabendo-se que cada professora é de uma instituição diferente.

3.2.3 Caracterização das escolas pesquisadas

As instituições pesquisadas encontram-se distribuídas no centro e nos bairros periféricos da cidade de Cáceres e a maioria delas atende à população mais carente, crianças filhas de mães trabalhadoras que necessitam deixar seus filhos sob a responsabilidade de uma instituição para poder trabalhar e manter o sustento da família, muitas dessas crianças encontram-se em situação de vulnerabilidade social.

Um dos desafios dessas instituições é adequar os espaços que não foram projetados para atender crianças pequenas e, assim, não promovem o mínimo de conforto para elas. Entendemos, assim como o documento sobre os parâmetros de qualidade na EI, que para atender a essa população que tem características e necessidades específicas, é necessário que o espaço educativo atenda com um mínimo de qualidade para não prejudicar o desenvolvimento das crianças.

Analisando o RCNEI (1998), nos deparamos com a informação de como essas instituições devem ser enquanto estrutura física. O Referencial apregoa que

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, [...] Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para movimentação corporal ou ambiente para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc.[...] Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL 1998, V.I, p.68)

Essa orientação do Referencial preconiza que as instituições, para atender com qualidade a EI, necessitam que o espaço, a estrutura física e os mobiliários sejam adequados à faixa etária de atendimento. Entretanto, o que constatamos nas instituições que foram pesquisadas é que nem todas elas, apesar de possuírem autorização e reconhecimento para funcionar, possuem espaço, estrutura física e mobiliários adequados para atender crianças com 4 e 5 anos de idade.

Os espaços foram todos adaptados de prédios que na década de 90 atendiam aos programas sociais oferecidos pela extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA), exceto uma delas que teve construção específica para a EI.

Observamos que a maioria dos espaços de EF criados para atender a EI não possui parque. Nota-se que em todas as escolas-objeto dessa pesquisa os parques se fazem presentes, embora os brinquedos apresentem-se deteriorados, com muita ferrugem exposta e inadequações no tamanho, sendo desproporcional à idade das crianças.

Poucas instituições possuem espaço arborizado para as crianças brincarem, e próximo do espaço, no pátio, existe mato rasteiro, apresentando pouca segurança para as crianças, podendo entrar em contato com bichos peçonhentos, há escassez de água para a higiene e, até mesmo, para a alimentação.

Em suma, não nos aprofundaremos nesse assunto por não ser nosso objeto de pesquisa, mas é evidente que as condições de cuidar e educar as crianças nestas instituições são bastante precárias, exigindo das professoras empenho e dedicação para desenvolver um trabalho de qualidade.

3.2.4 Caracterização dos Sujeitos

O levantamento dos dados sobre a formação inicial, tempo de atuação na EI e idade, foi possível porque atuamos como diretora de Instituição de EI no município de Cáceres, há dez anos mantendo contato direto com as professoras pesquisadas.

As seis professoras participantes da pesquisa são pedagogas e com muita experiência na área, elas possuem tempo de serviço acima de 10 anos e, por serem professoras com maior tempo de serviço na EI (critério utilizado para a seleção dos sujeitos) a faixa etária varia de 36 a 42 anos de idade.

Quanto à formação acadêmica, este dado é indubitavelmente significativo, considerando que a LDBEN 9.394/96 no (Art. 62) determina que para atuar na educação básica o profissional deverá possuir formação superior e, para o exercício do magistério na EI e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental deverá ter, no mínimo, a formação em nível médio, modalidade Normal. O Plano Nacional de Educação Lei nº 10172 Brasil/2001 PNE ao tratar da Educação Infantil estabelece dentre os objetivos e metas, no item 5-b, “que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior”. Podemos constatar que no município de Cáceres, essa meta foi alcançada, superando o que determina a LDBEN 9394/96.

Vale ressaltar que o nível de formação das professoras no município de Cáceres se deve ao fato da existência da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que contribui para a formação de professores neste município e nas regiões vizinhas.

No próximo capítulo apresentamos a análise dos dados coletados nos RDA, confrontando com a Proposta Pedagógica da Prefeitura e a literatura da área.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DESCRITIVOS DE AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS

Este capítulo apresenta a análise de 12 RDA do ano de 2011, elaborados por 06 professoras das instituições de EI, participantes desta pesquisa, selecionadas no município de Cáceres-MT, conforme dito no capítulo sobre a metodologia.

Para tanto, lançamos mão de documentos oficiais, da LDBEN 9394/96, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), da literatura da área e da Proposta Pedagógica do Município de Cáceres, como aportes teóricos para a análise dos dados. Assim, procuramos constatar se as professoras escrevem seus relatórios de avaliação tendo como referência o que é preconizado na LDBEN 9394/96, no RCNEI (1998), na PP e na literatura.

Todos esses aportes teóricos preconizam que seja realizada na EI uma avaliação formativa, conforme esclarece o RCNEI (1998, p. 66)

No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. Assim, pode-se esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dado a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real. (BRASIL 1998, v II, p. 66)

Dessa forma, a análise dos dados dos RDA tem por finalidade verificar **qual a concepção das professoras de Educação Infantil sobre a avaliação nesta etapa da Educação Básica**. Após esses esclarecimentos apresentamos a seguir a análise dos relatórios descritivos de avaliação das professoras.

4.1 Análises dos Relatórios Descritivos de Avaliação – RDA

É importante ressaltar, conforme esclarecido anteriormente na metodologia, que faremos a análise de 12 RDA do ano de 2011, elaborados por 6 professoras, sendo 2 RDA de cada professora e de crianças diferentes. As professoras participantes desta pesquisa atuam em diferentes instituições de EI do Município de Cáceres, com crianças da pré-escola – 4 e 5 anos de idade.

Nosso objetivo é verificar, por meio dos RDA, “o que” as professoras avaliam e qual a sua concepção sobre a avaliação na EI já que os RDA são importantes instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento da criança, conforme preconiza o RCNEI (1998).

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades. (BRASIL 1998, v1, p. 58)

Antes de iniciarmos a análise dos relatórios nos reportamos ao que Hoffmann (2011) aponta sobre a importância das professoras adquirirem o hábito de registrar. Ela lança mão dos ensinamentos de Vygotsky para responder à pergunta: “Por que é importante registrar?”

