



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisca Natália de Oliveira Souza Pinto

O processo de avaliação na educação infantil



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisca Natália de Oliveira Souza Pinto

O processo de avaliação na educação infantil

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Ana Maria Carneiro Costa e Silva

outubro de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela Sua imensa misericórdia, pelos desafios encarados e pela ajuda a superar os mesmos de forma simples e humilde.

Ao Alex, meu esposo maravilhoso, que sempre esteve ao meu lado, em busca da realização deste sonho, a quem devo a oportunidade de realizar este estudo longe de casa e principalmente pela compreensão e paciência que demonstrava, sempre com palavras carinhosas de ânimo.

A minha família, que sempre me direcionavam palavras de força e conforto. A minha mãe Dona Regina, que sempre me apoiou em todos momentos da minha vida, me incentivando a seguir em frente e a não desistir dos meus objetivos.

Aos meus sogros Sr. Nonato e Sra. Maria da Penha, pela imensa ajuda, compreensão e pelos cuidados.

A minha orientadora, Doutora Ana Maria Carneiro Costa e Silva, que, de forma atenciosa e carinhosa me auxiliou na construção desta dissertação, com conselhos e sugestões sábias. Por sempre me conduzir com palavras positivas e de apoio. Sem a senhora, esta dissertação não teria a mesma excelência que tem.

A minha amiga Ila Beatriz Maia, pela amizade, pela partilha dos momentos de alegria e de tristeza que passamos, mas sempre com a certeza de concluir a nossa dissertação de mestrado juntas.

Aos meus professores, pelo incentivo quando eu encontrava dificuldades ao longo da realização do mestrado.

Aos meus amigos de turma do mestrado, que me transmitiram apoio, carisma, alegria e segurança durante toda a trajetória que percorremos.

As escolas, que me permitiram aprofundar meus conhecimentos, em meio a observação da prática docente cotidiana.

As professoras entrevistadas, que colaboraram imensamente para a elaboração deste estudo, sem as mesmas, esta pesquisa não seria possível.

MUITO OBRIGADA!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O processo de avaliação na educação infantil

RESUMO

Em relação à infância de alguns séculos atrás, foi possível perceber as diversas mudanças conceituais no que diz respeito à infância. O surgimento do conceito de infância começou emergindo da Europa a partir do século XVII e foi se transformando ao longo dos séculos, consolidando-se no século XIX. Este contexto começou a se modificar quando a sociedade passou a introduzir a criança no centro familiar, em conjunto da escola, logo após a entrada da mulher no mercado de trabalho. Assim, em 1988, iniciou-se um novo olhar sobre a criança pequena, que passou a ser vista como um ser que precisa de cuidados, educação e preparação para a vida futura. Após estas transformações, foram implantadas novas Leis que, descrevem os serviços, não mais no sentido de amparo, como serviços assistencialistas, mas no sentido de educar.

Por este motivo vimos os grandes avanços dos direitos da criança, tais avanços descritos começaram a partir do período republicano e foram muito significativos. Conceitos como avaliação, práticas avaliativas e instrumentos de avaliação, passam a constituir o cotidiano dos professores, causando, conseqüentemente, algumas dúvidas entre os professores, sendo que, a avaliação passou a assumir dimensões mais abrangentes.

Iniciamos o nosso estudo com uma questão, buscando compreender como ocorre o processo de avaliação na educação infantil no Município de Caucaia? Com a finalidade de responder a esta questão e de alcançarmos os objetivos propostos, optamos por desenvolver um estudo de natureza qualitativa exploratória em duas escolas: uma na rede pública e uma na rede privada, sendo que, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevista semiestruturada e observação com professores selecionados efetivos com experiência de, no mínimo, cinco anos em sala de aula na educação infantil e análise documental. Em nossas considerações finais aprofundamos o nosso olhar para a temática e os objetivos em estudo, analisando e refletindo sobre a importância da avaliação como instrumento de melhoria nas práticas de ensino na Educação Infantil sob a perspectiva dos professores. São também descritas as limitações ocorridas durante o nosso estudo, bem como as recomendações para as futuras investigações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Processo de Avaliação.

The assessment process in early childhood education

ABSTRACT

In relation to childhood a few centuries ago, it was possible to notice the various conceptual changes with regard to childhood. The emergence of the concept of childhood began emerging from Europe from the seventeenth century and was changing over the centuries, consolidating in the nineteenth century. This context began to change when society began to introduce the child into the family center, together with the school, soon after the woman entered the labor market. Thus, in 1988, a new look began on the young child, who came to be seen as a being who needs care, education and preparation for the future life. After these transformations, new laws were implemented that describe the services, no longer in the sense of protection, as welfare services, but in the sense of educating.

For this reason we have seen the great advances in child rights, such described advances started from the republican period and were very significant. Concepts such as assessment, assessment practices and assessment tools become the daily life of teachers, thus causing some doubts among teachers, and evaluation has taken on broader dimensions.

We began our study with a question, seeking to understand how the evaluation process in early childhood education occurs in the city of Caucaia? In order to answer this question and achieve the proposed objectives, we chose to develop a qualitative exploratory study in two schools: one in public and one in private, and the instruments used for data collection were interview. semi-structured and observation with selected effective teachers with experience of at least five years in the classroom in early childhood education and document analysis. In our final considerations we deepen our look at the theme and the objectives under study, analyzing and reflecting on the importance of evaluation as an instrument of improvement in teaching practices in early childhood from the perspective of teachers. We also describe the limitations that occurred during our study, as well as the recommendations for future investigations.

KEY-WORDS: Assessment Process; Early Childhood Education; Pedagogical Practice.

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE ANÁLISE HISTÓRICA.....	19
1.1 A INFÂNCIA, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO.....	19
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	22
1.3 AS LEIS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E CONTEXTOS.....	38
INTRODUÇÃO.....	38
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE AVALIAÇÃO: PRINCÍPIOS E ABRANGÊNCIAS.....	38
2.1.1 Princípios básicos.....	38
2.1.2 Definições teóricas abrangentes.....	40
2.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
2.2.1 Avaliação no contexto educacional.....	44
2.2.2 Legislação.....	45
2.2.3 Conceitos teóricos sobre avaliação na educação infantil.....	47
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAR E AVALIAR-SE.....	49
2.4 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO.....	53
2.4.1 Avaliação diagnóstica.....	53
2.4.2 Avaliação formativa.....	55
2.4.3 Avaliação somativa.....	55
2.5 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
2.5.1 Observação.....	58
2.5.1.1 Ficha de observação ou acompanhamento.....	59
2.5.2 Relatório.....	60
2.5.3 Portfólio.....	61
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	65
INTRODUÇÃO.....	65

3.1 PARÂMETROS INVESTIGATIVOS.....	65
3.2 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO.....	66
3.3 LOCAL DA INVESTIGAÇÃO: MUNICÍPIO DE CAUCAIA.....	69
3.3.1 Município de Caucaia: história, características e desenvolvimento.....	70
3.3.1.1 História.....	70
3.3.1.2 Desenvolvimento.....	70
3.3.1.3 Turismo	71
3.3.1.4 Gestão e controle social das políticas públicas.....	72
3.3.2 O Conselho Municipal de Educação de Caucaia – CMEC.....	72
3.4 CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA.....	74
3.4.1 Caracterização da escola pública e da escola privada.....	74
3.4.1.1 Caracterização e princípios da escola pública.....	74
3.4.1.2 Caracterização e princípios da escola privada.....	76
3.4.1.3 Rede pública e rede privada: análise comparativa.....	79
3.4.2 Apresentação da amostra.....	81
3.4.3 Caracterização da amostra.....	83
3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	84
3.5.1 Análise documental.....	86
3.5.2 Entrevistas.....	87
3.5.2.1 Elaboração do guião das entrevistas.....	89
3.5.3 Observação.....	90
3.5.3.1 Elaboração do guião de observação.....	91
3.5.4 Considerações sobre as entrevistas e observações.....	92
3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	93
3.6.1 Categorias e subcategorias.....	94
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
INTRODUÇÃO	97
4.1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	98
4.1.1 Definição do processo de avaliação na educação infantil.....	98
4.1.2 Necessário avaliar na educação infantil.....	99
4.1.3 Conhecimento sobre os modelos de avaliação e modelos mais adequados.....	100

4.2 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	101
4.2.1 Práticas de avaliação que conhece	102
4.2.2 Liberdade em definir os critérios e os métodos avaliativos na Instituição.....	102
4.2.3 Modo de avaliação da aprendizagem das crianças.....	104
4.2.4 Frequência da avaliação	105
4.2.5 Dificuldades em avaliar na educação infantil	106
4.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	107
4.3.1 Instrumentos avaliativos utilizados.....	107
4.3.2 Critérios considerados importantes no instrumento de avaliação	109
4.3.3 Frequência da utilização dos instrumentos de avaliação.....	110
4.3.4 Outras considerações.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
1. LIMITAÇÕES DO NOSSO ESTUDO.....	118
2. RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	119
REFERÊNCIAS.....	120
1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
2. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	129
APÊNDICES.....	131
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO.....	132
APÊNDICE II – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DA INSTITUIÇÃO.....	133
APÊNDICE III – GUIÃO ORIENTADOR DAS ENTREVISTAS.....	134
APÊNDICE IV – GUIÃO ORIENTADOR DAS OBSERVAÇÕES.....	135
APÊNDICE V – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO A DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	138
APÊNDICE VI – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO A COORDENAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	139
ANEXOS.....	140
INTRODUÇÃO.....	141
ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA M3 – REDE PÚBLICA.....	142
ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA P1 – REDE PRIVADA.....	145
ANEXO III – FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DA CRIANÇA – REDE PÚBLICA.....	148
ANEXO IV – RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DA CRIANÇA – REDE PRIVADA.....	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Câmara De Educação Básica
CFB - Constituição Federal do Brasil
CMEC – Conselho Municipal de Educação de Caucaia
CNE - Conselho Nacional de Educação
COEPRE - Coordenação de Educação Pré-escolar
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
Parág. – Parágrafo
PIB - Produto Interno Bruto
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEI - Política Nacional de Educação Infantil
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SIG - Sistema de Informações Geográficas
UFPR - Universidade Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais características da investigação qualitativa.....	69
Tabela 2 – Faixa etária para cada modalidade – Rede Pública.....	75
Tabela 3 – Faixa etária para cada modalidade – Rede Privada.....	77
Tabela 4 – Características da Rede Pública e da Rede Privada.....	79
Tabela 5 – Total de Professores, Gênero, Idade e Anos de Docência.....	83
Tabela 6 – Categoria 1 - Conceito sobre processo de avaliação na educação infantil.....	94
Tabela 7 – Categoria 2 - Práticas de avaliação na educação infantil.....	95
Tabela 8 – Categoria 3 - Utilização de instrumentos de avaliação na educação infantil.....	95
Tabela 9 – Como define o processo de avaliação na educação infantil.....	98
Tabela 10 – Necessidade de avaliação na educação infantil.....	99
Tabela 11 – Conhecimento sobre os modelos de avaliação e modelos mais adequados.....	100
Tabela 12 – Práticas de avaliação que conhece.....	102
Tabela 13 – Modo de avaliação da aprendizagem das crianças.....	104
Tabela 14 – Frequência com que às avaliações são realizadas.....	105
Tabela 15 – Principais dificuldades em avaliar na educação infantil.....	106
Tabela 16 – Instrumentos avaliativos utilizados.....	108
Tabela 17 – Critérios considerados importantes no instrumento de avaliação.....	109
Tabela 18 – Frequência da utilização dos instrumentos de avaliação.....	110
Tabela 19 – Utilização dos mesmos instrumentos de avaliação - Justificativa.....	110
Tabela 20 – Outras considerações.....	111

INTRODUÇÃO

Em relação à infância de alguns séculos atrás, foi possível perceber as diversas mudanças conceituais no que diz respeito à infância atual e o seu desenvolvimento ao longo da história do nosso país.

Nessa perspectiva, estudos realizados pelo historiador francês Philippe Ariès (1914 a 1984) relatam que na sociedade medieval, a ideia de infância não existia e que o surgimento do conceito de infância começa, emergindo da Europa a partir do século XVII e vai se transformando ao longo dos séculos, consolidando-se no século XIX. Este contexto começa a se modificar quando a sociedade passa a introduzir a criança no centro familiar e na escola, dando início a um novo olhar sobre a criança pequena, que passou a ser vista como um ser que precisa de cuidados, educação e preparação para a vida futura.

Historicamente, com a intercessão da igreja e com a intervenção dos poderes públicos em não admitir de forma passiva os maus tratos às crianças, que antes eram ocultamente aceitos. Assim, nessa época ocorre o surgimento de ações de proteção para as crianças como: melhorias nas condições de higiene e saúde das crianças. Contudo, nos meados do século XVIII, surge o capitalismo industrial, trazendo consigo uma profunda mudança social e econômica no sistema de produção. Com isso o modo de produção deixou de ser caseiro para ser sistema industrial.

Outro aspecto surge, o capitalismo industrial, trazendo consigo uma profunda mudança social e econômica no sistema de produção, com este movimento revolucionário surgiu novas classes sociais, a entrada gradual da mulher no mundo de trabalho e as necessidades familiares sentidas em relação à prestação dos cuidados básicos de higiene, de alimentação e de educação dos seus filhos. Percebe-se uma aflição por parte das mães que trabalham e por não terem com quem deixar seus filhos, tendo como única opção o trabalho de algumas mães oportunistas, que ofereciam seu tempo e ofício, incluindo abrigo e cuidados básicos. Com o crescimento das fábricas, se fez necessário uma criação mais formal aos cuidados das crianças, logo, as primeiras creches tinham o papel de cuidar, o que não integrava o ato de educar.

Mesmo com a chegada das mudanças no mundo em relação à infância, no final do século XIX, o Brasil ainda passava pelo período da abolição da escravatura, o que ocasionou o aumento na população, com isso, manifestaram-se as primeiras atividades de cuidados e proteção à infância.

Contudo, a educação infantil no contexto brasileiro, decorre de uma diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diferenciados na sociedade, confunde-se com a história do preconceito, da exploração e do abandono, causando divergência e desigualdade social.

Apesar de todos os esforços para melhorar a situação da educação no Brasil, a Educação Infantil demorou quase um século para se desassociar do caráter que a marcou, desde o início, apontada como assistência social. Foi somente na década de 1980 que ocorreu um verdadeiro feito na educação infantil brasileira, a inserção na Constituição Federativa do Brasil na legislação os direitos da criança pequena, inclusive o direito a creches e pré-escolas, estendidos a faixa etária de zero a seis anos, sendo oferecidas creches para as crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade na Educação Básica.

Após este feito, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996. Esta lei descreve os serviços, não mais no sentido de amparo, como serviços assistencialistas, mas no sentido de educar, com admissão a escola. Esta Lei ainda acrescenta os direitos educacionais, a liberdade de ação das redes públicas, redes privadas, dos professores e deixa mais especificado as funções do trabalho docente.

Por este motivo vemos grandes avanços dos direitos da criança; tais avanços, descritos ao longo da história, foram muito significativos refletindo-se a nível educativo. Conceitos como avaliação, práticas avaliativas e instrumentos de avaliação passam a constituir o cotidiano dos professores, causando, conseqüentemente, algumas dúvidas entre os mesmos.

Dentro dessa visão, em que educar é formar e aprender é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem (Haydt, 2011).

Assim, a avaliação educacional se tornou um fenômeno que ocorre em diversas etapas da vida humana, em qualquer situação em que se faz necessário um julgamento de valor. Contudo, a avaliação tem conquistado um papel de suma importância na educação infantil, exercendo um papel fundamental, na medida em que se pretende contribuir para a aprendizagem das crianças, possibilitando o repensar de todo o processo avaliativo educacional. Esta conquista deve-se essencialmente à forma como se começou a entender a educação infantil e o processo de avaliação. Para que haja uma efetivação das novas formas de práticas avaliativas nas instituições educativas é

necessário inserir alguns fatores, como “à construção de uma nova cultura escolar, com novas práticas, normas e concepções” que não sejam apenas dependentes “de mudanças legais, mas, principalmente, de condições efetivas” (Comis, 2006, p. 143).

Dessa forma, a avaliação passa a ser, uma metodologia constante de coleta e seguimento de informações capazes de determinar e fornecer informações úteis para a análise de ações e direcionamento de novas ações e passa a ser também um instrumento que sustenta a ação reflexiva do professor cotidianamente, aprimorando e especializando o processo de ensino/aprendizagem das crianças.

Portanto, a avaliação na educação infantil tem um cunho diferenciado, a avaliação deveria ter seu objetivo no desenvolvimento da criança, estabelecendo momentos reflexivos sobre a prática, análises sobre os instrumentos utilizados, com o propósito de facilitar a inovação de novos métodos que assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil.

➤ Estado da Arte

Avaliar não é apenas uma determinação sistemática, mas, sobretudo, refletir, analisar, criticar, planejar, interpretar, desenvolver objetivos, organizar e reorganizar o ensino, logo, a informação sempre será uma aliada no desenvolvimento reflexivo do professor em relação à avaliação de sua turma.

Deste modo, para melhor compreensão da temática sobre avaliação na educação infantil utilizamos como fonte de pesquisa o portal RCAAP e através deste foram encontradas cinco referências com dados empíricos relacionados com a temática do estudo, foram selecionados os seguintes temas: Primeira: Portfólio, Um Instrumento de Avaliação na Educação Infantil (2012); Segundo: Avaliação na Educação Infantil: Concepções de professoras sobre o papel do portfólio (2007); Terceiro: A Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003; Quarto: A Avaliação na Educação Infantil: concepções de avaliação no âmbito escolar (2017); Quinto: Avaliação na Educação Infantil (2015).

Primeira Pesquisa: Portfólio, um instrumento de avaliação na educação infantil (2012).

Em seu artigo a autora Cristiane Regis Justino buscou refletir sobre a intervenção pedagógica como processo de avaliação na educação infantil, analisando as possibilidades do uso do portfólio como um instrumento de avaliação formativa, que se dá ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. A autora relata algumas perguntas pertinentes sobre: o que é avaliar no contexto da educação infantil? De que forma o portfólio permite operacionalizar uma avaliação formativa? E para

responder tais questionamentos ela estabeleceu como objetivo maior: investigar a importância do portfólio como procedimento de avaliação do professor de educação infantil. Declara que o portfólio se apresenta como uma ferramenta condizente com este modelo de avaliação, uma vez que possibilita uma amostra evolutiva do processo de ensino aprendizagem, permitindo a análise e reflexão de todos os envolvidos neste processo.

Segunda Pesquisa: Avaliação na educação infantil: Concepções de professoras sobre o papel do portfólio (2007).