Vygotsky valoriza a linguagem escrita, porque é mais reflexiva que a linguagem oral. Por meio da fala, organizamos o nosso pensamento. A escrita, representando a nossa fala, exige reorganização do pensamento, uma maior reflexão e conexão entre as ideias defendidas. Por meio da escrita, o educador pode distanciar-se de si mesmo e refletir sobre essas ideias “corporificadas”, analisando-as, interpretando-as, analisando os “quadros” ali esboçados, no sentido de encontrar outras respostas para situações vividas ou melhores caminhos a percorrer. (p.67)

A fim de organizar nossa análise decidimos por elencar algumas categorias *a posteriori* que, conforme define Franco (2005), emergem do conteúdo das respostas dos sujeitos e implicam um processo de retomada constante ao material de análise e à teoria. Na nossa pesquisa essas categorias não emergiram propriamente das respostas, mas, dos

RDA elaborados pelas professoras. Procuramos, assim, levantar os aspectos que as professoras avaliam que estão previstos na PP do município e que são preconizados pela LDB 9394/96, sobre os aspectos a serem avaliados no desenvolvimento das crianças.

Mediante esse esclarecimento, analisaremos exatamente o que as professoras registraram nos RDA e elencamos como categorias de análise os aspectos: físico (motor/movimento), social (interação) e intelectual (cognitivo). Além dessas categorias destacamos novos aspectos que foram analisados, tomando como foco as expressões que aparecem com maior frequência nos RDA das professoras como, por exemplo, a utilização do termo “aluno” e a “assiduidade” das crianças às aulas.

Assim, iniciamos nossa análise salientando a forma como as professoras se referem às crianças de 4 e 5 anos que estão em fase de desenvolvimento, interessante notar que todos os relatórios apresentam o **termo aluno(a)** quando as professoras se referem à criança. Em alguns RDA observamos que esta expressão aparece mais de uma vez, como é o caso do RDA1 da P4, que em um relatório sucinto ela menciona o termo 3 vezes ao se referir às habilidades das crianças, por exemplo: “O aluno é...” ; “O aluno mostra-se...”; “É uma aluna inteligente...”. É interessante ressaltar que ao ler a PP do município, na parte que trata da avaliação, também constatamos a constante utilização do termo “aluno” ao se referir às crianças. Assim, é compreensível as professoras lançarem mão desta expressão, já que nos parece ser comum este hábito entre os profissionais da EI do município.

Entretanto, com a utilização do termo aluno, as professoras deixam a heterogeneidade da criança para homogeneizar, ou seja, escreve sem observar a singularidade da criança dentro do seu contexto sociocultural, além disso, desconsideram o fato de que pelo motivo de estarem na EI são, obviamente, crianças. É primordial que a criança sinta-se acolhida e que o “ser criança” não se anule diante do “ser estudante”.

Analisando os 12 RDA notamos que a maioria das professoras avalia também a **assiduidade** das crianças como fator de suma relevância para o seu bom desenvolvimento, conforme verificamos nos fragmentos dos relatos abaixo:

“Considerada pouco assídua” (P1 RDA1)

“Considerado um aluno assíduo” (P1 RDA 2, P3 RDA1)

“Apresentou nesse semestre faltas significativa, devido a um problema de saúde”
(P5 RDA 1)

“É uma aluna assídua às aulas” (P5 RDA 2, P6 RDA 1 e 2)

“Frequenta as aulas regularmente” (P6 RDA 2).

Pela análise destes relatórios observamos que as professoras fazem acompanhamento da frequência das crianças na instituição, ao relatar que ela é pouco assídua ou é assídua.

Ressaltamos, ainda, que as professoras demonstram nos relatórios que estão cientes sobre o que acontece com as crianças, fazendo com que elas sejam assíduas ou quanto se tornam faltosas, uma das professoras (P5) faz referência ao problema de saúde da criança, que ocasionou a falta de assiduidade. Com isso inferimos que a professora se mantém atenta ao que se passa com as crianças, conforme preconiza a LDBEN 9394/96 no Art. 31º. “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Sobre isso, observamos que para a professora possa propiciar situações de aprendizagem, é necessária a observação, pois é muito importante que a professora esteja atenta às ações da criança, mesmo não sendo para aprovar ou reprovar, pois, suas observações poderão proporcionar um novo aprendizado, favorecendo o desenvolvimento da criança.

No que se refere ao **aspecto físico**, ou seja, o desenvolvimento motor da criança, apontamos os fragmentos em que as professoras relatam:

“Anda naturalmente, interessa-se pelas atividades de coordenação motora” (P1 RDA1 e RDA2)

“Apresentou um bom desenvolvimento e potencialidades físicas” (P2 RDA1)

“Tem uma boa coordenação motora” (P2 RDA2)

“Tem habilidades para executar as atividades de movimentos como: correr, andar, pular etc. Apresenta equilíbrio na execução” (P3 RDA1)

“Apresentou um ótimo desenvolvimento de suas potencialidades físicas, gosta pular, correr” (P3 RDA2)

“Tem uma boa coordenação motora, apresentou um ótimo desempenho nos aspectos físicos” (P4 RDA1)

“Sabe utilizar o lápis de cor nas pinturas que realiza”. “Teve um bom desenvolvimento nos aspectos físicos” (P4 RDA2)

“É capaz de engatinhar, correr, rastejar, pular” (P5 RDA1)

“É capaz de engatinhar, correr, rastejar” (P5 RDA2)

“Apresenta habilidade motora para correr e pular” (P6 RDA1)

“Tem uma boa habilidade para executar as atividades de movimentação como pular e correr”.(P6 RDA2)

Nestes fragmentos descritos pelas professoras, percebemos que elas estão atentas a respeito do aspecto físico das crianças ou, conforme o RCNEI, do movimento. O RCNEI defende a importância de a professora estar atenta a este aspecto, ao afirmar que:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. (BRASIL, 1998 p.16)

Observamos, então, nos RDA que as professoras avaliam o aspecto físico em consonância com o que propõe o RCNEI.

Um segundo aspecto observado foi em relação ao **desenvolvimento intelectual** da criança, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir.