Nesta dissertação, a autora Raquel Costa Cardoso Lusardo indaga-se sobre algumas questões, como por exemplo: como o professor percebe a utilização do portfólio no seu trabalho pedagógico? O uso do portfólio possibilita o envolvimento da criança e dos pais com a escola ou é considerada apenas uma exigência da instituição e das famílias para informar o trabalho do professor com as crianças? Existem portfólios contendo registros da professora sobre a criança?

Segundo a autora, seu trabalho teve como objetivo investigar a compreensão das professoras acerca do portfólio no processo avaliativo das crianças e como metodologia utilizou-se da perspectiva teórico-metodológica, abordagem sócio-histórica, coletas de dados e entrevistas com quatro professoras de uma escola particular de Juiz de Fora. Concluiu seu trabalho explicando que o portfólio envolve a participação das crianças, familiares e que esta ferramenta contribui na avaliação da aprendizagem, contanto que a mesma esteja embasada na avaliação mediadora e formativa.

Terceira Pesquisa: A Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003 (2005).

Nesta dissertação a autora Senhorinha de Jesus Pit Paz descreve seu propósito em investigar o fenômeno da avaliação na educação infantil, verificando sua ocorrência, caracterização nos programas e resumos dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd, em um período de onze anos, de 1993 a 2003. Com base nos trabalhos selecionados a autora desenvolveu um estudo que teve como instrumento metodológico a análise de conteúdo, logo, através da sua pesquisa, teve a confirmação da redução de estudos relacionados a avaliação na educação infantil.

Quarta Pesquisa: A Avaliação na Educação Infantil: concepções de avaliação no âmbito escolar (2017).

A autora Iete Lima de Melo Ribeiro objetiva sua monografia em compreender como se dá a avaliação no âmbito da creche em uma instituição pública na cidade de Imperatriz MA. Explica que na metodologia utiliza uma abordagem qualitativa, com coletas de dados por meio de questionários

realizados com professoras do berçário I. E termina sua pesquisa dizendo que a avaliação utilizada pelas professoras cumpre ainda uma função burocrática.

Quinta Pesquisa: Avaliação na Educação Infantil (2015).

Neste artigo desenvolvido pelas autoras Claudia Erran Tauffer e Rosileica Webler Scheibe, explicam a importância no desenvolvimento da aprendizagem e sugerem a seguinte problemática: Quais os métodos de avaliação são utilizados pelos professores da Pré Escola II? Explicam também o objetivo central do artigo como sendo, uma análise constituída no processo avaliativo na Escola de Educação Infantil Mundo Encantada da Criança no município de Matupá. Já no procedimento metodológico às autoras baseiam-se em uma pesquisa de campo onde coletam os dados através de um questionário e uma entrevista semiestruturada, para análise de seus resultados e em uma abordagem qualitativa, descrevem as características do fenômeno para seu estudo de caso e por último generalizam os fatos com o método observatório, pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Finalizaram seu trabalho informando que, a avaliação auxilia no desenvolvimento da aprendizagem da criança, e que as práticas avaliativas podem melhorar o desempenho da criança individualmente e coletivamente, afirmam ainda que o ambiente em que a criança está inserida tem influência na aprendizagem.

➤ **Problema do estudo**

Considerando nossa vivência na Educação como professora na educação infantil, percebemos a necessidade de olhar cuidadosamente para a avaliação no contexto educacional. Uma vez que esta etapa apresenta características tão peculiares, em razão dos questionamentos que fazemos referentes ao conceito de avaliação na educação infantil, quais as práticas e instrumentos de avaliação estão sendo utilizados atualmente.

Delimitamos o problema de estudo em duas escolas, sendo uma escola privada e outra escola pública, ambas pertencentes ao Município de Caucaia no estado do Ceará, com a seguinte questão: como ocorre o processo de avaliação em duas escolas de Educação Infantil no Município de Caucaia-CE?

Contudo, equivale saber se a avaliação aplicada nas escolas conduz a melhoria do ensino na educação infantil. Um dos motivos que nos levou a realizar este trabalho foi que, apesar de existirem conceitos cada vez mais usuais no contexto educativo, os estudos, investigações e documentos legislativos relacionados ao processo de avaliação na educação infantil ainda são insuficientes.

Por estes motivos e pelos conceitos de avaliação e práticas avaliativas não conseguirem se separar uns dos outros é que escolhemos por realizar este estudo.

➤ **Objetivos do estudo**

Por se tratar de conceitos como avaliação, práticas avaliativas e instrumentos de avaliação, propomos como objetivo geral do nosso estudo:

- Analisar como os professores avaliam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Visto que os métodos de avaliar as crianças na educação infantil variam de professor para professor, seja da rede pública ou da rede privada, optamos por acrescentar alguns objetivos específicos ao nosso estudo:

- Descrever as práticas de avaliação exercidas na educação infantil da rede pública e da rede privada;
- Identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de ambas as redes;
- Caracterizar o Projeto Político Pedagógico da escola com base na LDB nº 9394/ 96, Referencial Curricular Nacional e Diretrizes do Município de Caucaia.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos acima, optamos por desenvolver um estudo de natureza qualitativa exploratória, sendo que, para recolha de dados, os instrumentos utilizados serão entrevista semiestruturada e observação com professores selecionados efetivos com experiência de, no mínimo, cinco anos em sala de aula na educação infantil e análise documental, tendo como base, as legislações vigentes, Referencial Curricular (1998), as Diretrizes Curriculares do Município de Caucaia (CMEC, 2014), o Projeto Político Pedagógico das escolas (2018), entre outros.

➤ **Estrutura do estudo**

Ao longo deste trabalho, desenvolvemos quatro capítulos distintos, justificados pela possibilidade de analisar e refletir sobre o processo de avaliação na Educação Infantil em dois contextos diferentes (rede pública e rede privada), considerando que a avaliação, nessa etapa de ensino, não possui caráter de ascensão para o Ensino Fundamental, estruturamos nosso trabalho do seguinte modo:

Na **Introdução**, destacaremos a contextualização de todo o trabalho, os motivos e sua relevância, bem como o estado da arte, os objetivos do estudo e a estruturação do mesmo;

No **Primeiro Capítulo**, apresentaremos o quadro teórico e uma descrição sucinta sobre a trajetória histórica da educação infantil em diferentes países e também as diversas transformações ocorridas a partir do século XVII. Tal como, iremos analisar um breve histórico sobre o desenvolvimento da infância e da educação no Brasil, contextualizando sobre as leis e seus objetivos para a educação;

No **Segundo Capítulo**, pretendemos contextualizar a avaliação educacional na educação infantil, apresentando breves conceitos e definições da prática avaliativa, discutindo e debatendo a importância da avaliação educacional no Brasil segundo análises teóricas, assim como, o papel do professor na educação infantil, modalidades de avaliação e instrumentos de avaliação;

No **Terceiro Capítulo**, explicaremos o percurso metodológico e suas caracterizações, descreveremos os paradigmas e natureza da investigação, tendo a atenção aos detalhes e descrição da abordagem escolhida. Ressaltando a nossa problemática e objetivos de investigação, apresentaremos o local da investigação, com o intuito de demonstrar o local onde as escolas escolhidas estão situadas e o CMEC, o órgão que rege as diretrizes de educação no Município. Posteriormente, detalharemos as características das escolas escolhidas, tal como, as amostras selecionadas para a investigação. Finalmente identificamos os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados e como foi realizado o tratamento e análise dos dados;

No **Quarto Capítulo**, esclareceremos a análise dos dados, ressaltando as categorias evidenciadas do estudo, assim como os resultados por nós obtidos no final da nossa investigação;

Nas **Considerações Finais** aprofundaremos o nosso olhar para os objetivos e para a problemática do estudo, analisando e refletindo sobre a importância da avaliação como instrumento de melhoria nas práticas de ensino na Educação Infantil em dois contextos diferentes, sob a perspectiva de professores atuantes nesta etapa, levando em consideração o objeto do estudo proposto inicialmente. Em suma, descreveremos às limitações ocorridas durante o nosso estudo, bem como as recomendações para as futuras investigações.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE ANÁLISE HISTÓRICA

Neste capítulo iremos analisar, a partir de fontes bibliográficas, a trajetória histórica da educação infantil em diferentes países e também as diversas transformações ocorridas a partir do século XVII.

Igualmente iremos analisar um breve histórico sobre o desenvolvimento da infância e da educação no Brasil, contextualizando sobre as leis e seus objetivos para a educação.

1.1 A INFÂNCIA, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Em relação à infância de alguns séculos atrás, foi possível perceber as diversas mudanças conceituais no que diz respeito à infância e o seu desenvolvimento ao longo da história.

Nesta perspectiva, estudos realizados pelo historiador francês Philippe Ariès (1914 a 1984) em variadas fontes, como um conjunto de ilustrações religiosas e leigas, diários de família, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, deram origem aos primeiros trabalhos na área de história, indicando o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII. Ele relata que, na sociedade medieval, a ideia de infância não existia e que o surgimento do conceito de infância começa emergindo da Europa a partir do século XVII e vai se transformando ao longo dos séculos, consolidando-se no século XIX.

Sendo assim, Ariès (1986) deixa claro que, à partir da idade média, houve a evolução do sentimento da infância, que deu origem à uma dimensão na construção social, onde as recém organizações sociais e novos discursos deram início à um novo olhar sobre a criança pequena, que passou a ser vista como um ser que precisava de cuidados, educação e preparação para a vida futura.

De acordo com Kramer (2007, p.14), houve um crescimento esforçado pelo conhecimento da criança, com isso descobrimos que "... as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira".

Entretanto, Rocha (2002) descreve que a história da criança foi registrada a partir da visão dos adultos, permanecendo ao longo de sua infância sob a regência dos mesmos. Várias vezes, a criança não conseguiu discursar, defender-se ou falar por si só.

Contudo, na Europa, nos meados do século XVIII, surge o capitalismo industrial, trazendo consigo uma profunda mudança social e econômica no sistema de produção. Com isso, o modo de produção passou a ser industrial, o que antes era manual. Esta alteração motivou a Revolução Industrial, que causou uma transformação na comunidade rural, obrigando a comunidade a seguir o

regime maquinário e das fábricas. Em consequência à este movimento revolucionário, surgiram novas classes sociais; às mulheres passaram a trabalhar fora de casa o que modificou o panorama familiar, principalmente em relação aos cuidados e educação dos filhos.

De acordo com Arruda (1984) *apud*¹ Nunes (2009, p. 10),

“... o significado mais amplo da Revolução Industrial tinha sido precisamente delineado por Karl Marx, para quem esta revolução marcava a separação entre a propriedade e o trabalho, a concentração da riqueza imobiliária havia encerrado definitivamente. A sociedade feudal passava por uma transição, inaugurando uma nova sociedade, com novas formas de produção, novas relações sociais decorrentes do processo de produção capitalista.”

Com o movimento revolucionário, Marx (1986) descreve que houve uma flexibilidade na força de trabalho, permitindo a entrada de mulheres e crianças nas fábricas, ou seja, o trabalhador passou a vender sua força de trabalho, e de sua família também, independente do gênero ou idade.

Nessa perspectiva, Alvim (1994) explica que o trabalho das crianças permitiu um aumento da renda familiar, ao mesmo tempo em que podia ser visto como uma escola, a escola do trabalho. Desse modo, o mercado de trabalho, a princípio, absorvia todos os braços disponíveis: “As mulheres e as crianças também eram atraídas, ampliando a oferta de mão de obra” (Portal Brasil, 2019, p. 3).

Já Kramer (2007, p. 14) relata que:

“... a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.”

Com o aumento da produção capitalista europeia, os pais não tinham tempo para os cuidados dos seus filhos, e com a insuficiência de recursos nas indústrias, às crianças ficaram abandonadas de cuidados, o descaso com o alto índice de mortalidade infantil devido ao perigo constante de óbito pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Percebe-se uma aflição por parte das mães que trabalham por não terem com quem deixar seus filhos, tendo como única opção o trabalho de algumas mães oportunistas, que ofereciam seu tempo e ofício, incluindo abrigo e cuidados básicos. Com o crescimento das fábricas, se fez necessário uma criação mais formal aos cuidados das crianças.

Segundo Rizzo (2003), com o aumento abundante de crianças, aumentaram também os riscos de maus tratos às crianças que ficavam reunidas em um só lugar e em maior número, sob os cuidados de mulheres pobres e despreparadas. A falta de higiene e pouca comida contribuíram para um quadro desorganizado e confuso, que gerou o aumento de explorações e agressões, com a desculpa de tornar

¹ *apud* é um termo latino que significa: citado (a) por.

Ariès (1986) relata que esses “adultos em miniatura” (por participarem do cedo do mundo dos adultos) acabavam morrendo cedo, pois iniciavam

as crianças mais tranquilas e passivas; a autora ainda ressalta que existiam preocupações por parte das famílias, mas que nada faziam para reverter este quadro.

Entretanto, Rocha (2002) descreve que as transformações referentes aos cuidados com a criança, só deram início no século XVII, com a intercessão da igreja e com a intervenção dos poderes públicos em não admitir de forma passiva os maus tratos às crianças, que antes era ocultamente aceito. Assim, nessa época ocorre o surgimento de ações de proteção para as crianças como: melhorias nas condições de higiene e saúde das crianças.

Nesse sentido, surgiram as primeiras instituições nos Estados Unidos e na Europa com o intuito de cuidar, zelar e proteger, que se encarregavam das crianças enquanto as mães iam para o trabalho. Estas instituições mudaram o conceito familiar, trazendo controle e centralidade, e diante de tais transformações as instituições ampliaram-se.

Contudo, a partir do século XVII foram surgindo, como forma de representar às instituições, nomenclaturas como: pré-escola, escolas, jardim de infância, creches, maternais. Tais instituições inicialmente dedicavam-se aos cuidados físicos, higiene, alimentação e proteção, com condições meramente assistencialistas, pois tinham a função de cuidar e orientar os filhos dos trabalhadores. Sendo que, as crianças inicialmente estavam sob os cuidados das amas e posteriormente foram acolhidas pelas novas instituições, onde recebiam cuidados médicos, psicológicos, entre outros.

O jardim de infância passa a ser visto como uma instituição pedagogicamente desvinculada das questões físicas e cognitiva da criança. Logo, o primeiro jardim de infância foi criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), em 1837, onde as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. Froebel demonstrava uma preocupação propiciando uma ideia de mudança no contexto familiar, para que os pais conseguissem dar um melhor cuidado aos seus filhos.

Desse modo, ocorreram as primeiras propostas educativas para a educação infantil através das preocupações com as crianças de zero a seis anos. Com a finalidade de retirar essas crianças das ruas e de protegê-las, foi-lhes oferecido uma oportunidade de crescimento educativo cognitivo, moral e ético.

Kuhlmann (2001) *apud* Soares (2013, p. 16) descreve que o jardim de infância atribuía uma dimensão educacional e não apenas assistencialista.

Com o surgimento do sentimento de infância, foi possível perceber as mudanças no cenário educacional, isto porque na sociedade do século XVII a criança era tratada como mini adulto e educada pela própria família até os sete anos de idade.

Já as mulheres da comunidade eram encarregadas pelo trabalho proposto pela instituição, pois durante o tempo que cuidavam das crianças, as instruíam à memorização das rezas, de modo à cultivar os princípios morais, à aprender o alfabeto e melhoria de uma boa dicção, seguindo uma dimensão educacional.

No século XIX, Froebel é destacado como um dos primeiros educadores a evidenciar a infância como uma fase única na formação das pessoas. Silva e Guimarães (2011) referem-no como sendo o primeiro educador a salientar que o brincar, a atividade lúdica, e as brincadeiras não são apenas diversão, mas também um modo de criar representações do mundo concreto com o intuito de compreendê-lo.

Em 1837 Froebel defendia uma educação sem obrigações, isto porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Isto é, a educação passou a ser mais pedagógica e menos assistencialista e, para um bom desempenho futuro, a criança passou a ser um indivíduo merecedor de cuidados, escolarizada e preparada pedagogicamente. No entanto, Kishimoto e Pinazza (2007) ressaltam que as classes sociais continuaram separadas e havia uma discriminação de ensino entre ricos e pobres. Somente no final do século XIX, foram criadas as primeiras instituições voltadas para o atendimento das crianças pobres (creches) e, sucessivamente, os jardins de infância públicos para as crianças ricas.

Kuhlmann (2000, p. 8) informa que a “educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”, sendo que, na década de 1922, o Brasil passou a sofrer influências vindas dos Estados Unidos, cogitando exercer o papel de exemplo cultural no jardim de infância.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O caminho da criança e adolescente no Brasil é marcado por situações de miséria e abstinências. Ao investiga-la notam-se diversas dificuldades encaradas por elas, tais como, maus tratos, abusos sexuais, mortalidade infantil, miséria, fome, crianças sem teto, sem família, escrava do trabalho, isso tudo sendo causado por negligência do Estado, da família e da sociedade em geral.

Logo, percebemos que a educação no Brasil foi marcada por várias modificações em seu percurso, tanto no que diz respeito à compreensão de infância e o desenvolvimento infantil, quanto no que se refere aos objetivos de uma instituição voltada para a educação infantil, estando atrelado ao processo de colonização, uma vez que acompanham as transformações do continente europeu.

Segundo Del Priore (2010, p. 114), “há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e à permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos”.

Moura (2007) explica que em meados de 1500, na época do descobrimento do Brasil, ficou marcado pela exploração portuguesa e pela educação transmitida pelos padres jesuítas, o que resultou na educação dos filhos dos portugueses e dos índios brasileiros, essa educação simbolizava o surgimento de instituições públicas e privadas.

Durante o século XVII, no Brasil colônia, surgiram algumas transformações em relação à infância, as crianças eram uma companhia constante dos adultos com quem passavam a conviver o tempo todo, pois segundo Ariès (1986, p. 16), a criança era tida como um “adulto em miniatura¹” a sua maneira de vestirem-se, na participação ativa em reuniões, festas, danças e era obrigado a se “comportar” como um adulto. O mesmo ainda ressalta que foram séculos de elevados índices de mortalidade infantil e de práticas de violência e abandono da criança causada pela família.

Mesmo com a chegada das mudanças no mundo em relação à infância, no final do século XIX, o Brasil ainda passava pelo período da abolição da escravatura, o que ocasionou o aumento na população. Com isso, manifestaram-se as primeiras atividades de cuidados e proteção à infância, com o propósito de diminuir o elevado índice de mortalidade infantil, levando em conta que os filhos eram considerados responsabilidade da família, cabendo às instituições o atendimento de crianças órfãs e abandonadas. Causas que também contribuíram com a mortalidade infantil na época eram, por exemplo: a falta de higiene, as doenças sexualmente transmissíveis, como sífilis, gonorreia e outros males acometidos na própria infância como mal dos sete dias, sarampo, catapora, hepatite, tuberculose, lombrigas, ocasionando assim, a morte precoce.