“Usa vocabulário adequado à idade, consegue transmitir recados, escreve o próprio nome, produz desenhos variados. Identifica os elementos da natureza: ar, água, terra e fogo. Conhece os meios para evitar acidentes. (gás, fogo, eletricidade, etc.).Realiza as atividades em tempo razoável”. (P1 RDA1)

“Usa vocabulário adequado a idade. Identifica e reproduz algumas letras do alfabeto. As vezes solicita ajuda para solucionar seus problemas”.(P1 RDA2)

“Reconhece e sabe escrever o seu nome sem auxílio da professora, conhece todas as vogais, sabe contar e reconhece os números de 0 a 10, reconhece algumas letras do alfabeto, nas aulas de artes produz com habilidade desenhos, pinturas e colagens de forma criativa”. (P2 RDA1)

“Se expressa com clareza, tem um vocabulário adequado, escreve seu nome sem o auxílio da professora, conhece letras do alfabeto, demonstrando interesse sempre, cria desenhos, pinturas e colagens de forma criativa, sabe contar de 0 a 20. Na área do pensamento lógico matemático não apresenta dificuldades ao realizar habilidades de sequência dos números, jogo da memória e quebra-cabeça. Possui noção de relação entre numeral e quantidade assimilou os conteúdos trabalhados neste semestre”.(P2 RDA2)

“Criativa nas pinturas, desenhos e colagens que realiza sempre as realiza com capricho, conhece cores e formas geométricas, expressa ideias com clareza, relata fatos ocorridos na sua vida diária, tem bom vocabulário, gosta de ouvir histórias e reproduz as mesmas com lógicas. Reconhece e escreve seu nome, lê e compreende as letras e palavra formada pela mesma, traça corretamente as letras estudadas, identifica personagens em situações reais diversas. Copia do quadro palavras e frases pequenas”.(P3 RDA1).

“Gosta de contar e ouvir história principalmente de recontá-las com sequência lógica, consegue escrever o próprio nome sem auxílio da professora, sabe contar de 0 a 20 e também reconhece os números de 0 a 10 conhece algumas letras do alfabeto conhece cores e formas geométricas. O aluno é bastante criativo nas pinturas, desenhos e colagens que realiza sempre as realiza com capricho” (P3 RDA2)

“Se expressa com clareza, tem um vocabulário adequado, escreve seu nome sem o auxílio da professora, conhece letras do alfabeto. Na área do pensamento lógico matemático não apresenta dificuldades ao realizar habilidades de sequência dos números, jogo da memória. Cria desenhos, pinturas e colagens de forma criativa, sabe contar de 0 a 20. Já possui noção de relação entre numeral e quantidade,apresentou um ótimo desempenho nos cognitivos” (P4 RDA1)

“Reconhece vogais, letras do alfabeto, sabe escrever o nome sem auxílio, sabe contar de 0 a 10 e reconhece os numerais de 0 a 10. Em artes cria e desenha de forma criativa. Conhece figuras geométricas, já possui raciocínio lógico matemático, pois faz relação entre número e quantidade” (P4 RDA2)

“Apresenta vocabulário condizente com a idade. Tem facilidade em separar objetos por cores, tamanhos, formas etc.Realiza contagem oral até o número 10, escreve e reconhece o numeral 1. Está em processo de construção da escrita da primeira letra do nome”.(P5 RDA1)

“É capaz de separar por cores, tamanhos, formas etc. Realiza contagem oral até o número 10, escreve e reconhece o numeral 1. Esta em processo de construção da escrita da primeira letra do nome”(P5 RDA2)

“Apresenta um desenvolvimento significativo quanto a sua comunicação e no seu vocabulário. Reconhece algumas cores primárias bem como as formas geométricas. Demonstra uma melhor concentração e maior interesse pelas historias e também pelo reconto. Ao desenhar, já consegue identificar partes de um corpo como cabeça, olhos, boca, nariz, cabelos nos seus desenhos. É um aluno que apresenta desenvolvimento

natural e crescimento contínuo do seu vocabulário em acordo com a sua idade”(P6 RDA1)

“Demonstra compreensão das atividades propostas, mas precisa que repita mais de uma vez. Apresenta comportamento e desenvolvimento natural a sua idade. Mostra certa dificuldade para se concentrar, porém com estímulo participa das histórias e dos recontos com compreensão. Reconhece algumas cores primárias, bem como as formas geométricas. Demonstra habilidade para executar atividades com os brinquedos de encaixe, e brinquedos de o faz de conta. Já consegue identificar através dos seus desenhos as partes do corpo como: cabeça, olhos, boca, nariz e cabelos Seu desenvolvimento melhora gradativamente conforme os estímulos propostos e em acordo com a sua idade”(P6 RDA2).

Ao analisarmos os RDA elaborados pelas professoras, no aspecto intelectual, inferimos que elas, em sua escrita, demonstram fazer acompanhamento do desenvolvimento cognitivo das crianças. Em vários relatórios foi possível perceber que as professoras se preocupam com o vocabulário das crianças, se elas sabem identificar as partes do corpo, se reconhecem as cores, dentre outras. As professoras ressaltam também que a criança é capaz de participar de experiências educativas com interesse.

Com essa descrição percebemos que as professoras avaliam o cognitivo da criança na perspectiva da avaliação formativa, expressando a construção do conhecimento da criança, seu avanço e desenvolvimento, o que vai ao encontro do que é preconizado no RCNEI e na PP do município de Cáceres.

Por outro lado, percebemos nos relatos, acima, demasiada preocupação das professoras com a aprendizagem dos números e das letras. Por exemplo, a P3, no RDA1, descreve que a criança lê e compreende as letras, a P2, no RDA2, e a P4, no RDA1, vão mais além ao registrar que a criança reconhece as vogais e letras do alfabeto. Parece-nos, nesses fragmentos, que as professoras se preocupam com a memorização das letras e a P2 e a P4 ainda fazem uma classificação desnecessária entre vogais e alfabeto. Acreditamos ser desnecessária, já que na pré-escola não se deve ter preocupação da criança compreender esta distinção.

Percebemos em quase todos os RDA que as professoras, exceto a P1 nos RDA 1 e 2, avaliam também alguns aspectos da matemática como, por exemplo, formas geométricas, reconhecimento e escrita de números, relação numeral e quantidade, realização de sequência de números. Entretanto, a forma como a avaliação se apresenta

em alguns RDA sugere que a matemática está sendo trabalhada de forma equivocada, conforme os RCNEI (1998), que diz haver

[...] uma ideia corrente de que as crianças aprendem não só a Matemática, mas todos os outros conteúdos, por repetição e memorização por meio de uma sequência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil. São comuns as situações de memorização de algarismos isolados, por exemplo, ensina-se o 1, depois o 2 e assim sucessivamente (BRASIL, 1998 v.3, p. 208)

À Professora cabe compreender que o importante é perceber que pode trabalhar a matemática na EI e avaliar sem se preocupar tanto com a representação dos números ou com o registro no papel. Nos RDA fica claro que as professoras se preocupam em demonstrar que as crianças memorizaram alguns conteúdos matemáticos, conforme observados nos relatos descritos anteriormente. Nota-se que as professoras se preocupam com a escrita e a repetição dos números, através da contagem enquanto ela poderia colocar a criança em contato com a matemática sem usar somente deste mecanismo.