No ano de 1726, seguindo o modelo Português em Lisboa, foi criada a primeira roda dos expostos, junto a Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, posteriormente no Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825). Sendo um dos atendimentos à infância mais duradouros no Brasil, eram instituições católicas de caráter fraterno que acolheram crianças abandonadas, geralmente filhos de escravas ou mães solteiras, em um dispositivo conhecido como a Roda dos Expostos ou Enjeitados (Del Priore, 2010).

“A roda dos expostos referia-se a um instrumento em madeira, que era (...) dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a

Ariès (1986) relata que esses “adultos em miniatura” (por participarem do cedo do mundo dos adultos) acabavam morrendo cedo, pois iniciavam precocemente a vida sexual com as negras e as mulatas, trazendo a arruína de sua inocência infantil e fazendo das meninas negras objetos de seu prazer.

criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado” (Marcílio, 1999, p. 55).

Apesar dos movimentos criados contra essa prática, ela se estendeu por mais de um século, sendo a única instituição de assistência às crianças rejeitadas no Brasil. Só em meados de 1950 se extinguiu, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos excluídos (Marcílio, 1999).

No início do século XX, já no regime republicano, foram criados os primeiros ensaios de criação de creches, para atender às crianças órfãs e de classes menos favorecidas no Brasil, as instituições eram de cunho assistencialista, tendo como finalidade, ajudar mães trabalhadoras e/ou viúvas.

Machado e Paschoal (2009) explicam que, diferentemente dos outros países, que tinham nos seus objetivos o cunho pedagógico, já no Brasil, por exemplo, as instituições criadas (creches) tinham a intenção de ajudar, proteger e de acolher, um cenário bem diferenciado das instituições estrangeiras, pois o principal intuito era o de auxiliar as mulheres sem recursos, às que trabalhavam fora e às viúvas.

Desse modo, outro item que contribuiu para o surgimento dessas instituições foi as iniciativas de refúgios/asilos, que tinham como propósito camuflar a vergonha das mães que despachavam os filhos malquistos, acolher os órfãos abandonados, tendo o apoio da burguesia, segundo explicam Machado e Paschoal (2009).

Sommerhalder (2010) descreve que aconteceu uma influência médico higienista² fortemente instalada nas instituições, no início do século XX, fiscalizada por médicos e enfermeiros; essa influência teria que ser capaz de oferecer hospitalidade e higiene às crianças, principalmente em abrigos e creches brasileiras. Segundo Aguiar (2006), tais instituições eram como armazéns, onde se guardavam crianças pequenas até seus 6 anos, defendendo a ideia da educação assistencialista.

Por outro lado, surgem novos conceitos que evidenciam as ideias do pedagogo Froebel em relação à criação do jardim de infância no Brasil, isto é, oferecendo uma educação com propostas pedagógicas para a criança da burguesia, enquanto as creches e asilos passam a ser assistencialistas para crianças menos favorecidas.

Em todo o caso, em 1875 a educação infantil começa a ser reconhecida quando é fundado o primeiro jardim de infância privativo, reservado aos filhos do gênero masculino da desenvolvida burguesia industrial, idealizado pelo médico educador José Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, no Rio de Janeiro. Tal como Kuhlmann (1998, p. 82) descreve,

² O higienismo foi uma doutrina que nasceu na metade do século XIX, quando o governo começou a pensar na saúde e na moral dos cidadãos.

“... o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, ... atendia aos filhos da burguesia paulistana”.

Desse modo, tais ideias froebelianas promoviam uma educação para as crianças de classes mais favorecidas economicamente. Assim, sucederam uma divisão subentendida, na qual as crianças pobres teriam como possibilidades às creches e asilos assistencialistas, enquanto os jardins de infância teriam um conceito mais pedagógico, propiciado as classes mais favorecidas do ponto de vista socioeconômico da população, evidenciando assim uma nova ordem social.

Segundo Souza (2009), as primeiras instituições pré-escolares de cunho assistencial foram fundadas em várias regiões do Brasil nas primeiras décadas do século XX. As creches e escolas maternas para filhos de operários eram consideradas um favor dos filantropos, que aconselhavam o atendimento educacional à infância por meio de associações assistencialistas.

Porém, Kuhlmann (1998) explica que cada instituição apresentava as suas justificativas para a criação de creches, asilos e jardins de infância, onde seus agentes promoveram à constituição de associações assistenciais privadas e que a preocupação das instituições era evitar que as famílias de camadas pobres abandonassem seus filhos nos abrigos, pois as crianças eram antes colocadas numa roda dos expostos.

Por conseguinte, no regime republicano, de acordo com Silva (2008), foram surgindo essencialmente as primeiras iniciativas de criação das creches ou jardins com objetivo inicial de atender as crianças de zero a seis anos. A ideia inicial das primeiras ações era de construir, aos poucos, jardins de infância que atendessem as crianças que pertenciam aos setores privilegiados, como o anexo da Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da Praça da República, na capital de São Paulo, que foi a primeira instituição pública a ser criada em 1896. Os jardins de infância também foram feitos para cuidar das crianças pobres, escravizadas ou libertadas pela lei do Ventre Livre³.

Neste segmento, a partir do ano de 1901, a professora Anália Franco (1853 a 1919) criou diversas escolas, inclusive às escolas maternas⁴; criou também a primeira escola pública, localizada em São Paulo, que tinha o intuito de ajudar as crianças pobres, principalmente filhas de escravas que

³ Este termo surgiu em 1871, na Câmara dos Dputados, com o intuito de limitar a escravatura no Brasil Imperial.

⁴ O Termo escola Maternal surgiu na França, no ano de 1848, criado por Marie Pape-Carpentier.

Anália Franco, durante seus 62 anos de vida, foi responsável por fundar mais de setenta escolas, vinte e três asilos para crianças órfãs, dois albergues, uma colônia regeneradora para mulheres, uma banda musical feminina, uma orquestra, um grupo dramático além de diversas oficinas para manufatura em 24 cidades do interior e na capital https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lia_Franco, acessado em maio de 2019.

estavam abandonadas e filhos das mães trabalhadoras. As crianças, nessas instituições eram admitidas a partir dos dois anos de idade e mantinham-se até os cinco anos.

Todavia, é importante ressaltar que as creches brasileiras eram para os filhos das mães trabalhadoras, enquanto que os jardins de infância eram para as crianças de famílias burguesas, por terem-se tornado escolas privadas. Ou seja, desde a sua implantação no Brasil, o jardim de infância froebeliano, assumiu uma estrutura de aspectos meramente de prestígio social, enquanto que as creches auxiliavam as mães em sua carência de famílias pobres, pois as mesmas precisavam trabalhar fora para suprir as necessidades de casa.

Contudo, Kishimoto (1988) explica que algumas creches estavam passando por mudanças, sem ajuda governamental, estavam deixando de ser creche/ asilo de crianças abandonadas para se tornarem instituições de reduto e acomodação dos filhos dos pais trabalhadores, submetendo-se a um pagamento, mesmo sendo baixo.

“Estimuladas pela expansão industrial e favorecidas pela ausência de fiscalização, multiplicam-se creches..., sem as mínimas condições para atendimento à criança em idade pré-escolar. Conhecidas por absorver apenas funções de guarda de crianças não merecem a atenção do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade” (Kishimoto, 1988, p.26 *apud* Nogueira 2019, p 2).

Em todo caso, em 1908 foi inaugurada no Rio de Janeiro a Creche Central, sendo a primeira creche designada aos filhos dos operários. Já o Jardim de Infância Campos Salles, também localizado no Rio de Janeiro foi inaugurado em 1909. Porém, esse foi fechado por falta de manutenção e péssimas condições de uso. Contudo, o objetivo dessas creches era de desenvolver algumas habilidades como o convívio social e formar hábitos de saúde.

Nota-se que na história, a partir da década de 1920, torna-se relevante o pensamento em educação da infância, logo que em 14 de Novembro de 1930 é criado no governo Getúlio Vargas (1930 a 1945) o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que é um órgão do governo federal do Brasil fundado pelo Decreto nº 19.402, com o nome inicial Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com o objetivo de promover o ensino de qualidade para o país. Era este Ministério que decidia e era incumbido pelo Estado sobre os assuntos referentes ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

A Educação Infantil demorou quase um século para dissociar-se do caráter que a marcou, desde o início, apontada como assistência social. Somente na década de 1970 começaram a surgir mudanças estruturais, devido ao processo de urbanização e a inclusão da mulher no mercado de

trabalho, tendo como consequência um aumento significativo na procura por vagas em escolas para as crianças de zero a seis anos.

Neste caso, Kramer (1995, p. 50) notifica que, "... faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre." Com isso, houve uma ampliação de instituições para a educação infantil em diferentes lugares, realizada de forma desordenada, pois não existiam políticas bem específicas para o acompanhamento pedagógico infantil, gerando assim, uma assistência aleatória, realizado por pessoas com pouca ou sem nenhuma instrução acadêmica.

Ainda na década de 1970 ocorreu um processo com efeito de municipalizar⁵ a educação pré-escolar pública. Segundo Oliveira (2004), os jardins de infância com algumas iniciativas particulares estabeleceram-se na área pública governamental. Isto é, as empresas privadas que tinham trabalhadores com filhos menores de sete anos ofertavam a eles assistência educacional, em conjunto com o poder público com o intuito de garantir educação para as crianças, embora sua ampliação tenha sido muito demorada e gradual até o final da década de 1970.

O aumento do comércio industrializado e o ingresso da mulher no mercado de trabalho acelerou a demanda de atendimento à infância e a educação. Diante deste aumento, iniciam-se alguns conflitos, resultantes em uma mobilização feministas que, segundo Haddad (2002), mudou o conceito das instituições relacionadas ao atendimento à criança, pois as feministas sugeriram que tanto as creches, às pré-escolas e os jardins de infância deveriam acolher todas as mães e suas crianças, de forma organizada e não segundo as classes sociais. Em outras palavras, as reivindicações feministas, eram para que as instituições não fossem apenas assistencialistas, mas que atendessem às crianças com uma educação satisfatória, que houvesse mudanças, como um auxílio social, político e pedagógico que superassem as precariedades sociais, nas quais as crianças pequenas eram expostas.

Todavia, no final da década de 1980, segundo descrição de Moura (2007), teve início uma grande mudança por parte dos órgãos governamentais em relação ao atendimento à infância com a criação da Constituição de 1988, que teve uma sincera preocupação quanto à condição educacional e o direito da criança por uma educação pedagógica de qualidade.

⁵ Significa promover a articulação das forças do Município como um todo para a prestação de serviços, sendo responsáveis a Prefeitura e as organizações da sociedade civil. Entende-se como meio de levar os serviços mais próximos à população e não somente repassar encargos para as Prefeituras.

1.3 AS LEIS BRASILEIRAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante de uma nova estrutura em relação à criança e à infância como fase bem definida da vida, manifesta-se a necessidade de novos desafios na elaboração de leis e políticas públicas focadas especificamente na educação das crianças.

A década de 1960 foi marcada pela ditadura militar⁶ e durante este período pouco se fez em relação à infância, pois o Estado acreditava que a criança era como um instrumento da segurança nacional, ou seja, a criança necessitava apenas de cuidados; com isso, o suporte à criança continuou da mesma forma, relutante e assistencialista.

No início da década de 1970, a procura pela pré-escola já havia aumentado rapidamente, sendo que não se havia feito quase nada em relação aos termos de legislação que assegurassem a oferta deste grau.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou programas com funções compensatórias de atendimento pré-escolar no Brasil. Em 1975 criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) que ficou encarregada pelo programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e que atendessem crianças de zero a seis anos das camadas mais pobres da população.

A função dessa coordenação, apontada por Kramer (1995, p. 83), seria “realizar estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar”.

Segundo Costa (2019, p. 35), “a COEPRE sugeria uma educação compensatória, pois a situação socioeconômica brasileira, ainda, estava profundamente marcada pela má distribuição da renda, elevado índice de desemprego, pobreza e analfabetismo”. Isto é, a educação pré-escolar deveria apenas empregar métodos de baixo custo, acessível e com a finalidade e o cargo de redimir todos os problemas sociais, atendendo a um número máximo de crianças possíveis.

Contudo, Kramer (2006, p. 800) relata que alguns programas foram criados, mas que não se uniram para atender às crianças pequenas, pois, “... na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável”.

⁶ No Brasil a ditadura militar ocorreu entre os anos de 1964 a 1985. Foi o regime político no qual membros das Forças Armadas do país centralizam política e administrativamente o poder do Estado em suas mãos, negando à maior parte dos cidadãos a participação e a decisão nas instituições estatais.

Em todo caso, com as críticas direcionadas aos programas de educação pré-escolar, o MEC promoveu alterações por meio do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar criado em 1981. Em resposta às críticas aos programas anteriores, o novo Programa possui diretrizes, prioridades e um plano de ação para a política direcionada às crianças de idade pré-escolar.

Desse modo, observamos que, de acordo com o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, a pré-escola deveria se voltar para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, respeitando suas características motoras e cognitivas, de acordo com sua idade, cultura e comunidade.

Já no início da década de 1980, houve uma manifestação por parte das camadas populares para a ampliação do acesso a pré-escolas e à criação das creches conhecida como movimento de luta por creches⁷, que moveu vários setores da sociedade, como organizações não governamentais, investigadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e entre estes estava o grupo das feministas, pois segundo Rosemberg (1984) elas participavam corajosamente das manifestações e movimentos organizados por clubes de mães e associações comunitárias.

Tal união das camadas sociais objetivava à sensibilização acerca dos direitos das crianças de zero à seis anos e de uma educação de qualidade, que a educação infantil fosse atentamente reconhecida como um direito da criança, e não mais da mãe ou do pai trabalhador. Isso fez com que surgissem alguns avanços ao longo das últimas décadas.

Para Kuhlmann (2000, p.8) *apud* Andrade (2010, p. 128), “as instituições de educação infantil, propagadas a partir das influências dos países europeus centrais, na transição do século XIX ao século XX, configuraram um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada”. Rosemberg (2003) relata que o segundo período da história da educação infantil brasileira teve seu começo principalmente após a ditadura militar. Em favor da constituinte, foram realizadas ações e movimentos sociais, em um período de forte mobilização política, recheado em discussões e propostas com finalidade de aderir funções pedagógicas para a educação dos mais pequenos. Tal ficou patente na constituição e, posteriormente, em outros documentos legais elaborados na década de 1990 como: o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e à Política Nacional de Educação Infantil - PNEI (1994).

⁷ Esse movimento foi realizado por mulheres da periferia e feministas que lutavam por liberdades democráticas, anistia política, saúde, contra o alta do custo de vida, em suas pautas davam ênfase em ações mobilizadoras pela construção de creches. Havia a preocupação em garantir não apenas um lugar de acolhimento, mas por um serviço de qualidade para a educação de crianças pequenas.

Neste sentido, a história do Brasil na década de 1980 foi marcada por movimentos sociais que conseguiram a afirmação da legalidade dos direitos da criança pequena, inclusive o direito a creches e pré-escolas, estendidos à faixa etária de zero a seis anos. Foi um verdadeiro feito na educação infantil brasileira inserida na legislação da Constituição Federativa do Brasil de 1988. Esses direitos estão assegurados na Constituição de 1988, Capítulo III da Educação, a Cultura e do Desporto. Seção I da Educação, especificamente em dois artigos: 205 e 208. Vejamos o que diz à constituição de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (Brasil, 1988).

Já o artigo 227 descreve os direitos da infância de uma forma global.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (Brasil, 1988).

Segundo Bittar (2003, p. 30), todo o esforço do trabalho social garantiu na Constituição, "... os princípios e as obrigações do Estado com as crianças". Ou seja, com a força que estes movimentos realizaram, foi possível garantir a vitória, fazendo com que a Assembleia Constitucional integrasse a creche e a pré-escola no sistema educativo nacional.

Assim, Oliveira (2004, p. 115) destaca as lutas e os movimentos pela democratização da escola pública, "... movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches", tendo como consequência a "... conquista na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino".

Mesmo com a criação de alguns programas educacionais anteriores, Paschoal e Machado (2009) descrevem que, foi apenas com a Carta Constitucional de 1988 que o direito à educação para a criança foi, efetivamente reconhecido e assegurado na legislação brasileira.

No mesmo segmento, Arantes (2009), também ressalta que a Constituição da República de 1988, não deixa dúvidas no que se refere à educação infantil e que a mesma deve ser conceituada no ponto de vista educacional e não assistencial.

Entretanto, Fernandes e Lima (2011) informam que, antes da Constituição Federal de 1988, o atendimento às crianças delimitava-se a um direito dos pais que trabalhavam, de maneira que, as instituições que atendiam essas crianças seguiam alguns critérios de funcionamento que eram regidos por órgãos que não tinham ligação com a educação, isto é, instituições de caráter privativo, que ofereciam apenas atendimento assistencial do que propriamente educacional.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal do Brasil de 1988, no início da década 1990, aconteceu o aprimoramento sobre a concepção de educação; agora se buscava entender a criança como um indivíduo sócio-histórico, onde o conhecimento se dá pelas relações entre a criança e seu meio social. Percebeu-se não apenas um trabalho assistencialista, mas também buscou desenvolver um trabalho educacional.

Desse modo, com a finalidade de estabelecer em lei os direitos da criança enquanto indivíduo foram surgindo novas concepções de educação.

Nessa perspectiva, cria-se, então, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, pela Lei nº 8.069/90, uma legislação para a infância em que os direitos das crianças e dos adolescentes estivessem legalmente detalhados. Sendo reconhecido no Título I das Disposições Preliminares do artigo. 3º o seguinte:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de

moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Lei nº 8.069/90).

De acordo com Ferreira (1998), o ECA facilitou a construção de um novo ponto de vista em relação à infância. Os direitos da criança passam a ser reconhecidos, direitos como: de ir e vir, de ser criança, ao afeto, de brincar, de querer, de conhecer e etc. Ou seja, a criança passa a ser reconhecida como uma cidadã, podendo usufruir do seu desenvolvimento pessoal.

Entretanto, Alves (2007) alerta sobre as medidas de proteção visando cessar abusos e exploração da criança em vários aspectos como, por exemplo: trabalho, prostituição, consumo e mídia.

Adiante, em 1994, o MEC orientado pela Constituição Federal (CF) e pelo ECA, tinha em seu benefício, diversos especialistas e pesquisadores da área educacional, que juntos trabalharam na elaboração de documentos importantes intitulados: Política Nacional de Educação Infantil (PNEI). Tais documentos dispunham de diretrizes gerais, propostas, linhas de ações e objetivos que tinham relação com a educação de crianças de zero aos seis anos de idade, sendo posteriormente coordenado pelo MEC.

Em síntese, estes documentos organizaram as diretrizes de ensino e de recursos humanos, com o propósito de aumentar o número de vagas e um atendimento de qualidade.

Após o reconhecimento dos direitos da criança na Constituição Brasileira de 1988, aconteceu outro marco relevante, o avanço em termos legais do direito da criança à educação. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, veio para converter sua versão anterior, LDB nº 5.692 de 1971, e acrescentar os direitos educacionais, a liberdade de ação das redes públicas, das escolas, dos professores e deixar mais especificado as funções do trabalho docente.

Soares (2013, p. 20) explica que a partir da LDB nº 9394/96 “muda-se a concepção de Educação Infantil que passa a ter uma função pedagógica buscando desenvolver duas dimensões a de cuidar e educar, que é essencial e importante nas propostas pedagógicas para essa faixa etária, devendo a mesma ser orientada por pressupostos teóricos”.

Assim, a LDB nº 9.394/96 definiu e regularizou o sistema de educação brasileira de acordo com a Constituição, reconhecendo que é dever do Estado oferecer educação à criança, assim como está escrito no Título II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional: “Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei nº 9394/96).

A LDB nº 9394/96 também reconheceu a importância da educação infantil no sentido de tê-la incorporado como a primeira etapa da educação básica, certificado em seus artigos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Lei nº 9394/96).

Conforme Didonet (2001), a LDB ao considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, estaria expressando um conceito novo sobre este nível educacional, atribuindo-lhe maior importância. Vemos que a avaliação diagnóstica ou mediadora, também está prevista na LDB nº 9394/96 da seguinte forma:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Lei nº 9394/96).

Desse modo, Silva (2002) explica que, a avaliar no conceito de diagnosticar, retratar os desenvolvimentos, as dificuldades de uma criança e de possibilitar um parecer sobre as iniciativas cabíveis, se tornou uma tarefa bem difícil ao educador. Por isso, contextualizar a avaliação nesse modo requer reflexão crítica sobre a política e a prática.

Sendo assim, a educação infantil, após as regulamentações deixou de ser apenas assistencialista e passou a ter objetivos educativos e funções pedagógicas, tendo em consideração a realidade e os conhecimentos prévios por parte da criança e com base nesses conhecimentos o educador poderia utilizar as atividades lúdicas que fizessem sentido concreto para a vida das crianças.

Ainda no ano de 1996 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que auxiliou no encaminhamento da busca de qualidade nesta etapa da Educação Básica. Estando especificado na LDB nº 9.394/96 Título IV, da Organização da Educação Nacional:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015) (Lei nº 9394/96).

A DCNEI veio propor princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil.

Logo, pensando em um documento que procurasse conduzir o trabalho realizado com crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas, o MEC em 1998 publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que tem a função de “Contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13).

De acordo com Costa (2019, parág. 1), “o RCNEI foi realizado após um amplo debate nacional, com a participação de professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo desde sua experiência a reflexão acadêmica e científica.”

Para Menezes (2001), o RCNEI deve ser entendido como um mecanismo de estímulo à reflexão, e não como um manual a ser seguido, é um conjunto de reflexões de caráter educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de zero a cinco anos, respeitando seus modelos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Da mesma forma Beserra (2007) *apud* Lima (2011, p. 24) ressalta que o Referencial deve ser “compreendido enquanto auxílio na prática pedagógica da Educação Infantil, sendo este um elemento norteador e não limitador, tendo em vista sua relevância nas concepções que perpassam suas propostas, às quais são enfatizadas no desenvolvimento integral da criança pequena”.

“Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou elaboração de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 1998, v. 1, p. 13).

Contudo, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, além da elaboração das propostas educativas que possam corresponder às necessidades das crianças e de seus familiares nos diferentes territórios do país. O documento é constituído por três volumes:

Volume 1. Introdução: reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil; situação e fundamentação e orientação sobre as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional.

Volume 2. Formação pessoal e social: contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.

Volume 3. Conhecimento de Mundo: contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Portanto, os documentos contribuíram para o favorecimento da produção de ações educativas, para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do atendimento às crianças mais pequenas.

Além do mais, percebemos na avaliação um formato simplificado de ações que servem como guia ao professor, fazendo com que o mesmo possa refletir sobre suas didáticas e reorganização de suas práticas de acordo com necessidades encontradas na criança. Conforme descritos nos volumes 1 e 2.

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, v. 1, p.59).

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 (Brasil, 1998, v. 2, p.66).

O volume 3, está relacionado com o âmbito das experiências, com a construção das diferentes linguagens e as relações que estabelecem com os objetos: “Fornecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios” (Brasil, 1998, v. 3, p. 15).

Resumindo, o RCNEI (1998) foi um documento elaborado com o intuito reflexivo de cunho educacional da educação infantil, respeitando os métodos pedagógicos e a diversidade cultural. O documento representa um desenvolvimento estrutural no melhoramento da Educação Infantil, possibilitando uma proposta que integrasse o cuidar e o educar, desafio este que perdura aos professores até os dias atuais. Sendo assim, este documento valoriza a socialização e a discussão, promovendo iniciativas curriculares tendo como fundamento o processo de desenvolvimento e de aprendizagens da criança, buscando a perspectiva construtivista.

No ano de 2001 a LDB nº 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) contextualizando objetivos e metas para dez anos (2001 a 2010) registradas nos seguintes artigos:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação (Brasil, 2001).

De forma sucinta o PNE (2001 a 2010) destacou em seus objetivos:

- ❖ A ampliação da oferta de atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade;
- ❖ A elevação global do nível de escolaridade da população;
- ❖ A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- ❖ A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

Em relação às propostas do novo PNE (2011-2020)⁸ para a educação Infantil é importante ressaltar que a meta 1 determina a universalização, até o ano de 2016, do atendimento da população de quatro e cinco anos, e ainda a ampliação para 50%, até o ano de 2020 do atendimento para a população de zero até três anos. Já a meta 5 estipula que, até os oito anos de idade, todas as crianças deverão estar alfabetizadas.

Dessa forma, o PNE atribui destaque no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Sendo que o PPP está posicionado como um guia, elaborado pelo o conselho escolar, a gestão, professores, comunidade, alunos, pais, entre outros trabalhadores da educação.

Outra meta do PNE é garantir que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus PPP, com base nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Mais tarde, em 2007 foi promulgada a Lei nº 11.494 que regula a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que veio substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que durou de 1997 a 2006. O FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Com o objetivo de atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio (Portal MEC, 2019, parág. 1).

Neste caso, entende-se como favorável sua aprovação, por se tratar de recursos que são direcionados ao financiamento de toda a educação básica (creche, pré-escola), ensino fundamental e médio, educação especial, educação de jovens e adultos, ou seja, financiar toda a educação.

⁸ Metas PNE (2011-2020) disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

Ademais, o ensino fundamental foi ampliado na Lei nº 11.274/2006 para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade. Em seguida, a Resolução CNE nº 7 do dia 14 de Dezembro de 2010, modifica o atendimento da etapa da educação básica quanto à faixa etária, que passou a integrar crianças de zero a três anos em creches e quatro a cinco anos em pré-escola.

De acordo com Kramer (2007, p. 15), “crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança)”.

Nessa perspectiva, vemos grandes avanços dos direitos da criança, tais avanços descritos ao longo da história foram muito significativos. Não há contestação no que diz respeito a evolução da Educação Infantil desde o século XVII até os dias atuais; claro que houveram diversas mudanças, todavia, os desafios para este caminho cheio de lutas e conquistas, ainda não findou. A procura é constante pela valorização da infância, da área educacional e do educador, sendo necessárias diversas análises teóricas, reflexões, debates entre os representantes da educação e a sociedade.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS E CONTEXTOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos contextualizar a avaliação educacional na educação infantil, apresentando alguns conceitos e definições da prática avaliativa, discutindo e debatendo a importância da avaliação educacional no Brasil segundo análises teóricas, bem como o papel do professor na educação infantil, modalidades de avaliação e instrumentos de avaliação.

Almejamos também salientar os objetivos e finalidades da avaliação no contexto da Educação Infantil, identificar os contributos da avaliação para a aprendizagem da criança e ressaltar a evolução da concepção de avaliação na etapa básica presente nos documentos legislativos que regem a Educação Infantil no Brasil.

Entre os diversos autores e investigadores que analisam questões relativas à avaliação na creche e na pré-escola, podemos destacar nomes como: Jussara Hoffmann (2018), Regina Haydt (2011), Hilda Micarello (2010), Claudenice Costa de Souza (2016), Ilza Martins Sant'Anna (2002), Maévi Anabel Nono (2016), Maria Mitsuko Okuda (2001), entre outros. Em seus estudos, esses investigadores analisam desde a importância da avaliação no desenvolvimento cognitivo das crianças na creche e pré-escola até as descrições das desvantagens e contributos na melhoria das práticas avaliativas na aprendizagem.

Dentro dessa visão, em que educar é formar e aprender é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem (Haydt, 2011).

Assim, a avaliação educacional se tornou um fenômeno que ocorre em diversas etapas da vida humana, em qualquer situação em que se faz necessário um julgamento de valor. Contudo, nossa abordagem se limitará apenas a análises avaliativas na educação infantil, que exerce um papel de fundamental importância, na medida em que se pretende contribuir para a aprendizagem das crianças, possibilitando o repensar de todo o processo avaliativo educacional.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE AVALIAÇÃO: PRINCÍPIOS E ABRANGÊNCIA

2.1.1 Princípios básicos

Historicamente as ideias iniciais sobre avaliação estavam ligadas a medidas do conhecimento, cujo objetivo era selecionar, aprovar ou desaprovar alguém, mediante aos resultados. Ou seja, qualquer atividade profissional demanda à utilização de avaliação.

Segundo Gurgel e Leite (2007), antigamente as práticas avaliativas ergueram-se e evoluíram em direção a reprodução de funcionários capacitados em cargos especificados, e tais avaliações possuíam um crescimento restrito.

Em contrapartida, por um processo de avaliação mais amplo, Godoi (2006) destaca que na busca de maior rigor científico e maior controle dos métodos educacionais, no fim dos séculos XIX até meados do século XX foi se ampliando o processo de institucionalização da educação e nesse movimento a avaliação passou a ser estruturada com influência significativa dos testes de inteligência em desenvolvimento pelos estudos psicológicos da época. Tais influências da psicologia sobre a avaliação interferiram diretamente nas práticas pedagógicas.

Ao longo da história da educação, de acordo com Comis (2006), continuamente à representatividade de avaliação esteve associado o conceito de aprovação ou reprovação.

Comis (2006) ainda descreve que num processo de ensino tradicional, “a avaliação desempenha um papel fundamental para medir a quantidade de conhecimentos assimilados pelos alunos e, por isso foi ganhando cada vez mais espaço e assumindo uma função na prática educacional” (*idem*, 2006, p. 138).

Vianna (2014, p. 14) ainda completa, que a literatura sobre avaliação educacional, a partir dos anos 60, cresce enormemente. Surgem novos posicionamentos teóricos e novas propostas de atividades práticas, que enriquecem e tornam complexo o campo da avaliação.

Contudo, para que haja uma efetivação das novas formas de práticas avaliativas nas instituições educativas é necessário inserir alguns fatores, conforme “à construção de uma nova cultura escolar, com novas práticas, normas e concepções” que não sejam apenas dependentes “de mudanças legais, mas, principalmente, de condições efetivas” (Comis, 2006, p. 143).

A autora ainda explica que, para tal, “pressupõe alterações das condições de trabalho oferecidas ao professor, da estrutura da escola e do preparo técnico e pedagógico para os docentes” (*idem*, p.143).

Porém, conforme salienta Glap (2014, p. 6), “pensar a avaliação como construção e prática necessária ao desenvolvimento infantil exige que as concepções de mundo, homem, sociedade, infância e papel da escola sejam discutidos e analisados”.

Kramer (2007) *apud* Glap (2014, p. 7) esclarece que a avaliação é um ponto importantíssimo da proposta curricular, e que se faz necessário dinamizar a avaliação, incorporando elementos críticos ao trabalho pedagógico.

Logo, a avaliação tem tido papel importante em vários domínios do Estado, além da educação, ela é muito mais que aprendizagem. Para Sobrinho (2003), a avaliação é percebida como uma prática social, orientada principalmente para produção de questionamentos e para compreender os efeitos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos do processo educativo. O autor acrescenta ainda que uma avaliação, além de tomar decisões, deve também conduzir a transformações.

2.1.2 Definições teóricas abrangentes

Em princípio quando pensamos em definições procuramos logo um dicionário e, por conseguinte encontramos no dicionário Prideram (2009) às seguintes definições:

verbo transitivo

1. Determinar o valor de.
2. Compreender.
3. Apreciar, prezar.

verbo pronominal

4. Reputar-se.
5. Conhecer o seu valor.

A definição de avaliação de acordo com Luckesi (2008, p. 33) é um “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão”, ou seja, uma forma de julgar competências ou habilidades do objeto avaliado, para seleção ou exclusão. O mesmo ainda descreve que o termo “avaliação” tem sua fonte etimológica latina pela junção do prefixo “a” ao verbo “*valere*”, que dá “*avalere*” e significa a “atribuir valor a” alguma coisa, pessoa, ação.

Já para Haydt (1994, p. 286) “avaliar é basicamente comprovar se os resultados desejados foram alcançados”, isto é, uma análise até onde as metas traçadas foram obtidas.

Em todo caso, no desempenho da docência, a avaliação deve estar associada com a reflexão diária, com o comprometimento dos objetivos do ensino e da aprendizagem, tendo como finalidade identificar se o processo avaliativo está sendo bem empregado e se às práticas avaliativas estão concedendo resultados positivos.

Sendo assim, Vianna (2014, p. 15) descreve que a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem é tida pela literatura como uma atividade metodológica que se apoia na coleta e na combinação de informações provenientes do desempenho dos alunos.

Na perspectiva de Haydt (1994), existe uma estreita relação entre a avaliação e a definição de objetivos, justamente por que avaliar é:

“basicamente comprovar se os resultados desejados foram alcançados, isto é, verificar até que ponto às metas previstas foram atingidas, logo, com a definição dos objetivos que norteiam o processo ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados da aprendizagem dos alunos. Por isso, os objetivos devem ser formulados claramente, para que possam ser um guia seguro na indicação do que avaliar e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação” (p. 286).

Não obstante, as práticas avaliativas, em específico, o sistema de encargo de notas ao comportamento dos alunos examinados, eram utilizados para prepará-los para exercer funções precisas, imprimindo o caráter de medida à avaliação, ficando reduzida à emissão de juízo de valor para promover ou demitir, classificando ou desclassificando. Dessa forma Hoffmann (1994) *apud* Comis (2006, p. 136) ressalta que:

“o fenômeno avaliação é hoje indefinido, de tal maneira que o termo vem sendo utilizado com diferentes significados relacionado à prática avaliativa tradicional: prova, conceito, boletim, recuperação e reprovação. Dar nota é avaliar, e o registro de notas denomina-se avaliação e que ao mesmo tempo, outros significados são atribuídos ao termo, tais como análise de desempenho e julgamento de resultados”.

Entretanto, Comis (2006) especifica à avaliação como um instrumento que auxilia o professor, e que o mesmo possa utilizá-la para identificar as dificuldades de aprendizagem das crianças, de modo que planeje objetivos para que eles possam superá-las.

Já Vianna (2014, p. 25) explica que a avaliação, por outro lado, em relação ao currículo:

“... não deveria ser vista como uma simples apresentação de meros exercícios para que um produto final fosse avaliado, mas, na verdade, a avaliação consistiria na coleta e no uso de informações que possibilitariam decisões sobre as diferentes fases do desenvolvimento de um programa educacional, deixando ... perfeitamente claro os momentos em que a avaliação educacional poderia emprestar sua contribuição: – 1) nas decisões sobre o conteúdo dos cursos e relativas aos métodos a empregar para o seu ensino; – 2) nas decisões sobre as necessidades dos alunos; e – 3) nas decisões concernentes ao treinamento de professores”.

Desse modo, Alves (2004) explica que, para aquele que avalia que emite um juízo de valor precisa estabelecer objetivos, normas e critérios sobre os quais se apoia para pronunciar-se sobre a qualidade de desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos.

Ou seja, para se avaliar antes precisamos elaborar os conceitos e "regras" avaliativas para que possamos avaliar a aprendizagem dos alunos de forma segura. Muitos métodos avaliativos já existentes são muito úteis como, por exemplo, os portfólios, os relatórios diários entre outros.

Assim, “a avaliação deve ser tratada e desenvolvida como constitutiva do processo educativo em sua amplitude, inserido no projeto político-pedagógico da instituição, não sendo tratada de forma isolada, independente” (UFPR, 2015, p. 32).

Já o pronunciamento de Pontes (2001) denuncia que o ato avaliativo em vez de ser utilizado para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares. Em consequência disso, o processo teve agregado a si um significado de poder, que decide sobre a vida do educando, e não um meio de auxiliá-lo ao crescimento.

“Avaliação e reflexão sobre a qualidade são processos intrinsecamente ligados e convergentes” (UFPR, 2015, p. 33).

A avaliação é um processo importante, pois, segundo Haydt (1994), ela deve fazer parte da rotina da sala de aula, sendo usada periodicamente como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem.

Comis (2006, p. 139) destaca que “a avaliação tem como objetivo enfatizar o processo de aprendizagem, avaliar o aluno como um todo” e ainda ressalta que devemos avaliar a qualidade dos conhecimentos aprendidos e valorizar a autoavaliação, a participação, a colaboração e o respeito ao próximo. Alves (2004, p. 31) enfatiza o “facto de avaliação está presente em todos os domínios da actividade humana, quer formal, quer informalmente, compelindo à classificação do significado, das funções, dos objectos, dos meios e, ainda, da natureza da avaliação”.

Ainda, de acordo com Hoffmann (2010), quando se discute avaliação, debate-se de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final.

Para Luckesi (2002), a avaliação pode ser descrita como uma forma de pensamento da qualidade do objeto avaliado, desse modo o autor afirma que avaliação torna-se um fator que provoca uma tomada de posição a respeito do aluno, para admiti-lo ou para modificá-lo.

Ou seja, o ato de avaliar a aprendizagem dos educandos tem a função de investigar a qualidade da sua aprendizagem (aquilo que foi aprendido e como foi aprendido), oferecendo suporte para novas decisões de nossa parte, como gestores da atividade de ensinar (Luckesi, 2015).

Dessa forma Vasconcellos (2008, p. 56) acresce que “a avaliação escolar é antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo”. Em uma definição mais abrangente, Vasconcellos (2008) considera a avaliação um processo de inclusão da existência humana e que implica reflexão sobre a prática, no

sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades, a partir dos resultados, planejar tomada de decisões sobre as atividades didáticas posteriores. A avaliação tem a função de acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem.