Podemos pensar a matemática a partir de uma proposta não escolarizante, que permita à criança criar, explorar e inventar seu próprio modo de expressão e de relação com o mundo. Neste processo de desenvolvimento a professora deve propor condições para que a matemática seja descoberta pela criança, oferecer estímulo e estar atenta às descobertas das crianças.

A P3 no RDA1 descreve que a criança traça corretamente as letras, o que nos faz inferir que as letras são trabalhadas de forma isolada e na sequência alfabética, contrariando a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI, que preconiza que as crianças devem aprender por meio do lúdico e de forma contextualizada.

Em relação à apropriação da escrita, a P5 faz um registro um tanto confuso ao avaliar que a criança “está em processo de construção da escrita da primeira letra do nome”, a P3 menciona que a criança “copia do quadro palavras e frases pequenas”. Nestes dois casos a aprendizagem da escrita parece estar restrita ao traçado das letras, ou seja, o processo de apropriação da escrita fica reduzido a aprender a grafia das letras.

Não percebemos nos RDA a escrita e a leitura trabalhadas como processo de construção da criança, o que pareceu-nos uma prática descontextualizada, em que as letras são trabalhadas de forma isolada e a escrita e a leitura não são apresentadas às

crianças como tendo uma função social. Nesse sentido, o RCNEI se utiliza dos ensinamentos de Ferreiro, ao esclarecer que a criança constrói a sua escrita por meio de hipóteses em que, inicialmente, faz as garatujas e depois constrói sua escrita, passando pelo nível pré-silábico, posteriormente, silábico com valor sonoro, para depois construir o nível alfabético. Nossa preocupação aqui é com o modo como as professoras trabalham esses conteúdos com as crianças, se de forma lúdica ou mecânica com preocupação excessiva na memorização, já que esta não é uma maneira apropriada de ensinar a leitura e a escrita, principalmente quando se trata de crianças tão pequenas.

Diante disso, observamos que as professoras avaliam as crianças no **aspecto social** ao referir que:

“Demonstra alegria, afeto, costuma reagir mal quando contrariada. Relaciona-se bem com o grupo, reconhece o direito dos outros, mostra-se espontânea, demonstra iniciativa, ouve com atenção quando outras pessoas estão falando. Interessa-se pelas atividades lúdicas, música, dança artes”. (P1 RDA1)

“Carinhoso. Demonstra alegria. Relaciona-se bem com o grupo, mostra-se espontâneo. Reconhece o direito dos outros. Participa das atividades em grupo. Interessa-se pelas atividades lúdicas como: música, jogos, dança, arte”(P1 RDA2);

“Interagiu de forma espontânea com os colegas, professora e demais funcionários da escola. É uma criança atenciosa, carinhosa e comunicativa, se expressa com clareza, gosta de brincar e socializa seus pertences e brinquedos com outro, gosta de ouvir e recontar história com sequência lógica. Demonstra respeito ao outro, a natureza, principalmente nas brincadeiras”(P2 RDA1)

“É uma criança extremamente sociável, amorosa, companheira, interage muito bem com todos os profissionais da educação que atuam na escola. Brinca, gosta de ouvir e contar/recontar histórias e fatos do cotidiano, gosta de brincar de imitar e gosta de fazer brincadeiras com os colegas” (P2 RDA2)

“Mostrou ser dedicada e carinhosa com a professora e colegas. É uma criança que interage bem com todos em sala de aula, brinca e socializa seus pertences, participa de todas as atividades em grupo” (P3 RDA1)

“É uma criança inteligente, observador, participativo, se expressa com clareza, gosta de brincar, e imitar. Interage bem com todos os colegas, professora e profissionais que atuam na escola” (P3 RDA2)

“É uma criança extremamente sociável, amorosa, companheira, interage muito bem com todos os profissionais da educação que atuam na escola. Brinca, gosta de brincar de imitar e gosta de fazer brincadeiras com os colegas” (P4 RDA1)

“É uma criança carinhosa, meiga, educada e extremamente sociável” (P4 RDA2)

“Apresenta facilidade de relacionamento com os colegas, participa das atividades escrita com interesse” (P5 RDA1)

“Teve facilidade no processo de adaptação escolar. Tem bom relacionamento com colegas e professora Na hora da historia se distrai com facilidade necessitando chamar sua atenção algumas vezes. A hora do parque é o momento em que mais gosta, pois extravasa todas as energias. Mostra-se participativa nas atividades musicais, recorda-se de canções e músicas trabalhadas” (P5 RDA2)

“Mostra-se muito a vontade no ambiente escolar. Participa ativamente demonstrando grande interesse por todas as atividades desenvolvidas. Possui um laço de amizade com todos os colegas. É muito atencioso e responde sempre que é solicitado. Mostra-se sempre muito disposto e alegre. Demonstra apreciar as atividades lúdicas no coletivo”. (P6 RDA1)

“Mostra totalmente adaptado ao ambiente escolar, demonstra certa distração diante do proposto, porém aos poucos, com a mediação da professora encontra-se mais independente. Seu relacionamento com os colegas é bom. Aprecia as atividades lúdicas, em especial as de roda no coletivo. Relaciona-se bem, demonstrando sentimentos de afetividade com todos”. (P6 RDA2)

Nesta descrição as professoras avaliam como as crianças chegaram à instituição de EI e, a partir daí, avaliam como a criança se encontra no momento do relatório, ou seja, os avanços apresentados até o momento. Observamos que as professoras respeitaram a individualidade da criança, apontando seus avanços na interação com os colegas. Conforme o RCNEI (1998, p. 58) as professoras devem apontar

[...] a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. (BRASIL 1998, vol1, p. 58)

Concordamos com a citação acima e lembramos que as experiências que as crianças trazem pra a instituição devem ser respeitadas por todas as pessoas com quem

ela tem contato, em especial a professora que, ao avaliar, deve considerar a criança um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Têm desejo de estarem próximas às pessoas e são capazes de interagir e aprender com elas, de forma que possam compreender e influenciar no seu ambiente.

Assim, ampliam suas relações sociais, interações e formas de comunicação. As crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender nas trocas sociais com diferentes crianças e adultos, cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Os RDA escritos pelas professoras nos fizeram refletir que elas avaliam o que trabalharam (conteúdos) com as crianças, por exemplo, os nomes delas, nomes dos funcionários, as letras, os números, entre outros. Entretanto, constatamos que as professoras se esqueceram de relatar, não trabalharam não valorizaram alguns conteúdos propostos para o currículo da EI, por exemplo, a música que, segundo o RCNEI, na avaliação deve constar

A conquista de habilidades musicais no uso da voz, do corpo e dos instrumentos deve ser observada, acompanhada e estimulada, tendo-se claro que não devem constituir-se em fins em si mesmas e que pouco valem se não estiverem integradas a um contexto em que o valor da música como forma de comunicação e representação do mundo se faça presente.(BRASIL 1998, v3,p,77)

Dentre os 12 RDA, observamos que só duas professoras fizeram referência em relação à música, mas não fazem a descrição conforme sugere o RCNEI na citação acima. Entendemos, então, que a descrição nos relatórios de avaliação, nos quais se procura seguir uma concepção formativa, deixou uma lacuna a ser descrita no que se refere à aquisição do conhecimento musical.

A respeito da avaliação por meio dos RDA, Hoffmann (2011) contribui significativamente ao recomendar que no RDA seja contemplado o desenvolvimento das crianças com o olhar voltado ao contexto no qual a criança se insere,

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas (HOFFMANN, 2011 p. 07)

Compreendemos que a professora que trabalha com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos deve dominar este processo de desenvolvimento para poder avaliar com mais precisão o progresso das crianças.

A conclusão a que chegamos é de que as situações de avaliação não precisam ser criadas para avaliar o que a criança ainda não conseguiu aprender, mas, sim para analisar e propor intervenções adequadas que contribuam para o avanço de cada criança. Essa forma de avaliação, destacando os avanços das crianças foi observada nos RDA das professoras pesquisadas, um olhar mais atento para os fragmentos aqui apresentados, nos leva a essa percepção.

Compreendemos, então, que a professora ao escrever os RDA deve contextualizar as observações sobre a criança, para planejar suas intervenções individuais e coletivas para futura atuação, investindo, assim, no aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Frente ao exposto, a professora durante sua formação inicial e continuada deve estar preparada para discutir amplamente as concepções e práticas de avaliação no atual contexto, o que se faz necessário e urgente para a construção de uma formação cidadã na infância.

Para reafirmar os pressupostos da avaliação na EI, contamos com a colaboração de Godoy (2011, p.07) que reflete defendendo

O objetivo de discutir como a avaliação está presente na educação das crianças pequenas, ou seja, na educação infantil, já que esse momento da educação não é obrigatório [...] não se constitui um pré-requisito para o ingresso da criança na escola. As diretrizes legais impedem que a avaliação tenha um caráter seletivo, ou seja, aprovando ou reprovando as crianças. Como apresenta a lei, elas não podem ficar retidas na pré-escola [...].

Assim sendo, encerramos este capítulo reforçando que a avaliação na EI não é pré-requisito para o ingresso no ensino fundamental e, portanto, a professora não deve ter um olhar voltado para a classificação das crianças, como medição e julgamento, mas sim observar a capacidade delas para que possa oferecer subsídios para o seu desenvolvimento.

Por fim, lançamos mão das palavras de Palma¹⁴ ao sintetizar com muita propriedade que o surgimento dos processos avaliativos está relacionado com a própria

¹⁴ Contribuição da Professora Dra. Rute Cristina Domingos da Palma no momento da qualificação desta dissertação.

importância e função por ela ocupada no decorrer de sua história. Assim, à medida que as pesquisas contestam a função assistencialista e compensatória, a discussão sobre a intencionalidade na EI e a necessidade de avaliar se ampliam. A utilização de relatórios de avaliação, em substituição aos boletins e fichas classificatórias passa a fazer parte das práticas avaliativas de muitos professores que objetivam não apenas descrever o que os alunos são ou não capazes de fazer, mas historicizar e compreender os caminhos que cada criança percorre, considerando a singularidade e a diversidade. Para o professor da Educação Infantil, a escrita do relatório de avaliação ainda é um desafio. Investigar, portanto, o que escrevem os professores, que concepções norteiam esse processo é de extrema relevância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta investigação com muitas perguntas circundando nossos pensamentos a respeito de como se dá a avaliação na EI e movidas pelo desejo de contribuir para a melhoria da qualidade da prática de avaliação nas instituições de Educação Infantil em nosso município. Porém, ao caminhar para o final deste estudo percebemos que muitas perguntas ainda se fazem presentes.

Percorremos um caminho histórico em busca da compreensão do momento em que a EI passa a ter uma identidade própria e quando a criança passa a ser considerada sujeito de direitos e as instituições de abrigo para as crianças pobres passam a se configurar como instituições com função indissociável de educar e cuidar crianças pequenas.

Após esse entendimento, analisamos a PP do município de Cáceres que norteia a prática pedagógica das professoras e, conseqüentemente, a prática de avaliação. No que se refere à prática pedagógica, nossos resultados mostraram que a mesma propõe um atendimento voltado às necessidades peculiares da faixa etária pesquisada, através de ações visíveis tracejadas, estruturadas e possíveis de serem aplicadas durante a prática pedagógica. Nota-se a necessidade que a instituição trabalhe em função do desenvolvimento integral da criança e a professora tenha conhecimento acerca das fases de desenvolvimento infantil para melhor conduzir sua prática pedagógica. Concluímos que a concepção de avaliação proposta na PP vai ao encontro do que é preconizado pela LDB, pelo RCNEI, bem como por teóricos da área ao defender uma concepção de avaliação formativa.

Frente aos resultados obtidos por meio da análise dos RDA das professoras pesquisadas, constatamos que elas avaliam as crianças numa concepção de avaliação formativa, conforme preconiza o RCNEI. Igualmente observamos que as professoras têm olhar atento aos aspectos cognitivo, social e físico das crianças, relatando as conquistas das crianças. Concluímos que neste processo a professora deve estar atenta aos avanços da criança a fim de possibilitar novas descobertas por elas, assim, a professora não tem papel de mera espectadora, de observadora passiva. Ao contrário, ela deve participar, estimular, incentivar e proporcionar situações que contribuam para promover o desenvolvimento integral da criança.

Percebemos no decorrer da análise que o ato de avaliar não é neutro e deve contribuir para definir como encaminhar a prática pedagógica. A avaliação tem importante papel na organização do planejamento das ações pedagógicas subsequentes. É de suma importância também a professora conhecer as concepções acerca de quem é a criança que frequenta a EI e, ainda, conhecer como se estrutura o currículo nessa etapa da EB, para proporcionar o desenvolvimento integral da criança.

Lembramos, por fim, que refletir sobre os pressupostos teóricos que orientam a prática pedagógica na EI é relevante para garantir bons resultados com as crianças e reorientar a ação pedagógica. Neste sentido, o processo de avaliação não se configura em um ato isolado. Para que a avaliação aconteça de forma harmoniosa, considerando o processo de vivência da criança no meio em que ela está inserida, é preciso que a professora esteja ciente das tendências e concepções que orientam a sua prática pedagógica/educativa.