Sendo assim, Hoffmann (2017) ressalta que a avaliação abrange exatamente a compreensão do processo de cognição, pois, segundo a autora o que interessa essencialmente ao professor “é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades, numa esfera necessária de formulação e reformulação de hipóteses” (p. 30). Isto é, a avaliação exige uma atenção contínua sobre a realidade e acompanhamento cognitivo. Logo, o processo de avaliação é compreendido como uma análise cuidadosa e abrangente das respostas que o aluno dá, frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário percebê-la cuidadosamente.

Todavia, a avaliação não pode ser baseada segundo a UFPR (2015, p. 33) em:

“... juízos subjetivos. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas. O julgamento, aspecto central em um processo avaliativo ou autoavaliativo, se efetiva por indicadores passíveis de determinação e que nos trazem para a demarcação da importância de termos um ou mais instrumentos para tal.”

Haydt (2011, pp. 287-289) de forma sucinta nos explica sobre os pressupostos e princípios da avaliação, segundo sua percepção:

- ❖ A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Por isso, ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. Não pode ser esporádica ou improvisada. Deve ser constante e planejada, ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.
- ❖ A avaliação é funcional, porque se realiza em função dos objetivos previstos. Os objetivos são o elemento norteador da avaliação. Por isso, avaliar o aproveitamento do aluno consiste em verificar se ele está alcançando os objetivos estabelecidos.
- ❖ A avaliação é orientadora, porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o à progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Numa perspectiva orientadora, a avaliação também ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos, quando se fizerem necessários.
- ❖ A avaliação é integral, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Assim, ela deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor. Em decorrência, o professor deve coletar uma ampla variedade de dados, que vai além da rotineira prova escrita. Para conseguir esses dados, deve usar todos os recursos disponíveis de avaliação.

Por fim, Vasconcellos (2008, p. 56) acresce que “a avaliação escolar é antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em

jogo no trabalho educativo”. Ou seja, à avaliação escolar está relacionada à concepção de homem e de sociedade (que tipo de homem e que tipo de sociedade queremos formar).

Contudo, para a efetivação da prática avaliativa, se faz necessário a construção de uma nova cultura escolar, com novas práticas, concepções e definições que não dependam de mudanças legais, mas principalmente de condições efetivas.

2.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Avaliação no contexto educacional

Na educação infantil o processo de avaliação é propriamente diferenciado das demais etapas, tendo em vista um cenário onde não há reprovação.

Segundo Didonet (2016, p.1), “a avaliação da educação vem se tornando um assunto cada vez mais presente no mundo todo, tanto no que se refere à aplicação de testes quanto no debate sobre as concepções que subjazem à sua formulação, sua adequação ou inadequação, seus objetivos e usos”.

Já Silva e Urt (2014) descrevem que a criança progride de acordo com os objetivos e avaliação, além da ambientação lúdica na qual está inserida, a partir da faixa etária de zero a dois anos em creches e de três a cinco anos em pré-escolas e que seu desenvolvimento:

“é um processo complexo e dinâmico, em que vários fatores exercem influências positivas ou negativas. Na escola, o acompanhamento deveria privilegiar as especificidades, respeitando-se a individualidade e as conquistas de cada etapa do processo de aprender e se desenvolver. Acompanhar esse processo exige uma compreensão sobre o desenvolvimento infantil e das propostas pedagógicas, enfim sobre o cenário educativo voltado para atender crianças de 0 a 5 anos” (Silve & Urt, 2014, p. 57).

Percebemos que as instituições antigamente se designavam a dar um amparo básico às crianças e por este motivo a educação infantil durante muito tempo foi descuidada com o ensino, não existia um planejamento e nem uma organização educacional bem estabelecida, em especial nas instituições públicas, remetidas ao atendimento das classes menos favorecidas, como mencionamos no capítulo anterior. Já algumas instituições particulares, com o tempo, transformaram a educação infantil com a finalidade de preparação qualificada para a próxima etapa do ensino regular.

Portanto, faz-se necessário compreender “que a Educação Infantil apresenta peculiaridades, o que implica que as práticas avaliativas também o sejam. Deste modo, torna-se ininteligível pensar em práticas avaliativas classificatórias em ambientes destinados à infância, às aprendizagens e desenvolvimento infantis” (Glap, 2014, p. 6).

Contudo, em uma visão diferenciada, Saul (2015, p. 1303) ressalta que a maioria das “famílias buscam na escola os resultados da avaliação dos seus filhos e que alguns professores, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como forma de controle da disciplina, das tarefas e dos chamados resultados de aprendizagem”.

Em contrapartida, Ciasca e Mendes (2009, p. 301) ressaltam a importância do desenvolvimento da criança na escola, onde se destacam as “habilidades de ordem física, afetiva, sexual, cognitiva, ética, estética, de relação intra e interpessoal”. Estabelecendo ainda suporte fundamental para que a criança possa fazer a “leitura de mundo”, ressaltando a expressão corporal como uma forma de interação social. Dessa maneira, no espaço da educação infantil, a escola deve oportunizar ... “um ambiente físico e social onde a criança perceba-se acolhida e segura para enfrentar desafios”. À medida que tais desafios se ampliam, possibilitam-lhe aumentar o conhecimento de si mesma, dos outros e do meio em que vive ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como: autonomia, criatividade, expressividade e solidariedade.

2.2.2 Legislação

O desafio na educação infantil é diversificar o uso classificatório e judicativo da avaliação, por um processo de investigação e acompanhamento da aprendizagem mais analítico e reflexivo conforme a realidade dessa etapa.

Segundo Vianna (2014, p. 27), “a avaliação no contexto educacional brasileiro é quase sempre promovida por órgãos governamentais a nível federal – Ministério da Educação – ou a nível estadual, através das Secretarias de Estado, que, por falta de estrutura, muitas vezes solicitam a colaboração de outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas”.

Nessa perspectiva encontramos na LDB nº 9.394/96, em seu artigo Art. 31, a seguinte definição: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Nono (2016), nos mostra que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/ CEB 5, de 18/12/2009) também existe um procedimento a respeito de como deve suceder a avaliação na educação infantil. Tais preceitos são:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

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

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

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

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

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 18).

Portanto, a avaliação, nessa etapa inicial, não deve ter como finalidade reprovar ou aprovar a criança pequena para prosseguir ou para apenas ser matriculada no Ensino Fundamental. Assim, avaliar na educação infantil, de acordo com a legislação, seria com base nas reflexões, no acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças de zero a cinco anos, analisando sempre as práticas e instrumentos avaliativos adotados com cuidado para que não haja classificação e exclusão.

Consequentemente no parecer CNE/CEB nº 20/2009 *apud* Nono (2016), relacionado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (descritas na legislação do capítulo I), encontramos aspectos bem definidos alusivos à avaliação na educação infantil. No trecho seguinte, observamos como a avaliação deve ocorrer nas creches e pré-escolas.

10. O processo de avaliação

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns e etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança (Brasil, 2009, p. 16-17).

De acordo com RCNEI, a avaliação na educação infantil, não deve ser classificativa ou rigorosa, mas deve ser contínua. “É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 1998, p. 203).

Segundo os pareceres das Diretrizes nacionais, as instituições de educação infantil devem produzir procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e assim estabelecer objetivos que promovam uma avaliação do desenvolvimento das crianças, sem determinação de seleção, exclusão, promoção ou classificação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que em seu livro de introdução, apresenta o item “Observação, registro e avaliação formativa”, e em conformidade com a legislação vigente, o documento apresenta a seguinte visão da avaliação: “... um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagens oferecidas e ajustar a sua prática às necessidades colocadas pela criança”. Ou seja, não há a menor vinculação com a questão classificatória, punitiva ou ainda promocional, que frequentemente são vinculadas à avaliação.

2.2.3 Conceitos teóricos sobre avaliação na educação infantil

De acordo que o que antes se refere, Didonet (2016) explica que, a avaliação na educação infantil é referida como sendo aquela feita internamente no processo educativo, centrado nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Logo a “avaliação na educação vem se tornando um assunto cada vez mais presente no mundo todo, tanto no que se refere na aplicação de testes quanto no debate sobre as concepções que subjazem à sua formulação, sua adequação, ou inadequação” (Didonet, 2016, p.1).

Portanto, para além da aprendizagem das crianças envolvidas, “a avaliação na Educação Infantil faz-se necessária para que professores e diretores possam entender o princípio de mediar a aprendizagem, de forma positiva e significativa em âmbito do ensino-aprendizagem” (Silva & Urt, 2014, p. 57).

Hoffmann (2018, p. 50) descreve que o processo de avaliação na educação infantil deve ser contínuo, pois, segundo “uma avaliação contínua irá exigir, essencialmente, outra concepção de tempo em educação infantil, o que nos levará à perseguir novos rumos metodológicos”. Ou seja, a eficácia do ensino e da aprendizagem devem ser avaliados durante todo o trabalho pedagógico, visando o objetivo e o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Desse modo, percebemos que a avaliação se tornou uma ação importante na análise do desenvolvimento infantil. Em síntese, Micarello (2010) explica que a avaliação na educação infantil:

“cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a. Também tem a importante função de contribuir para que os laços com as famílias sejam estreitados e para que aqueles que trabalham com as crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, troquem informações, visando o bem-estar, conforto e segurança dos pequenos” (Micarello, 2010, p. 1).

Na concepção de Hoffmann (2012), a avaliação na educação infantil é, pois, um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado.

Em uma definição simples sobre avaliação na educação infantil Prado (2007) descreve que avaliar seria como “instrumento que deve proporcionar às professoras análise de seu próprio trabalho, acompanhando o que as crianças já sabem e o que elas passam a construir de NOVO – tendo como objetivo saber se está cumprindo e respeitando as especificidades e curiosidades das crianças, provocando situações educativas lúdicas”. De acordo com a autora essa avaliação deveria ser por meio “... do Registro, da Documentação e da análise das suas práticas, articuladamente” (p. 239).

Segundo Zabalza (2011), a avaliação trata-se de um item em particular frágil no ciclo curricular e exige certo conhecimento por parte dos profissionais da educação; todavia, a avaliação torna-se fundamental em qualquer etapa de ensino.

A avaliação na educação infantil tem um cunho diferenciado; a avaliação deveria ter seu objetivo no desenvolvimento da criança, estabelecendo momentos reflexivos sobre a prática, análises sobre os instrumentos utilizados, com o propósito de facilitar a inovação de novos métodos que assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil.

Da mesma forma, Hoffmann (2018, p. 10) ressalta que, a avaliação, na educação infantil passa a exigir “... uma investigação dos reflexos sofridos do modelo de controle, fazendo-se necessário a reflexão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, para que a avaliação na educação infantil não seja uma forma de exclusão e de julgamento”. A autora ainda alerta que é fundamental colocar a criança no centro da ação, sendo o seu desenvolvimento a razão principal da avaliação.

Conforme declara Godoi (2010, p. 327), devemos ter “um novo olhar em relação à avaliação, onde a criança deixa de ser o alvo desse processo e o contexto educativo passa a ocupar o lugar central”. Com isso, este instrumento de ação não é usado para “medir, julgar, comparar e selecionar

as crianças”, em todo caso, como um mecanismo de reflexão e conhecimento por parte das professoras sobre a realidade e o trabalho que realizam.

A autora ainda defende a importância de vivenciar cada etapa da vida, em sua plenitude, desfrutar o que ela representa:

“A avaliação requer um olhar e uma escuta em relação às crianças, mas não a partir de categorias predeterminadas que acabam definindo o que a criança deve fazer em cada etapa, ou melhor, em uma determinada idade. Essa perspectiva leva o professor a acompanhar o processo de aprendizagem, mas o faz classificar e categorizar a criança em relação a um esquema de estágios de desenvolvimento definido a priori” (Godoi, 2007) *apud* Prado (2007, p. 240).

Assim, percebemos que a avaliação na educação infantil não possui a finalidade de fazer com que a criança passe de ano, mas o intuito de observar, estimular os interesses e as necessidades de cada criança, como também acompanhar a seu desenvolvimento cognitivo, acreditando e valorizando sua aprendizagem.

De uma forma explicativa, Hoffmann (2012) cita a avaliação mediadora, como sendo uma avaliação diferenciada, por conter alguns critérios como: observação individual da criança, ação reflexiva sobre as atitudes de avaliação do professor, planejamento com atividades significativas. De acordo com a explicação da autora em relação à avaliação mediadora, a ideia indica a participação do professor como essencial, sendo ele o observador, qualificado para reflexão e construção dos saberes fundamental para o melhoramento da ação pedagógica.

Assim, considerando a diversidade da avaliação, podendo ser atribuídas a essa ação as diversas culturas presentes nas instituições de educação infantil, considerando nesse exercício as questões éticas, sociais, linguísticas, estéticas e históricas, isto é, reconhecer que nos processos avaliativos não há neutralidade, pois as escolhas dos instrumentos e práticas escolhidas estão vinculadas com suas trajetórias de vida pessoal e profissional de cada professor.

Portanto, percebe-se após as inúmeras definições a respeito de avaliação na educação infantil que o processo de avaliar uma criança não está ou não deveria estar vinculado a nenhum tipo de promoção ou classificação, mas deve ser um importante instrumento de análise e reflexão sobre a própria prática pedagógica, com o objetivo de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAR E AVALIAR-SE

A educação infantil se tornou uma etapa em que o processo de avaliação encontra-se com dificuldades, dadas as expectativas e circunstâncias como a cobrança por resultados que o professor

tende a enfrentar, tanto por parte da direção/coordenação educacional quanto da família dos alunos, exigências e questões como: “a criança ainda não sabe escrever seu nome?”, “meu filho (a) já aprendeu as vogais?” ou “quando ele (a) vai aprender os números?”, são frequentemente feitas ao professor, segundo análise das recolhas de dados realizados em formato de entrevistas realizadas com professores do âmbito da educação infantil, tais questões e exigências não são parâmetros que determinam a qualidade ou êxito do ensino/aprendizagem na educação infantil, mas trata-se apenas do segmento do processo do ensino educativo.

Para Nono (2016, p. 7), “o professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma”.

É importante entender a movimentação da aprendizagem infantil para estabelecer uma comunicação de qualidade entre o professor e o aluno. Pois o conhecimento infantil vai se solidificando através desse movimento constante, onde o professor assume o compromisso de mediador.

Com isso, percebemos que a avaliação é de suma importância em qualquer etapa da educação, ela possibilita ao professor uma visão global da criança considerando suas potencialidades pois, segundo Zabalza (2011), a avaliação trata-se de um critério naturalmente delicado incluso em qualquer proposta curricular e que exige habilidades e capacidades diferenciadas no exercício dos professores da educação infantil. Por isso o processo de avaliação é um instrumento importantíssimo aliado ao professor, para que o mesmo entenda a circunstância da aprendizagem infantil. Logo, à avaliação sendo bem aplicada serve de guia no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, verificação de falhas no aprendizado e o que pode ser feito para corrigi-las.

Portanto, Micarello (2010, p. 1) informa que “a avaliação deve cumprir o importante papel de oferecer subsídios para ações futuras”, ela pode estar integrada a todo o processo educativo e ser entendida como principal fonte de informação e referência para a (re)definição de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral do aluno. Isso porque, na educação infantil, há que se levar em consideração a relação entre o avaliador e o avaliado (Hoffmann, 2017).

Dessa forma, faz-se necessário compreender que a avaliação viabiliza a verificação se os resultados foram alcançados, se houveram avanços no aprendizado, quais os pontos positivos ou negativos que o professor deve analisar, de forma que isto coopere também para a melhoria de um planejamento reflexivo da ação educativa. Segundo Micarello (2010, p.1) [...] “avaliar a prática pedagógica é um ato intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por

critérios”. Desse modo, a avaliação necessita ser observada atentamente pelos profissionais, para que não suceda práticas inadequadas de avaliação como: conceitos estereotipados, instrumentos que avaliam a criança em “capaz ou incapaz”, em vez de transparecer seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2017), o professor deve avaliar para planejar a continuidade da ação pedagógica, respeitando à criança em seu desenvolvimento, em sua naturalidade na descoberta de mundo e oferecendo-lhe um âmbito educativo de afeto e segurança para suas tentativas.

Percebemos a partir de nossa vivência no universo educacional que uma das fases mais importante na vida de uma pessoa é a fase escolar, ainda mais na educação infantil, onde ocorre o surgimento de laços afetivos, alguns traços de personalidade são construídos e desenvolvidos e o âmbito educacional infantil desempenha um papel social, ou seja, uma relação sócio-construtivista⁹ sendo que, é por intermédio do professor que a criança geralmente consegue expressar conhecimentos cognitivos.

Ao analisar cada criança em seu ambiente educacional, percebe-se do princípio básico de que cada criança é diferente, isso faz com que a tarefa do professor ao avaliar estas crianças, seja mais analítica, observativa, reflexiva e conseqüentemente venha a registrar continuamente as diversas reações das crianças durante a realização das atividades vivenciadas.

Desse modo, caberá ao professor conciliar os conteúdos estabelecidos, o tempo de aula, o ritmo imposto ao serviço e caberá ao mesmo sondar sobre a aprendizagem das crianças em vista de todo o processo vivenciado.

Assim, é essencialmente importante que esse profissional busque constantemente pôr aprendizagem sobre o processo de desenvolvimento infantil, busque sempre compreender a forma como as crianças veem e sentem o universo educacional, ocasionando-lhes a chance de manifestar suas emoções, linguagem, criatividade, pensamentos, reações, imaginação e seus vínculos sociais.

Ao avaliarmos não podemos estabelecer semelhanças e comparações e sim destacar o desenvolvimento individual de cada criança, pois, percebemos que cada criança segue um modelo de si mesma, mas que muitas vezes passa a seguir padrões estabelecidos por outros. Dessa forma, o professor precisa ter um cuidado a mais ao avaliar na educação infantil, e transpor as práticas assistencialistas.

⁹ Socioconstrutivismo é uma abordagem da psicologia contemporânea, mais especificamente da psicologia da aprendizagem, com o objetivo da abordagem socioconstrutivista da Psicologia a explicação das relações entre o funcionamento da mente humana e as situações culturais. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Socioconstrutivismo>

Desse modo, Silva (2008) explica que o professor ao conduzir a avaliação na educação infantil, provocará reflexão crítica sobre a sua ação, de modo que haja uma autoavaliação que indique seus avanços e dificuldades e que oportunize tomadas de decisões sobre as ações adequadas. Portanto, avaliar não é apenas uma determinação sistemática, mas, sobretudo refletir, analisar, planejar, interpretar, desenvolver objetivos, organizar e reorganizar o ensino.