É necessário dar continuidade à reflexão sobre a avaliação na EI, a fim de fortalecer a discussão com as professora e, ainda, instigar que na prática docente é preciso redefinir a forma de avaliar os aspectos do desenvolvimento da criança. É importante, também, que os resultados da avaliação da criança sejam instrumentos de avaliação da prática dos próprios educadores. Para tanto, acreditamos que novas pesquisas são necessárias para ampliar o debate e as discussões da complexa organização do processo de avaliação de crianças na faixa etária de 4e 5 anos.

Essa pesquisa reforça que existe falta de legitimidade técnica da avaliação na EI, embora a LDBEN 9394/96 determine como deve ser a avaliação. Assim, é possível dizer que há necessidade de construirmos uma cultura de avaliação própria e autêntica para a EI, que respeite e valorize o desenvolvimento integral das crianças e não uma avaliação que segue os moldes do EF.

Entendemos que a avaliação não pode ser reduzida à simples prática de ensinar e, muito menos, utilizada para medir os conhecimentos adquiridos pelas crianças na EI. Ao contrário, entendemos a avaliação como um processo que faz parte da reflexão permanente sobre qualquer atividade humana e necessita da contribuição das diferentes áreas do conhecimento para realizar seu potencial de transformação. A avaliação deve constituir-se, assim, em ação intencional por parte da professora.

A conclusão a que chegamos é de que as situações de avaliação não precisam ser criadas para avaliar, apenas, o que a criança ainda não conseguiu aprender, mas, sim para analisar intervenções adequadas que contribuam para o avanço de cada uma delas.

Entendemos que a avaliação deve continuar sendo discutida no cotidiano das instituições de EI, com um olhar mais atento e curioso sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Acrescentamos, ainda que o ato de avaliar não deva se restringir aos espaços institucionais, mas abranger nossa vida profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

AHMAD. Laila Azize Souto, **Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil** P@rtes (São Paulo). V.00 p.eletrônica. Junho de 2009. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/historicoinfanzia.asp>. Acesso em 16/06/2011.

ALMEIDA, Ordália A., **História da Educação: o Lugar da Infância no contexto histórico-educacional**, fasc.1, Cuiabá: edUFMT, 2006.

ARIÉS. Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro, LTC, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamento e Desafios**, 2004 Abreu. Mariza,

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Vol. I, II e III, Brasília, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica.– Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da educação e do Desporto. **Política Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/DEF/COEDI, 1984.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** .nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Salto para o Futuro/TV Escola**, de 1 a 5 de agosto de 2005: PGM 3 - **Ghedin**, E. (orgs.) A reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. Disponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>, acesso em 23/06/2012

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CACERES, **Proposta Pedagógica** do Município de Cáceres, 2013.

Campos, M. M. (1994) Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In Brasil, MEC/ Secretaria de Educação Fundamental/ Coordenação Geral de Educação Infantil. (1994) **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, Brasília**.

COMÊNIO, J. *Amós*. (tradução: Ivone Castilho Benedetti). 3. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006. CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gladis. **Educação Infantil: Pra que te Quero**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer** –Uma proposta curricular de Educação Infantil, Editora Vozes-1996

DEL PRIORE. M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ESTEBAN, Maria T. (org.) **Avaliação: uma Prática em busca de Novos Sentidos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber 2005

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época).

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

FREITAS, Luiz C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Luiz C. de. *Uma Pós-modernidade de Libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

GAMBOA, Silvio Sánches: **Pesquisa e Educação Métodos e Epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina: **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003

GIL, Antonio C. **Estudo de caso: fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição, São Paulo. Atlas, 2002

GODOI, Elisandra G., **Avaliação na creche: o caso dos espaços educativos não-escolares**, Tese de Doutorado, UNICAMP, 2006

_____. **Avaliação na Educação Infantil:** Um Encontro com a Realidade. 3.ed. Porto Alegre-RS:Mediação ,2010

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 16. ed. Porto Alegre-RS: Mediação. 2011.

_____.**Mito & Desafio:** uma perspectiva construtivista. 10. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

_____.**Avaliação Mediadora:** uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. 3. ed. Porto Alegre-RS: Mediação. 1994

_____. **Avaliar para promover:** As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. SILVA, M. B. G. **Ação educativa na creche.** Cadernos de Educação Infantil, v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1995.

KRAEMER, Maria, E.P. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer,** 2004. Disponível <http://www.alfinal.com/brasil/fazer.php>>Acesso em: 01/out.2010.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In:Machado, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Profissionais de educação infantil: Gestão e formação. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

KUHLMANN, Moisés JR, **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 6 ed. 2011.

_____.Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: E. M. T. LOPES; L. M. FILHO de F. e C. G. VEIGA (orgs.), 500 anos de educação no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, p. 469-496. 2000

LIMA, Elizeth Gonçalves dos Santos. Avaliação Institucional:o uso de resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussões na universidade- Campinas SP, 2008

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18ª Edição, São Paulo, SP: Editora Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 19 ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 2001. Atualidades pedagógicas, v.59.

MALDONADO, Maritza M. C. **Espaço pantaneiro**: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009. f. 136-139.2009

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Nº276/2000-CCE/MT. Normas para Oferta da Educação Infantil no Sistema estadual de Ensino**. 2000

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MICARELO, Hilda, **Avaliação e Transições na Educação Infantil**, in pagina MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Educação Infantil: construindo o presente. Campo Grande- MS: UFMS, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria Izete, **Educação Infantil: legislação e prática pedagógica**, disponível em: <http://www.pepsic.bvs-psi.org.br>. Acesso em 22/06/2011

_____. Carlos, Rinalda Bezerra, **Fazeres na pré-escola: uma prática consciente?** In: GENTIL, H. Salles; MICHEIS, M. Helena(org.). **Práticas Pedagógicas**: política, currículo e espaço escolar. São Paulo: Junqueira&Marin. 2011.

_____. LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Guia Prático Projeto de Pesquisa e Trabalho Monográfico**. Cáceres, MT, Ed UNEMAT, 2011

OLIVEIRA, Zilma de M. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para sediscutir a educação infantil. São Paulo: Cortez editora, 1995.

_____. **Crianças**: Faz- de- Conta & Cia. Petrópolis, Editora Vozes. 1992

_____. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 7ª ed. 2011.

_____. (org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. 6.ed. São Paulo-Cortez. 2004.

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da educação.* (Tradução: Roberto Leal Ferreira). 2. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação,** Campinas, Praxis. 1998.

SANT'ANNA, Ilza M. **Avaliar? Porque avaliar? Como?** São Paulo: Vozes. 2002.

SAUL, Ana Maria A. **A Avaliação Educacional,** disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf acesso em 27/06/2012. Série Ideias. n. 22, São Paulo: FDE, 1994. p. 61-68.

_____. Ana. Maria **Avaliação emancipatória.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

STAINLE, M.C.B.; SOUZA, N.A. Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem. **Revista estudos em avaliação educacional,** v.18, n.36, jan-abr, 2007 p.63-74.

STEBAN, Maria Teresa **Avaliar: ato tecido pelas impressões do cotidiano.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0611t.PDF>, acesso em 14/04/2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO I

RELAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CÁCERES - 2011

Nº	Escolas de Educação Infantil	Número de Professores	Número de Turmas	
			Integral Creche	Parcial Pré-Escola
1	E.M. Buscando o Saber	14	02	10
2	E.M. Gotinhas do Saber	10	02	06
3	E.M. Pequeno Sábio	16	03	10
4	E.M. Fazendo Arte	13	03	07
5	E.M. Brincando e Aprendendo	22	04	11
6	E.M. Província de Arezzo	08	03	02
7	Centro Municipal de Educação Infantil	18	04	12
	Total	101	21	58

ANEXO II

RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS COM SALAS ANEXAS- CÁCERES - 2011

Nº	Escolas de Ensino Fundamental Salas da Pré-Escola	Número de Professores	Número de Turmas da Pré-Escola
1	E.M. Santos Dumont	01	01
2	E.M. Novo Oriente	02	02
3	E.M. Tancredo Neves	01	01
4	E.M.Prof.EduardoB.Lindote	02	02
5	E.M. Vila Real	02	02
6	E.M. Garcês	02	02
7	E.M. Vitória Régia	01	01
8	E.M. Jardim Paraíso	03	03
9	E.M. Duque de Caxias	02	02
10	E.M. Profa. Erenice Simão Alvarenga	06	06
11	E.M. Vila Irene	03	03
	Total	25	25

ANEXO III

RELATÓRIOS ELABORADOS PELAS PROFESSORAS PESQUISADAS

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

I SEMESTRE

O referido aluno é uma criança inteligente, observador, participativo, se expressa com clareza, gosta de brincar, pular, correr e imitar. Na linguagem oral e escrita verifiquei que o mesmo é tímido, mas gosta de contar e ouvir historia principalmente de recontá-las com seqüência lógica, consegue escrever o próprio nome sem auxilio da professora, sabe contar de 0 a 20 e também reconhece os números de 0 a 10 conhece algumas letras do alfabeto cumpri com os deveres de casa. Interage bem com todos os colegas, professora e profissionais que atuam na escola. O aluno é bastante criativo nas pinturas, desenhos e colagens que realiza sempre as realiza com capricho, conhece cores e formas geométricas, o mesmo apresentou um ótimo desenvolvimento de suas potencialidades físicas, cognitivas, pois a parceria da família com a escola tem contribuído para o bom desenvolvimento do aluno.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

1º semestre

A referida aluna é assídua às aulas, teve facilidade no processo de adaptação escolar. Tem bom relacionamento com colegas e professora. É capaz de empilhar objetos, separar por cores, tamanhos, formas etc. É capaz de engatinhar, correr, rastejar. Na hora da história se distrai com facilidade necessitando chamar sua atenção algumas vezes. Realiza contagem oral até o número 10, escreve e reconhece o numeral 01. Está em processo de construção da escrita da primeira letra do nome. Mostra-se participativa nas atividades musicais, recorda-se de canções e músicas trabalhadas. A hora do parque é o momento em que mais gosta, pois extravasa todas as energias.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

1º SEMESTRE

O referido aluno chegou um pouco tímido, porém logo se adaptou e interagiu de forma espontânea com os colegas, professora e demais funcionários da escola. É uma criança atenciosa, carinhosa e comunicativa, se expressa com clareza, gosta de brincar e socializa seus pertences e brinquedos com outro, gosta de ouvir e recontar história com seqüência lógica. Verifiquei que o aluno participou com interesse de todas as atividades propostas. Na linguagem escrita reconhece e sabe escrever o seu nome sem auxílio da professora, conhece todas as vogais, sabe contar e reconhece os números de 0 a 10, reconhece algumas letras do alfabeto, nas aulas de artes produz com habilidade desenhos, pinturas, e colagens de forma criativa. Demonstra respeito ao outro, a natureza, principalmente nas brincadeiras. O referido aluno apresentou um bom desenvolvimento de suas potencialidades físicas, cognitivas e afetivas.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

1º semestre

O referido aluno apresentou nesse semestre faltas significativa, devido a um problema de saúde (bronquite). Às vezes que compareceu às aulas observou-se que é uma criança tranquila, se expressa com clareza, apresenta vocabulário condizente com a idade. Apresenta facilidade de relacionamento com os colegas, participa das atividades escrita com interesse. Tem facilidade de empilhar objetos, separar por cores, tamanhos, formas etc. É capaz de engatinhar, correr, rastejar, pular. Realiza contagem oral até o número 10, escreve e reconhece o numeral 1. Está em processo de construção da escrita da primeira letra do nome. A hora do parque participa das atividades livres e coletivas.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

1º SEMESTRE

A referida aluna é uma criança carinhosa, meiga, educada e extremamente sociável. Demonstra entusiasmo, atenção, cuidado ao desenvolver as atividades propostas. Reconhece vogais, letras do alfabeto, sabe escrever o nome sem auxílio, sabe contar de 0 a 10 e reconhece os numerais de 0 á 10. Em Artes cria e desenha de forma criativa; sabe utilizar o lápis de cor nas pinturas que realiza. Conhece figuras geométricas, já possui raciocínio lógico matemático, pois faz relação entre numero e quantidade. A aluna teve um bom desenvolvimento nos aspectos físicos, cognitivos, pois participou e vivenciou das atividades propostas de forma significativa.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

1º SEMESTRE

A referida aluna é uma criança extremamente sociável, amorosa, companheira, interage muito bem com todos os profissionais da educação que atuam na escola. Brinca gosta de ouvir e contar/recontar historias e fatos do cotidiano, se expressa com clareza, tem um vocabulário adequado, gosta de brincar de imitar e gosta de fazer brincadeiras com os colegas. Constatei também que a referida aluna participou e vivenciou das atividades propostas de maneira significativa e construtiva, demonstrando interesse sempre, escreve seu nome sem auxílio da professora, conhece letras do alfabeto, tem uma boa coordenação motora, cria desenhos, pinturas e colagens de forma criativa, sabe contar de 0 a 20. Na área do pensamento lógico matemático não apresenta dificuldades ao realizar habilidades de seqüência dos números, jogo da memória e quebra-cabeça, já possui noção de relação entre numeral e quantidade. A aluna apresentou um ótimo desempenho nos aspectos físicos e cognitivos, assimilou os conteúdos trabalhados neste semestre.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