Contudo, Zabalza (2011) informa que, a avaliação, desde que bem-feita, é o principal mecanismo de que os professores dispõem para levar a bom termo seu trabalho.

Dessa forma, o papel do professor é importantíssimo no processo de avaliação na Educação Infantil, pois entre a criança e o conhecimento está o professor como intermediador.

Como já mencionamos anteriormente o RCNEI descreve em seu livro de introdução, os instrumentos avaliativos, menciona também o professor como agente facilitador do aprendizado da criança. De modo que, os elementos descritos se tornam indissociáveis do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tendo como função "acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo" (Brasil, 1998, p. 59). Logo, o documento aponta uma definição bem clara sobre avaliação e destaca principalmente os critérios que o professor deve seguir.

Portanto, o processo de avaliação na educação infantil, no qual o professor está inserido, deve permitir à criança que ela acompanhe suas conquistas, veja suas dificuldades e suas possibilidades no trajeto de seu processo de aprendizagem.

As crianças devem ser envolvidas na avaliação das atividades, a professora deve conversar com elas, ouvir suas dificuldades, registrar a percepção que elas têm sobre elas e sobre o meio (Didonet, 2016).

Entretanto, para que haja uma avaliação conveniente ao desenvolvimento das crianças, as instituições precisam conceber tempo, encontros pedagógicos, seminários e formações continuadas aos professores regularmente, pois só é possível segundo Hoffmann (2017) uma avaliação eficiente na educação infantil se for:

"... justamente, porque o professor têm sua história e essa história, encaminha fortemente sua trajetória. É necessário, oportunizar-lhe à tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de avaliar e à concepção de avaliação como resultados e como julgamento, ... por meio de muita reflexão sobre a prática. É a partir da análise de situações vividas pelos os professores no seu cotidiano, por meio da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios" (p. 24).

A autora ainda explica que a "reflexão permanente" do professor sobre a realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento é

um “processo interativo”, no qual os alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre à realidade escolar no ato próprio da avaliação (Hoffmann, 2017, p. 25).

2.4 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Uma das fases mais importantes da vida de uma criança é a fase escolar. Na escola, ela tem contato direto com seus deveres e aprende a se socializar com outras crianças. Neste caso, é imprescindível que a escola procure acompanhar essa formação por meio de avaliações adequadas a Educação Infantil. Logo, essas avaliações podem vir a fazer muita diferença na obtenção de melhores resultados no processo de aprendizagem.

Vimos documentos como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que ressaltam a avaliação como um instrumento que deve ocorrer na educação infantil sem o objetivo de promover, selecionar ou classificar. Hoffmann (2012) ainda salienta a necessidade de esta avaliação ser realizada no cotidiano escolar mediante a observação crítica do desenvolvimento da criança em suas tarefas escolares, na realização das atividades formais e nas relações desenvolvidas pelos professores.

Dessa forma, a avaliação passa a ser, uma metodologia constante de coleta e seguimento de informações capazes de determinar e fornecer informações úteis para a análise de ações e direcionamento de novas ações e passa a ser também um instrumento que sustenta a ação reflexiva do professor cotidianamente, aprimorando e especializando o processo de ensino/aprendizagem das crianças.

Segundo Haydt (2011), às funções da avaliação equivalem em diagnosticar, controlar e classificar, as quais ela determina a tipologia de avaliação, classificando-a da seguinte forma: a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

2.4.1 Avaliação diagnóstica

Essa modalidade geralmente é realizada no início do ano e pode causar mudanças no planejamento do professor, de modo que seja possível traçar planos primários e secundários, com o intuito de obter resultados melhores no processo de aprendizagem das crianças.

Além disso, a avaliação pode ser uma ferramenta importante de diagnóstico, pois com esse método é possível se obter uma prévia das condições de habilidades e conhecimentos nas quais as crianças se encontram e verificar as causas de possíveis dificuldades com a aprendizagem, sendo um

momento de reflexão do professor, para que ele possa (re)organizar seu planejamento de acordo com o nível da turma e adaptar as atividades e as necessidades da criança.

Na percepção de Sant'Anna (1995, p. 8) avaliação diagnóstica é “a aprendizagem ocorrida, domínio de conteúdos e processos mentais”.. Indicando que:

“... o professor utilize questões dissertativas ou objetivas, terá obrigatoriamente que ser um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando quais alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico. Jamais um aluno deverá ser comparado com outro, e sim com seu próprio progresso. Às verificações deverão ser constantes e contínuas. Às avaliações ... deverão ser, acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos” (Sant'Anna, 1995, p. 65).

De acordo com Haydt (2011), avaliação diagnóstica é o modo de diagnosticar e de refletir se os objetivos propostos para o processo de ensino e de aprendizagem estão sendo alcançados.

Com o intuito de analisar o desenvolvimento da criança ao ser inserida na escola, a avaliação diagnóstica escolar, segundo Villas Boas (1993, p. 9), tem o “objetivo proclamado de possibilitar ao professor diagnosticar a ocorrência e não a não ocorrência da aprendizagem, para fins de replanejamento do trabalho pedagógico”.

A avaliação diagnóstica é dita como avaliação primária, pois na perspectiva de Marcondes (2010, p. 1) essa avaliação pode:

“apresentar, qualificar e produzir a importância de algum aspecto da conduta do estudante. Implica um procedimento de exame. Não deve ser colocada de lado em vários outros andamentos da prática do processo de ensino, pois pode ser necessário o seu aproveitamento quando o estudante evidencia empecilhos de aprendizagem. A avaliação diagnóstica fornece ao educador informações para que possa por em exercício a idealização de forma adaptada às características de seus educandos”.

Datrino e Meireles (2010) defendem que na avaliação não se classifica a criança, mas que ela é apenas diagnosticada em seu desempenho e que conseqüentemente implicará em decisões a favor de melhorias de suas aprendizagens.

Já Luckesi (2002), considera a avaliação diagnóstica um instrumento importantíssimo de auxílio à criança no seu processo de aprendizagem, sendo utilizada pelo professor como uma ferramenta capaz de identificar novos rumos, de reconhecimento, de modo a não prejudicar o desenvolvimento da criança.

Portanto, percebe-se que o objetivo dessa avaliação é o de constatar se as crianças denotam pré-requisitos para compreender novos ensinamentos, novos conteúdos, para que o professor veja o desenvolvimento inicial da criança.

2.4.2 Avaliação formativa

No decorrer do processo educacional, encontra-se outra modalidade de avaliação, a avaliação formativa, também conhecida como processual ou de desenvolvimento, empregada ao longo do ensino-aprendizagem, sendo uma das mais utilizada na educação infantil.

“Se à avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, podemos dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora o aprendizado do aluno e à qualidade do ensino. Este é o sentido de um processo de avaliação formativa” (Datrino & Meireles, 2010, p. 40).

Para Scriven (1967) *apud* Alves (2004, p. 36), a avaliação formativa “deve ser uma parte integrante do desenvolvimento da aprendizagem, proporcionar informação contínua para se proceder às reformulações necessárias no sentido de regular às aprendizagens e, por isso formativa”.

Já Haydt (2011) explica que, a avaliação escolar, quando de caráter formativo, pode contribuir muito para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, pois permite ao professor fazer um diagnóstico desse processo e conhecer como e onde atuar para melhorar o ensino e promover a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, essa avaliação é praticada durante todo o processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de averiguar constantemente se os resultados estão sendo alcançados.

Sendo assim, a avaliação formativa neste contexto, se tornou importante em todas as etapas, especificamente na educação infantil, por ser contínua e sistemática. Logo, avaliar numa perspectiva formativa não é apenas avaliar em um determinado momento, mas é um processo que deve ser realizado diariamente no ambiente escolar, diante das atividades organizadas pelo professor, na qual o mesmo auxilia a criança em seu desenvolvimento cognitivo, buscando conhecer os avanços e limites no processo de aprendizagem das crianças. Ou seja, essa avaliação passa a ser a mais indicada para a educação infantil, por possuir uma ação mais reflexiva, ela é investigativa, não somente diagnóstica, questiona e procura soluções para melhoria de sua prática (Hoffmann, 2001).

2.4.3 Avaliação somativa

Uma outra modalidade de avaliação encontrada na escola é avaliação somativa. Essa modalidade de avaliação viabiliza a definição de metas, cujo objetivo é classificatório, pois se preocupa com os resultados das aprendizagens, regularmente baseia-se nos conteúdos e procedimentos de medida, como questionários, provas, teste objetivo, dissertações e etc. Isto é, consiste em classificar,

ocorre geralmente no fim de um processo educativo (curso, bimestre, semestre, ciclo, ano ou de um período determinado pela unidade de ensino a partir de um método de aproveitamento pré-estabelecido).

Hoffmann (2017, p. 135) ressalta que o fenômeno avaliação é hoje indefinido, de tal maneira que o termo vem sendo utilizado com diferentes significados relacionado à prática avaliativa tradicional: prova, conceito, boletim, recuperação, à autora ainda explica que à avaliação têm o significado de “dar nota é avaliar, e o registro de notas é à avaliação”.

Na perspectiva de Luckesi (2002), a prática da avaliação não pode ser feita somente em formato de medida, calculada, impressa por um valor.

Com isso, percebe-se a necessidade de se evitar essa modalidade classificatória que nem sempre contribui para o desenvolvimento da criança. É importante que as atividades façam a criança pensar, refletir, buscar informações, trabalhar individualmente e em grupos, estabelecer relações com o meio em que vive e com as experiências de aprendizagem.

Contudo, Marcondes (2010) ressalta que, um bom planejamento colabora para a avaliação somativa, tanto a avaliação diagnóstica quanto a avaliação formativa, que a avaliação da aprendizagem é um ciclo de intervenções pedagógicas de um mesmo processo.

Em todo caso, a quem se utilize das três modalidades na educação das crianças, tendo os objetivos centralizados nas limitações da criança, no desenvolvimento, direcionando-se para o atendimento de suas necessidades, tornando a avaliação promotora da aprendizagem, em uma perspectiva inovadora e inclusiva, em vez de classificatório, divisório e excludente.

2.5 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os instrumentos apresentam registros explicitados pelo próprio aluno de diferentes maneiras: desenhos, escrita, linguagem, provas, cadernos, entre outros e o professor expressa através de: registros de observação, fichas pareceres, portfólios e outros. Logo, os instrumentos de avaliação proporcionam ao professor uma ajuda no acompanhamento da aprendizagem do aluno, uma vez que apontam o desenvolvimento do aluno como, por exemplo: o que ele aprendeu, deixou de aprender ou que ainda necessita aprender.

Existem instrumentos de avaliação que são mais aplicados pelos professores e necessitam ser analisados e refletidos no que se refere a sua construção, adequação aos propósitos, conteúdo curricular, didática, práticas e métodos, correção e retorno dos resultados. De acordo com

Vasconcellos (2003), a construção de um instrumento é a chave para a análise e reflexão, pois a reflexão crítica dos instrumentos de avaliação encaminha o professor a algumas questões pertinentes: como ocorre à elaboração dos instrumentos, como são pensados e corrigidos, como é feita a comunicação dos resultados e o que se faz com eles. Todas essas questões precisam ser analisadas pelo professor.

Dito isso, Vasconcellos (2003) ainda alerta que o professor precisa ser cauteloso em alguns fatores e ter consideração na elaboração de instrumento de avaliação. Dessa forma precisa averiguar se são básicos, compreensivos, reflexivos, inclusivos, contextualizados e se estão adequados ao trabalho exercido pelo professor em relação ao aluno.

Villas Boas (2013) esclarece que a avaliação deixa de ser classificatória, parcial e excludente, pensando a aprendizagem de cada criança a partir do uso de instrumentos avaliativos.

Já o RCNEI (1998) destaca o emprego de diferentes meios de se realizar os registros subsequentes das observações dos professores. Sendo os principais instrumentos apontados como a observação e o registro, com isso são feitas as reflexões sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as ideias e descobertas das crianças, sempre como ato informal, sem comprovação de notas e atitudes de comparação; desse modo, a relevância dos instrumentos surgem como elementos que agregam um rico material de reflexão e auxílio para o planejamento educacional. Assim, os professores podem realizar uma prática contextualizada dos processos de ensino-aprendizagem das crianças, da qualidade das relações e acompanhar os processos de desenvolvimento através das experiências das mesmas.

Avaliar na educação infantil requer uma série de instrumentos que auxiliem o educador a diagnosticar como a criança está se desenvolvendo em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar (Barbosa, 2004). Isto é, refletir e conhecer a utilidade dos instrumentos de avaliação em prol do desenvolvimento educativo infantil. Sendo assim, existe a carência de designar e estabelecer o instrumento mais conveniente conforme os objetivos que se pretende atingir.

Mesmo com a diversidade de instrumentos de avaliação existentes, mencionamos de forma resumida apenas os instrumentos de avaliação mais utilizados no uso diário do professor na educação infantil, os quais podem ser praticados diariamente. São eles: a observação, o relatório e o portfólio.

2.5.1 A observação

A observação é um instrumento de avaliação utilizado em creches e pré-escolas, geralmente de modo informal. Trata-se de um método que os professores utilizam para diagnosticar, auxiliar, acompanhar e refletir sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo como norte os objetivos traçados no início da construção do mesmo.

Porém, para que esta metodologia seja eficiente, são necessários alguns cuidados, o professor seja disciplinado e organizado, que gere um conjunto de categorias e critérios internos eficientes (registros, tabelas, listas, etc.), tendo como objetivos: recolher dados a partir da análise da manifestação de conhecimento, do comportamento e das atitudes das crianças, proporcionado individualmente ou em grupo e aprovar de forma reflexiva o retorno imediato da aprendizagem.

Da mesma maneira, Méndez (2002) sintetiza que, ao manusear a observação como instrumento de avaliação, se faz necessário discernir e estabelecer critérios, para além de criar questões impulsionadoras como: o que observar quando se avalia? Que importância será dada aos dados observados? Que se espera dos sujeitos observados no processo? É importante ressaltar que os envolvidos, no caso, as crianças, saibam o porquê do processo de observação e que os pais saibam que seus filhos são diariamente avaliados de acordo com o desenvolvimento individual ou de grupo de forma informal, ou seja, sem pressão, competição ou exclusão.

Didonet (2016) cita em seu artigo o PNE 2001-2011, onde o documento descreve o registro diário do professor e das observações, impressões, ideias etc. e esclarece que o mesmo pode compor um rico material de reflexões e de ajuda ao plano educativo.

Assim, respeitar o valor da observação como instrumento de avaliação equivale à construção de uma avaliação mais formativa, mais reflexiva.

Sant'Anna (1995) expõe alguns benefícios deste instrumento de avaliação tão utilizado nas creches e pré-escolas como meio de obtenção de resultados.

- ❖ Viabiliza ao professor registrar o ocorrido, comportamento ou desempenho durante o processo, de forma rápida ou em prazo curto de tempo, evitando o esquecimento.
- ❖ Proporciona um registro confiável e mais preciso, de acordo com a forma registrada e organizada pelo professor.
- ❖ Não exige a colaboração de quem é observado, visto que é realizada por quem observa e não por quem é observado. No caso, crianças de idade entre 0 a 5 anos.

- ❖ É indicativa e limita-se a um número específico de características, num determinado espaço de tempo, permitindo um olhar mais aprofundado sobre a prática.
- ❖ Apresenta dados concretos sobre a criança e sua aprendizagem, possibilitando a intervenção imediata nas dificuldades.
- ❖ É reflexiva no acompanhamento da aprendizagem, detectando dificuldades e falhas que podem ocorrer na condução do ensino pelo professor.
- ❖ É fácil de ser afiliada a outros instrumentos de avaliação.

Para uma excelente observação em sala de aula o professor precisa ser consistente em seu planejamento principalmente na construção dos objetivos, dos conteúdos e das práticas metodológicas, com o propósito de apresentar o que for efetivamente importante a ser observado e pensar em como será realizada a observação.

Desse modo, todas as informações coletadas precisam ser registradas, para que tais informações não sejam esquecidas ou perdidas.

2.5.1.1 Ficha de observação ou de acompanhamento

Segundo nossas entrevistas às professoras selecionadas, as fichas de observação ou de acompanhamento, tornam a observação mais direcionada, isso, com ajuda de uma seleção de critérios antecipados contidos em um roteiro ou questionário (Anexo III e IV), contendo o que se pretende observar. Logo, a utilização da ficha de observação provida de um objetivo, pode ser utilizada na sala de aula, durante a realização de atividade direcionada, seja ela em trabalhos de grupo ou individuais. Ainda declaram que essas fichas possibilitam o acompanhamento meticoloso do desenvolvimento da criança. Sendo indicada na junção com outros instrumentos de avaliação como relatórios e portfólios. Alguns exemplos de registro de observação, como:

- ❖ As escritas como: relatórios, cadernos de bordo, pareceres;
- ❖ Audiovisuais;
- ❖ Produções das crianças (desenhos, esculturas, pinturas, brincadeiras);
- ❖ Fotografias.

Portanto, a observação como instrumento avaliativo, exige do professor a documentação de todas as informações recolhidas durante as atividades diárias.

2.5.2 Relatório

Percebemos que a avaliação é processo contínuo na aprendizagem da criança, dessa forma é imprescindível antes de tudo, entender a criança como ela é, compreender sua diversidade educativa e cultural relatando continuamente seu desenvolvimento cognitivo. Mas para isso, ressaltamos que as instituições creche e pré-escola, estejam de acordo com o diz a LDB 1996 no seu artigo 31, onde afirma que: “Na Educação Infantil a avaliação far-se-à mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996).

Logo, pode-se utilizar o relatório como instrumento de avaliação na educação infantil, e para isso, a estrutura do relatório, tanto com relação ao modo quanto ao conteúdo, pode ser pré-determinada pelo professor e também redefinida após o convívio com as crianças, de acordo com o desenvolvimento das atividades, dos objetivos e dos propósitos a serem alcançados.

Na perspectiva de Sant’Anna (1995), o relatório consiste em um documento escrito pela criança, de modo contextualizado. Com a finalidade de informar, relatar, fornecer resultados, dados experiências expressadas, ao professor e aos demais responsáveis. A autora ainda explica que todos os critérios devem ser indicados, descritos e elaborados coerentemente pelo professor.

Por conseguinte, o relatório assim como a observação, precisa destacar os resultados adquiridos através de sua utilização. Pois, de acordo com Souza (2009, p. 1):

“o registro no processo avaliativo se torna um elemento indissociável do processo educativo. Processo educativo este apresentado como conjunto de ações que tem como função a observação, o acompanhamento, o registro para orientar e redirecionar o processo pedagógico como um todo. Deve, ainda, se constituir numa prática sistemática e contínua, tendo como princípio a melhoria da ação educativa, envolvendo a criança, a professora e a instituição”.

Visto que, o uso do relatório se adéqua a situações em que se atentem às práticas e experimentos vistas pelo grupo, como situações de ensino que envolvam visitas a museus, feiras, excursões ou outros ambientes e que haja relatos sempre que necessário.

Todavia, o relatório deve ser composto por elementos que irão compor a atividade e apresentados ao aluno antecipadamente para que o mesmo volte seu olhar para os dados importantes incluídos na atividade. Logo, o relatório também pode estar agregado a uma apresentação, contanto que esteja notificado previamente no planejamento.

Micarello (2010, p. 7) explica que as “anotações que o professor faz em seu planejamento podem ser compartilhadas entre os docentes nas reuniões pedagógicas, de modo que todos se

beneficiem dessas reflexões”. Neste contexto a autora cita alguns exemplos de instrumentos de registro, como:

- ❖ Registros do cotidiano: registra o dia a dia das crianças, dando a oportunidade ao professor de observá-la para decidir sobre a melhor maneira de intervir; Realiza reflexões diárias sobre a aprendizagem dos alunos; Pode-se necessário, alterar as rotinas para promover maior conforto e segurança às crianças.
- ❖ Registros individuais: O professor mantém um caderno no qual registra fatos relativos a cada uma das crianças, individualmente: aspectos da vida familiar, como comentários que as crianças ou os pais fazem sobre acontecimentos de casa; vivência da criança na instituição; Permite ao professor, um conhecimento mais aprofundado de cada uma delas e um acompanhamento das mudanças que vão experimentando ao longo de seu processo de desenvolvimento.
- ❖ Registros individuais elaborados com a participação das crianças: Possibilita as crianças também a avaliarem suas experiências na instituição e essa avaliação pode ser através de múltiplas linguagens: dos gestos, da fala, do desenho, da escrita, dentre outras (Micarello, 2010, p. 7).

Micarello (2010) ainda nos alerta sobre o destaque do relatório ao dizer que, a referência para elaborá-lo deve ser a própria criança, e não critérios previamente estabelecidos aos quais se espera que ela corresponda.

Já Souza (2009), nos explica que, não existe instrumento de avaliação capaz, por si só, de detectar a totalidade do processo de conhecimento de uma pessoa. Por isso, faz-se necessário pensar em instrumentos diversificados e possíveis de atender às especificidades do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Sendo que, cada criança é um ser diversificado, portanto, faz necessário por vezes utilizar mais de um instrumento de avaliação.

2.5.3 Portfólio

Um instrumento de avaliação muito indicado por diversos profissionais e autores é o portfólio, já que é considerado um importante e excelente instrumento para o registro e acompanhamento das atividades realizadas ao longo do desenvolvimento de um projeto, sendo considerado uma forma de interação entre professor e aluno (Souza, 2009).

Hoffmann (2018) define o portfólio como sendo um instrumento de avaliação formado através de uma organizada seleção de registros sobre aprendizagens da criança, onde o portfólio irá auxiliar o professor, beneficiar o desenvolvimento da própria criança e esclarecer as famílias da evolução do processo.

Da mesma forma, Souza (2009) retrata que o portfólio é um instrumento de registro construído coletivamente durante o período estabelecido pelo grupo no projeto de aprendizagem, sem a necessidade de estar numa sequência cronológica. De modo a caracterizar-se pela comunicação escrita entre a professora e a criança ou entre as crianças da classe, objetivando a percepção das conquistas individuais e coletivas no processo de desenvolvimento das crianças.

Porém, deve-se lembrar que, antes de qualquer elaboração ou construção de instrumentos de avaliação, o professor precisa analisar e refletir cuidadosamente os critérios e objetivos, uma vez que, uma simples seleção de registros não constitui um bom portfólio. É preciso que o mesmo disponha de uma contribuição no processo de aprendizagem da criança.

Desse modo, o portfólio precisa constituir-se em um conjunto de informações que demonstrem avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, referente ao progresso da criança (Hoffmann, 2018).

Já Villas Boas (2005, p. 293) ressalta que o portfólio “é considerado não apenas um procedimento de avaliação, mas o eixo organizador do trabalho pedagógico, em virtude da importância que passa a ter durante todo o processo”.

Ou seja, para se organizar um portfólio é preciso ter entendimento dos objetivos que se quer alcançar com esse instrumento e necessita de uma organização de atividades que possibilite a percepção da aprendizagem da criança.

O portfólio é uma variedade de informações que documentam experiências e realizações. Além disso, Okuda (2001, p. 6), detalha o portfólio como sendo “um instrumento que estimula o aluno a desenvolver habilidades necessárias para ser um aprendiz independente e oferecer uma visão compreensiva e contextualizada do desempenho do aluno”. A utilização de portfólio na avaliação, segundo a autora, dá oportunidade ao aluno de refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, promover o desenvolvimento do seu pensamento crítico e permitir a avaliação desse tipo de habilidade.

Ou seja, o aluno amplia seu conhecimento, obtém uma visão reflexiva e dando sentido ao seu desempenho, proporcionando ao professor, o acompanhamento da sua aprendizagem.

De acordo com Micarello (2010), os portfólios mais utilizados pelos professores na educação infantil são: o portfólio individual e o coletivo.

O portfólio individual retrata as coleções de materiais que registram diferentes momentos e vivências das crianças na instituição. Podendo auxiliar o aluno a organizá-lo e elaborá-lo, individualmente, podendo discuti-lo com o professor e colegas na medida em que o desenvolve. Dessa forma, começa a desenvolver o pensamento crítico.

O portfólio coletivo retrata coleções de atividades realizadas em grupo, um exemplo desse tipo de registro é a realização de um passeio, acampamento e excursão. Podem conter atividades produzidas pelas crianças ou pelos seus colegas, assim como anotações do professor.

Okuda (2001, p. 6) comunica que, “o professor deve esclarecer os alunos sobre o portfólio, seus objetivos e composição, e orientar na sua organização e desenvolvimento na elaboração”. No mesmo contexto, a autora expõe alguns pontos a serem observados na utilização do portfólio como instrumento de avaliação.

- ❖ O portfólio carece de conteúdo e forma de apresentação, sendo que o conteúdo e a forma de apresentação do portfólio refletem as experiências de aprendizagem, ressaltados das atividades escolares, porém são de natureza pessoal;
- ❖ Os objetivos na realização da tarefa são definidos pelo aluno, a partir do exposto no plano de aula;
- ❖ A produção na sala (trabalhos, exercícios, tarefas, entrevistas, esquemas e etc.) é parte obrigatória do portfólio. Deve conter produções que demonstrem o desenvolvimento da criança;
- ❖ Arquivo da produção deve ser organizado de maneira que evidencie o desenvolvimento da sua aprendizagem ao longo do ano; em outras palavras não se trata de uma compilação aleatória, nem uma exposição do melhor de sua produção, os trabalhos não devem ser anexados aleatoriamente;
- ❖ Cada atividade ou trabalho que compõe o portfólio deve ter uma breve informação revelando do que se trata, porque foi selecionado e o seu significado para a sua aprendizagem; cada atividade deve conter informações que expliquem a importância do conteúdo exposto no portfólio;
- ❖ O desenvolvimento do trabalho deve evidenciar a relação do conteúdo com os objetivos propostos;
- ❖ No decorrer da elaboração e organização do portfólio, o aluno deve escrever ou descrever uma reflexão crítica fundamentada sobre sua produção e aprendizado.

Villas Boas (1993), explica que o portfólio é um dos procedimentos condizentes com a avaliação formativa. Diferentemente de outros métodos de avaliação, ele é construído pelo próprio aluno, observando os princípios de reflexão, criatividade, parceria e autonomia. Serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias ideias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola.

Em todo caso, o portfólio pode ser composto por atividades, tarefas, trabalhos, relatórios elaborados pelos alunos. Pode incluir ainda, as anotações e registros do professor, advindas inclusive

da observação direta em sala. Porém, não basta só reunir o material, é preciso analisá-lo, discutir com o aluno sua caminhada e seus avanços, superando a subjetividade de ambos os envolvidos.

Entretanto, Parente (2004) alerta em dizer que, os portfólios não são apenas para documentar a evolução do desenvolvimento da criança, mas devem prover informações significativas sobre as experiências de aprendizagem da criança realizadas durante o tempo escolar.

Por fim, o professor necessita providenciar meios que possibilitem uma melhor reflexão sobre os instrumentos que podem ser utilizados ao avaliar e registrar as informações demonstradas pela criança. O portfólio pode fornecer ao professor e á equipe pedagógica uma visão mais ampla das diversidades, das particularidades e do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Entendemos por metodologia, o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ocupando um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas (Minayo, 1994, p. 16).

Deste modo, iremos neste capítulo descrever os métodos, estratégias e justificativas adotadas por nós ao longo do nosso percurso de investigação.

Segundo Souza et al. (2013) é chamada de Materiais e Métodos a descrição da estratégia a ser adotada, onde constam todos os passos e procedimentos adotados para realizar a pesquisa e atingir os objetivos.

De início descreveremos os paradigmas e natureza da investigação, tendo a atenção aos detalhes e descrição da abordagem escolhida, ressaltando a nossa problemática e objetivos de investigação, já enunciados na Introdução da Dissertação.

Em seguida, apresentaremos o local da investigação, com o intuito de demonstrar o local onde as escolas escolhidas estão situadas e o CMEC, o órgão que rege as diretrizes de educação no Município.

Posteriormente, detalharemos as escolas escolhidas, tal como, as amostras selecionadas para a investigação. Finalmente identificaremos os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados e descreveremos como foi realizado o tratamento e análise dos dados.

3.1 PARÂMETROS INVESTIGATIVOS

De acordo com as ideias de Tuckman (2000, p. 5), investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Podendo ser lógica, transmissível, empírica e redutível. Em ambos os tipos, o investigador descobre “factos e formulas”, baseada na interpretação do mesmo.

Já Manion (1990, p.23) exemplifica que “o homem interessado em compreender a natureza, precisará compreender primeiro os fenômenos naturais”, ou seja, devemos seguir um parâmetro investigativo para se alcançar as conclusões satisfatórias. Desse modo ele cita três categorias importantes para o início do processo de qualquer natureza investigativa, são elas: experiência; raciocínio e investigação.

- ❖ Experiência: submeter a si mesmo certo número de fontes informações sobre o caso a se investigar.
- ❖ Raciocínio: conhecimento empírico, hipóteses e deduções.
- ❖ Investigação: busca a verdade e resolução de problemas.

O mesmo autor ainda defende que a investigação é uma combinação de experiência com o raciocínio e que juntos, buscam uma proximidade de mais êxito para o descobrimento da verdade e resolução de problemas.

De acordo com Pacheco (1995, p. 11), um paradigma “significa um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso e, conseqüentemente uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à concepção do conhecimento”.

Sendo assim, o parâmetro de investigação possui relação distinta entre duas variáveis importantes. Uma variável possui a junção de conceito preciso de um quadro teórico e metodológico e a outra possui uma variável comum de partilha de experiências e convergências de concepções do conhecimento entre investigadores.

Assim sendo, Minayo (1994, p. 18) explica que “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”.

Portanto, nossa investigação originou-se inicialmente a partir de uma pergunta pertinente, assim como já apresentamos e identificamos os objetivos e a problemática de investigação na Introdução da Dissertação, passaremos a descrever a natureza da investigação pretendida.

3.2 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

No decorrer dos anos a investigação qualitativa percorreu um longo caminho e foi ganhando um espaço importante na investigação educacional. Contrariamente da investigação quantitativa, a abordagem qualitativa permite investigar o universo de significados das ações e relações humanas. Logo, o método de investigação qualitativa passou a representar o espírito democrático em ascendência na década de sessenta (Bogdan & Biklen, 1994, p. 38).

Minayo (1994, p. 21) esclarece que a investigação qualitativa “responde a questões muito particulares”, ela se preocupa com um nível de realidade encontrada na educação, ou seja, ela trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes”, que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo com Gomez, Flores e Jiménez (1999), o ponto de partida para começar a investigação qualitativa é o próprio investigador: sua preparação, experiência e opinião ético-política.

Por esse motivo, após análises e reflexões sobre nosso tema dissertativo, sentimos a necessidade de estudar e aprender sobre a nossa problemática, para alcançarmos os objetivos traçados que originou-se no início desta dissertação. Esta investigação se enquadra no caráter de estudos de caso e utiliza a metodologia qualitativa, ainda que também recorra a instrumentos de natureza quantitativa na recolha do material para análise, contudo, priorizamos por realizar uma investigação de natureza qualitativa exploratória.

A abordagem qualitativa foi escolhida pela necessidade de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos ao modo de avaliação na educação infantil exercidas pelos mesmos.

Porém, Morais e Neves (2007, p. 76) ressaltam que, “reconhecer diferentes métodos de análises são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas – qualitativas e quantitativas”. Isto é, depois de realizada a questão-problema, deve-se analisar os diferentes métodos de investigação para obtenção de conhecimento necessário para escolher o método investigativo que mais se adequará ao trabalho acadêmico.

Nesta perspectiva, a investigação qualitativa não é olhar para a educação exclusivamente à luz do modelo das Ciências Exatas, com a preocupação da quantificação e da generalização, sendo que, contrapõe novos pontos de vista através do levantamento de questões e procura das respectivas respostas (Pacheco, 1995).

Contudo, Minayo (1994) explica que, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se completam. Pois, existem diferentes naturezas investigativas que podem incluir as duas abordagens.

Já Morais e Neves (2007, p. 79) descrevem a definição de investigação qualitativa de modo a possuir um:

“caráter naturalista (uma característica das abordagens qualitativas) quando, por exemplo, os indicadores e os descritivos utilizados nos instrumentos, derivados dos modelos, são fundamentalmente obtidos a partir da observação directa dos contextos em estudo. Esta abordagem, de pendor mais naturalista, tem permitido a formulação de hipóteses na base dos dados empíricos (hipóteses explicativas). Estas são características gerais. Assim, a pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas, dentre as quais, a do tipo etnográfico e o estudo de caso”.

Na pesquisa de natureza qualitativa é necessário ter em mente critérios de seleção do problema e, posteriormente, a adoção da metodologia mais adequada à problemática em estudo, levando em consideração as questões referentes à especificidade do objeto investigado.

Deste modo, através de nossos estudos, procuramos analisar como os professores da educação infantil avaliam a aprendizagem das crianças, identificar quais os instrumentos e práticas são utilizadas para avaliar o aprendizado nesta etapa, descrever as práticas de avaliação na educação infantil em dois contextos (rede pública e rede privada) e caracterizar o Projeto Político Pedagógico da escola com base na LDB nº 9394/ 96, Referencial Curricular Nacional e Diretrizes do Município de Caucaia.

Sendo assim, buscamos compreender através da abordagem qualitativa, quais sentidos os professores de educação infantil empregam no desenvolvimento e na avaliação das aprendizagens? Conforme explica Stake (2011), o método qualitativo tem fundamento teórico e concede aplicar procedimentos sociais pouquíssimos conhecidos, referentes a grupos individuais, propiciando a construção de novas abordagens e a revisão de conceitos durante a própria investigação. Este método é contextualizado pelo seu caráter empírico, pela progressão do conhecimento e pela compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo.

Segundo Ludke e André (1986, p. 11), existem cinco características básicas para definir a investigação qualitativa, são elas:

- 1) Os investigadores deslocam-se sempre que possível ao campo de estudo, para um contato direto com o ambiente que está sendo investigado, pois, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o investigador como seu principal instrumento, tendo que se deslocar sempre que possível ao campo de estudo” (p. 11);
- 2) Respeitando, tanto quanto possível, o material adquirido e a forma que estes foram transcritos, podendo conter depoimentos, imagens, desenhos e documentos, por essa razão “os dados coletados são predominantemente descritivos” (p. 12);
- 3) O interessante do investigador ao estudar um determinado problema é analisar e refletir como ele se manifesta nas atividades, no procedimento e nas interações cotidianas e deste modo, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (p. 12);
- 4) Na investigação sempre haverá a tentativa de capturar a perspectiva dos investigados, ou seja, “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo investigador” (p. 12);

5) Os dados que foram obtidos passam por análises e seguem critérios e especificações, logo, “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo” (p. 13).

Com base no que já analisamos e em tudo o que já dissemos sobre a natureza de investigação, poderemos declarar que os nossos objetivos de investigação se encaixam na natureza da investigação qualitativa-exploratória-interpretativa-descritiva.

Tabela 1: Principais características da investigação qualitativa

Características	Abordagem qualitativa-exploratória-interpretativa-descritiva
	<ul style="list-style-type: none"> - Investigação qualitativa, uma vez que, o investigador dirige-se ao local de investigação, cuja principal característica é a compreensão detalhada do ambiente natural em que estão inseridos os investigados. - Exploratória, porque tem como objetivo uma aproximação com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses é, portanto flexível de modo que a permitir a consideração dos mais variados aspectos, aumentando a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos; Interpretativa, por analisar os dados recolhidos nas escolas e conseqüentemente serão interpretados. - Por fim dedutiva, pois ao final das análises será realizada a conclusão, onde descreveremos discussões e articulações mediante a literatura teórica acordada com a temática em estudo.

Fonte: Ludke e André (1986, pp. 18-22)

3.3 LOCAL DA INVESTIGAÇÃO: MUNICÍPIO DE CAUCAIA

A nossa investigação foca-se em duas escolas situadas no Município de Caucaia, Estado do Ceará: uma da rede pública, outra da rede privada. Para tal, recorreremos ao estudo de caso, deslocando-nos até a local da investigação. Segundo Souza et al. (2013), a investigação deve ser realizada onde o problema ou situação ocorre, é um tipo de pesquisa que não permite qualquer manipulação ou controle dos fatos, uma vez que não se pode modificar o local nem as condições onde os mesmos ocorrem.

Todavia, antes de apresentarmos a amostra selecionada, pensamos ser apropriado apresentar primeiramente de forma resumida, o Município de Caucaia e suas características, como forma de compreender melhor o lugar onde a amostra está situada. Tal como o Conselho Municipal de Educação de Caucaia - CMEC.