I SEMESTRE

Neste primeiro semestre a aluna Antonia mostrou ser dedicada e carinhosa com a professora e colegas. É uma criança que interage bem com todos em sala de aula, brinca e socializa seus pertences, participa de todas as atividades em grupo. É uma aluna criativa nas pinturas, desenhos e colagens que realiza sempre as realiza com capricho, conhece cores e formas geométricas, a mesma apresentou um ótimo desenvolvimento de suas potencialidades físicas, cognitivas, expressa idéias com clareza, relata fatos ocorridos na sua vida diária, tem bom vocabulário, gosta de ouvir histórias e reproduz as mesmas com lógicas. Tem habilidades para executar as atividades de movimentos como: correr, andar, pular etc. Apresenta equilíbrio na execução. Reconhece e escreve seu nome, lê e compreende as letras e palavra formada pela mesma, traça corretamente as letras estudadas, identifica personagens em situações reais diversas. Copia do quadro palavras e frases pequenas. Antonia é uma aluna assídua.

AVALIAÇÃO DISCRITIVA

2º SEMESTRE

Após término deste semestre a aluna, Ana Júlia é considerada uma aluna pouco assídua, anda naturalmente interessada pelas atividades de coordenação motora, demonstra alegria, afeto, costuma reagir quando contrariada.

Relaciona-se bem com o grupo, reconhece o direito dos outros, mostra-se espontânea, demonstra iniciativa, ouve com atenção quando outras pessoas estão falando.

Com relação à responsabilidade, cuida dos objetos de uso pessoal, realiza as atividades de casa com responsabilidade, contribui na limpeza e organização da sala.

Usa vocabulário adequado a idade, consegue transmitir recados, escreve o próprio nome, produz desenhos variados, identifica os elementos da natureza: ar, água, terra e fogo. Conhece os meios para se evitar acidentes (fogo, fogo, eletricidade, etc).

Realiza as atividades em tempo razoável. Interessa-se pelas atividades lúdicas, música, dança, artes.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA
2º SEMESTRE

O aluno Andrei é um aluno considerado assíduo, carinhoso.

Interessa-se pelas atividades de coordenação motora, demonstra alegria.

Relaciona-se bem com o grupo, mostra-se espontâneo. Reconhece o direito dos outros, demonstra iniciativa, as vezes solicita ajuda para solucionar seus problemas.

Realiza as atividades de casa com responsabilidade.

Participa das atividades em grupo.

Contribui na limpeza e organização da sala.

Usa vocabulário adequado à idade. Identifica e reproduz algumas letras do alfabeto.

Interessa-se pelas atividades lúdicas como música, jogos, dança, arte.

Demonstra entusiasmo ao desenvolver as atividades propostas.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA.
1º SEMESTRE.

O aluno se mostra muito a vontade no ambiente escolar.

É uma criança muito assídua às aulas.

Participa ativamente demonstrando grande interesse por todas as atividades desenvolvidas. Possui um laço de amizade com todos os colegas. É muito atencioso e responde sempre que é solicitado.

Apresenta um desenvolvimento significativo quanto a sua comunicação e no seu vocabulário.

Mostra-se sempre muito disposto e alegre. Reconhece algumas cores primárias bem como as formas geométricas. Apresenta habilidade motora para correr e pular.

Demonstra uma melhor concentração e maior interesse pelas histórias e também pelo reconto.

Ao desenhar, já consegue identificar partes de um corpo como cabeça, olhos, boca, nariz, cabelos nos seus desenhos.

Apresenta uma grande habilidade e disposição para as atividades que envolvem os brinquedos, e brinquedos de encaixe.

Consegue cuidar e identificar todos os seus pertences.

Demonstra apreciar as atividades lúdicas no coletivo.

Coopera com a limpeza da sala e compreende a importância da higiene pessoal.

O aluno demonstra grande afetividade pela sua família e isso se estende ao ambiente escolar. Atende com facilidade a todos os estímulos propostos.

É um aluno que apresenta um desenvolvimento natural e um crescimento contínuo do seu vocabulário em acordo com a sua idade.

**AVALIAÇÃO DESCRITIVA.
1º SEMESTRE.**

É um aluno que se mostra totalmente adaptado ao ambiente escolar, demonstrando uma certa distração diante do proposto, porém aos poucos, com a mediação da professora encontra-se mais independente.

Demonstra compreensão das atividades propostas, mas precisa que repita mais de uma vez para o mesmo.

Cuida e reconhece os seus objetos pessoais. Seu relacionamento com os colegas é bom.

Apresenta um comportamento e desenvolvimento natural à sua idade, apenas seu vocabulário precisa ser melhor estimulado para que se expresse com mais frequência.

Monstra uma certa dificuldade para se concentrar, porém com estímulo participa das histórias e dos reconto com compreensão.

Demonsta-se muito preocupado e cuidadoso para com os seus pertences.

Aprecia as atividades lúdicas, em especial as de roda no coletivo.

Reconhece algumas cores primárias, bem como as formas geométricas.

Demonstra habilidade para executar atividades com os brinquedos de encaixe, e brinquedos para o faz de conta.. Tem uma boa habilidade para executar as atividades de movimentação como pular e correr.

Já consegue identificar através dos seus desenhos as partes do corpo como, cabeça, olhos, boca, nariz e cabelos.

Seu desenvolvimento melhora gradativamente conforme os estímulos propostos e em acordo com a sua idade. É um aluno que frequenta às aulas regularmente.

Relaciona-se bem, demonstrando sentimentos de afetividade com todos e é um aluno muito assíduo.

AVALIAÇÃO DESCRITIVA

1º SEMESTRE

A referida aluna é uma criança extremamente sociável, amorosa, companheira, interage muito bem com os colegas e professora. Brinca, gosta de ouvir e contar/recontar histórias e fatos do dia-a-dia e se expressa com clareza. A referida aluna participou e vivenciou das atividades propostas de maneira significativa e construtiva, demonstrando interesse nas atividades propostas; escreve o primeiro nome sem auxílio da professora, porém sabe escrever o segundo nome somente com auxílio, conhece algumas letras do alfabeto, tem uma boa coordenação motora e sabe contar de 0 a 10. Na área do pensamento lógico matemático apresenta dificuldades ao realizar habilidades de sequência dos números, ainda não possui noção de relação entre número e quantidade. A aluna apresentou um bom desempenho nos aspectos físicos e cognitivos.