3.3.1 Município de Caucaia: história, características e o desenvolvimento

3.3.1.1 História

Em sua origem, Caucaia é uma denominação indígena que quer dizer *mato queimado, vinho queimado ou, simplesmente, queimado*¹⁰. Como Aldeia, ficou na dependência da Vila de Fortaleza e só depois, com a determinação do Marquês de Pombal, que suprimiu todas as Aldeias administradas pelos Jesuítas no Brasil, transformando-as em Vilas e Vigariatos, a Aldeia de Caucaia foi transformada em Vila, juntamente com mais cinco aldeias existentes na Capitania do Ceará. A Aldeia de Caucaia recebeu o nome de Vila Nova Real de Soure por determinação da corte portuguesa, e no dia 15 de Outubro de 1759 foi realmente oficializada. A Câmara Municipal se reuniu pela primeira vez, posteriormente, a 17 de Outubro do mesmo ano. Recebeu esta denominação, de Vila de Soure, por causa de uma freguesia do Bispado de Coimbra, Portugal, pois as regiões político-administrativas conservavam o sistema das antigas freguesias, que tinham autonomia religiosa e política. Um Município cearense que foi marcado profundamente pela influência da presença e vida missionária dos Jesuítas, que guarda em toda a sua extensão as raízes deste processo evangelizador e colonizador da empreitada portuguesa. Após os 184 anos, houve a denominação de Soure para Caucaia, pelo Decreto-Lei 1.114, de 30 de Dezembro de 1943.

3.3.1.2 Desenvolvimento

Caucaia é hoje um Município brasileiro pertencente ao Estado do Ceará, Município este equivalente a 0,83% da superfície estadual. Em 2019, possui um contingente populacional estimado de 361 400 habitantes e, em 2010, sua densidade demográfica era de 264,91 hab./km², conforme o Censo¹¹ 2010 do IBGE¹².

Vem apresentando nos últimos anos um grande crescimento populacional desencadeando uma significativa expansão urbana. Nesse contexto, desenvolveu-se - em 2012 - um Sistema de Informações Geográficas (SIG) com o objetivo principal de realizar a caracterização socioambiental e auxiliar as atividades vinculadas à gestão e ao ordenamento territorial.

Em Caucaia, o IDH é de 0.682 que é considerado médio (8º no Ceará), enquanto no Brasil o IDH é de 0,727 (alto). Considerada uma das mais importantes cidades do Ceará, Caucaia possui o 3º

¹⁰ Fonte da pesquisa: Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Caucaia>)

¹¹ O censo é um estudo estatístico referente a uma população que possibilita o recolhimento de várias informações, tais como o número de homens, mulheres, crianças e idosos, onde e como vivem as pessoas. Esse estudo é realizado, normalmente, de dez em dez anos, na maioria dos países (Wikipédia, 2019).

¹² Dados da pesquisa online, referente ao município de Caucaia no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

maior PIB do Estado (Produto Interno Bruto) e a 2ª maior população. IDH Renda: 10ª do Ceará; IDH Longevidade: 6ª do Ceará (Censo do IBGE, 2010).

Desde 2004, Caucaia vem apresentando um elevado crescimento demográfico, bem como a execução de grandes projetos econômicos que estão sendo implementados no território municipal e no seu entorno, citando, por exemplo, o Complexo Industrial e Portuário do Pecém, o qual conterà uma refinaria, uma siderúrgica e uma zona de processamento de exportação.

3.3.1.3 Turismo

O Município apresenta-se atualmente como um dos principais polos turísticos do Ceará, tendo o segundo maior fluxo turístico do estado com cerca de 300 mil turistas por ano, principalmente devido a influência polarizadora da metrópole Fortaleza e praia do Cumbuco. Na lógica turística metropolitana, destacam-se a concentração de empreendimentos e investimentos turísticos nos espaços litorâneos. É o palco principal dos esportes de vela, principalmente o kitesurf. A Praia do Cumbuco é considerada uma das melhores do mundo para a prática do esporte. Há vários campeonatos nacionais e internacionais, sendo visitada constantemente por ícones do desporto como Reno Romeu, Guilly Brandão, Abel Lago, Kristy Jones e Kristin Boese.

Caucaia tem 44 km de litoral, dos quais 28 km fazem parte das localidades litorâneas de Caucaia sede e os 16 km restantes pertencem ao distrito de Guararu e Catuana, inseridos na Área de Proteção Ambiental do Rio Cauípe e Estação Ecológica do Pecém.

O Município possui também um ambiente ecológico preservado vasto, sendo eles: Área de Proteção Ambiental do Lagamar do Cauípe – Estadual; Área de Proteção Ambiental do Estuário do Rio Ceará – Estadual; Parque Botânico do Ceará – Estadual e Estação Ecológica do Pecém – Estadual.

Os principais eventos culturais são:

- Festa de Santo Antônio (01 e 02/junho);
- Festa de São Pedro (29/junho);
- Carnaval;
- Festas da Padroeira (05 a 15 de agosto);
- Festa da Carnaúba (18, 19, 20 de outubro);
- Dia do Município (15 de outubro);
- Campeonato de Surf (datas variadas durante o ano);
- Vaquejadas (outubro, julho e novembro).

3.3.1.4 Gestão e controle social das políticas públicas

Existem atualmente no Município seis Conselhos Setoriais de Políticas Públicas, sete Conselhos de Direitos e um Gabinete de Segurança Municipal.

Os conselhos setoriais: Conselho Municipal de Saúde – CMS; Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS; Conselho Municipal de Educação – CME; Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional; Conselho da Comunidade de Caucaia; Órgão da Execução Penal; o Conselho Municipal do Trabalho e o Conselho Municipal de Cultura.

3.3.2 O Conselho Municipal de Educação de Caucaia – CMEC

O CMEC é um órgão estável do Sistema Municipal de Ensino, sendo política e administrativamente autônomo, tem estrutura deliberativa, normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora.

Assim sendo, analisa as questões e divulga resoluções e pareceres sobre conteúdos relativos à Educação e aplicações da legislação sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental nas escolas municipais e a Educação Infantil nas escolas privadas. Assim, suas Diretrizes Curriculares (2014) definem as bases específicas para a avaliação escolar, seja para as escolas da rede pública, seja para as escolas da rede privada.

Com o objetivo de melhorias na educação infantil no município de Caucaia, o CMEC baseou-se nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação: estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade (Brasil, 2001).

Em nota de apresentação o CMEC explica que a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino devem ser metas permanentes no Plano Municipal de Educação; desse modo o CMEC atua constantemente no âmbito educacional no município de Caucaia.

O compromisso do CMEC com a educação municipal e privada é o fortalecimento do sistema de ensino de Caucaia, promoção da cidadania para garantir a universalização dos direitos básicos e proporcionar a redemocratização do país, tendo como lema a contração do esforço em qualidade de ensino, ou seja, atingir padrões do que se ensina e de como se ensina, ressignificando o ensino, com vistas em melhorias na qualidade social da educação em todo o município.

O Município atualmente possui 137 escolas de educação infantil e 48 anexos, que atendem, sobretudo, crianças. Atualmente, informa a secretária, há 5.998 alunos de 0 a 3 anos matriculados nas creches e 7.772 de 4 a 5 anos matriculados nas pré-escolas registrados no sistema do CMEC.

As Diretrizes curriculares do município de Caucaia definem as normas específicas para a educação infantil e a avaliação escolar, seja para as escolas da rede pública, seja para as escolas da rede privada. Conforme encontramos na Resolução CMEC nº 01/ 2014, em seu Capítulo I, normas relativas à educação infantil devidamente descrita no Artigo 2º:

Art. 2º A Educação Infantil será oferecida em:

- I. Creches ou entidades equivalentes para crianças até três anos de idade;
- II. Pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade.

§ 1º Para fins desta Resolução, entidades equivalentes a creches, às quais se refere o inciso I, do artigo 2º, são todas as Instituições responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a três anos de idade.

§ 2º As crianças que completarem 04 (quatro) anos após 31 de março deverão ter matrícula garantida em creches.

§ 3º As crianças que completam 06 (seis) anos após o dia 31 de março, devem ser matriculadas nas Instituições de Educação Infantil.

Encontramos no Art. 3º a descrição das instituições que poderá oferecer o ensino às crianças. De modo que “A Educação Infantil poderá ser oferecida por Instituições Públicas ou Privada” (Resolução-CMEC, 2014, p. 3). No mesmo Artigo, encontramos o Parágrafo único que esclarece o que seriam as instituições públicas e privadas: “São públicas, as Instituições criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, e privadas as que configuram nas categorias de Particulares, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas, conforme Art. 20 da Lei no 9.394/96” (CMEC, 2014, p. 3).

No que se refere à avaliação nas escolas públicas e privadas do Município de Caucaia a Resolução-CMEC (2014, p. 5) explica em seu Art. 11 que, “a avaliação na Educação infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, sem objetivo de promoção mesmo para acesso ao ensino fundamental”. Nesse sentido, como base nas Leis e Resoluções, percebemos que existe uma proposta de quebra com a cultura da exclusão, reprovação e classificação, estimulando o processo de desenvolvimento integral da criança, onde as classificações são apenas apontamentos sujeitos de reflexão segundo critérios pré-definidos na proposta pedagógica do CMEC.

3.4 CARACTERIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA AMOSTRA

3.4.1 Caracterização da escola pública e da escola privada

Apesar de existirem 137 escolas de educação infantil da rede pública e privada no Município de Caucaia, escolhemos dentre tantas, duas escolas, sendo uma da rede pública (creche) e uma da rede privada (pré-escola) para ser o lugar de investigação desta dissertação.

Um dos motivos pelo qual escolhemos estas escolas, estar relacionado com a facilidade de acesso, a localização urbana, com a reciprocidade demonstrada pela direção e coordenação das Instituições e principalmente pelo corpo docente que possuem no mínimo cinco anos de experiência na educação infantil.

3.4.1.1 Características e princípios da escola pública

A primeira escola escolhida para nossa investigação resultou em uma creche que foi fundada em outubro de 1991 e faz parte da rede municipal de Caucaia, ou seja, o ensino é totalmente gratuito e de responsabilidade do Município conforme a LDB nº 9394/ 96 que diz em seu Artigo 11,

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

A creche situa-se num bairro de periferia da cidade com acesso fácil que possui infraestrutura básica de saneamento (luz, água filtrada, linha telefônica, asfalto e condução) e urbanização (comércio: supermercado, farmácia, varejão, batalhão da polícia, casa lotérica, oficina, salão de beleza, entre outros).

A creche atende uma clientela de Educação Infantil, segundo consta no PPP (2018) da escola (ao qual tivemos acesso), composta por um misto de clientela, média e baixa renda, atendendo crianças carentes no nível de seis meses a três anos de idade no período integral (das 7 horas da manhã até às 16 horas da tarde, com intervalos para lanche da manhã, almoço, descanso, lanche da tarde e jantar), possui um número de 162 crianças matriculadas atualmente e distribuídos em quatro modalidades: Berçário, Infantil I, Infantil II, Infantil III, classificadas na tabela por faixa etária e número de salas.

Tabela 2 – Faixa etária para cada modalidade – Rede Pública

Modalidades	Berçário	Infantil I/Infantil II	Infantil III
Faixa etária	Seis meses	Um ano	Dois anos
Nº de salas	Uma sala	Quatro salas	Três salas

Fonte: PPP da escola 2018

O número de crianças por sala varia entre 10 e 21, somente no berçário que somam 10 crianças. Segundo o Censo 2018, a estrutura física da creche, apresenta-se da seguinte forma: dez salas de aula utilizadas com banheiro infantil, um berçário totalmente adaptado, uma sala para professores, uma secretaria, uma diretoria, uma cantina, uma lactaria, um almoxarifado para merenda, um almoxarifado para material de expediente, um almoxarifado para guardar materiais diversos, um pátio com área coberta, um refeitório, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e banheiros dentro do prédio adaptados com chuveiro, lavanderia e parque infantil.

A escola desfruta gratuitamente de energia da rede pública, água filtrada e água da rede pública, alimentação escolar para as crianças acompanhadas por uma nutricionista, transporte público, esgoto da rede pública e coleta de lixo periódica. Todo o material escolar, fardamento completo é disponibilizado gratuitamente pelo Município.

Os equipamentos existentes na escola são: jogos educativos, quadro acrílico, cadeira do professor, ventilador, DVDs, CDs, cadeira do aluno, armário, estante, televisão, aparelho de som, computador, copiadora e um retroprojetor.

A equipe pedagógica compõe-se de 41 funcionários, sendo 22 professoras e os demais funcionários distribuídos por toda a escola, desde a portaria até a direção. A remuneração dos funcionários e as despesas da creche ficam a cargo do Município.

Para o cumprimento das obrigações legais da educação brasileira, o PPP (2018) da creche ressalta que se desenvolva uma prática educativa de qualidade, visando às necessidades e as aprendizagens das crianças. Levando em consideração o contexto social, político e cultural do aluno para formação do cidadão crítico e capaz de atuar com responsabilidade e competência na sociedade. O documento orienta as ações previstas no calendário escolar tendo por base princípios dos valores morais, éticos e pedagógicos, bem como uma concepção de sociedade, de conhecimento e de

educação, ligados e pertencentes do processo de ensino e aprendizagem, que é orientado pelos pressupostos do paradigma histórico-cultural, no qual se entende que “o desenvolvimento humano e seu processo de aquisição de conhecimento operam através do sócio-interacionismo” (PPP, 2018, p. 6). O documento constitui um dos instrumentos utilizados em nossa investigação.

Deste modo, o PPP da creche definiu como principal objetivo, formar cidadãos com elevado grau de responsabilidade, capazes de reconstruir conhecimento (individual e coletivo), utilizando adequadamente a diversidade de talentos nas mais diversas áreas, a fim de promover a transformação da sociedade no sentido de uma maior humanização. Privilegia a relação da comunidade educativa com a comunidade procurando respeitar a diversidade individual e as suas implicações no contexto.

No que tange a avaliação, o PPP informa que avaliação deve acontecer de forma processual, contínua, respeitando os saberes das crianças, observando e registrando como realizam determinada atividade e como vivenciam situações. De modo que, deve acontecer em dois aspectos: avaliação do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, remetendo a premissa de ação-reflexão-ação, havendo uma interação entre professor-aluno.

Em relação à supervisão, descobrimos através da própria instituição que, tanto a escola, quanto os funcionários, são frequentemente supervisionados pelo CMEC, tendo que cumprir as Leis, Decretos-Lei, Portarias, Normas, Despachos-Normativos emanados pelo Ministério da Educação.

Percebemos, portanto, ao lermos o PPP (2018), que a prática pedagógica é fundamentada na Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 9394/ 96, artigo 29 que busca a formação integral do aluno, em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, social e psicológico, ainda ressalta que a prática pedagógica se dá a partir dos interesses e motivações das crianças, que garante uma aprendizagem essencial para a formação global do aluno com independência crítica e participativa para transformar a sociedade. Além das Diretrizes, a creche também busca orientação na Resolução nº 5, CNE/ CEB 2009, no RCNEI 1998 e das Diretrizes municipais de Caucaia (Resolução CMEC nº 01/ 2014), entre outros.

3.4.1.2 Características e princípios da escola privada

A escola privada escolhida para nossa investigação é uma escola de Educação Básica privada que trabalha, além da pré-escola, com ensino fundamental I e fundamental II. Foi fundada em fevereiro de 2000 por dois pastores (proprietários da instituição) que tinham em mente e no coração a missão de construir uma estrutura que pudesse ajudar a desenvolver a educação da comunidade.

A escola situa-se num bairro de periferia da cidade próxima a principal avenida que liga as cidades vizinhas, possui acesso rápido e fácil aos pais, além disso, na área externa próximos da escola estão localizados mercados, *hortifrutis*, casas residenciais, hospital, drogarias, panificadora, gráfica, um pequeno shopping, bancos, entre outros. Esses estabelecimentos geralmente encontram-se mais frequentemente e em maior número nas zonas urbanas.

Nas escolas privadas, as mensalidades são pagas pelos pais ou responsáveis pelas crianças, o valor das mensalidades é estabelecido pela direção administrativa, assim, como os salários dos funcionários e as despesas da escola ficam por conta do proprietário. Segundo o tesoureiro da escola, a clientela é composta por classe socioeconômica média. Contudo, é importante ter em mente que, tratando-se de uma escola privada, predomina a ideia de lucro, que mais se aproxima dos objetivos de uma organização empresarial do que de uma escola em seu sentido amplo. Segundo o setor administrativo, esta instituição não recebe subsídio do Município, nem do Estado e não têm qualquer tipo de protocolo financeiro com o Ministério da Educação.

A escola possui um número de 420 crianças matriculadas atualmente na educação infantil e distribuídas em três modalidades: Infantil III, Infantil IV e Infantil V, classificadas na tabela por faixa etária e número de salas.

Tabela 3 – Faixa etária para cada modalidade – Rede Privada

Modalidades	Infantil III	Infantil IV	Infantil V
Faixa etária	Três anos	Quatro anos	Cinco anos
Nº de salas	Uma sala: manhã e tarde	Duas salas manhã e uma sala tarde	Uma sala manhã e Duas salas tarde

Fonte: PPP da escola 2018

Considerando o número de crianças descrito na tabela acima, observamos um número relativamente bom de crianças matriculadas. O número de crianças por sala varia entre 18 e 25 entre as três modalidades.

A escola atende uma clientela de alunos de 3 a 5 anos na educação infantil, de 6 a 9 anos no fundamental I e de 10 a 14 anos no fundamental II, funcionando nos turnos da manhã (das 7 horas até às 11h45min. com intervalo para o lanche) e a tarde (de 13 horas até às 16h45min. com intervalo

para o lanche), lembrando que, a alimentação dos alunos, todo o material escolar e fardamento são proporcionados pelos pais ou responsáveis.

Segundo o Censo 2018, a estrutura física da escola, apresenta: vinte e duas salas de aula utilizadas, sendo sete salas para educação infantil, são totalmente adaptadas às necessidades das crianças, uma sala para professores e coordenação, uma secretaria, uma diretoria, uma cantina, um almoxarifado, um almoxarifado para material de expediente, um almoxarifado para guardar materiais diversos, um pátio com área coberta, um pátio com área descoberta, duas quadras de esporte descoberta, uma quadra de esporte coberta, um campinho gramado, uma biblioteca, seis banheiros com chuveiros, dois refeitórios, auditório, área verde, laboratório de informática, sala de leitura, cozinha, sala de balé, sala de artes marciais, uma piscina, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e parque infantil.

A escola desfruta de energia, acesso a internet, banda larga, água filtrada, rede de esgoto e coleta de lixo periódica.

A escola está equipada com: computadores, jogos educativos, acervo de livros, quadro acrílico, cadeira do professor, mesa do professor, ventilador, DVDs, CDs, cadeira do aluno, mesa do aluno, armário, estante, televisão, aparelho de som, ar condicionado, copiadora, câmera fotográfica e um retroprojetor.

A equipe pedagógica compõe-se de 42 funcionários, sendo uma coordenadora pedagógica e 11 professoras na educação infantil, já os demais funcionários são distribuídos por toda a escola, desde a portaria até a direção geral.

O PPP (2018) da escola (ao qual tivemos acesso) nos mostra que ela tem como missão, desenvolver um papel com qualidade, dando o melhor ensino e cuidados da mente, da alma, do espírito e corpo, tendo como eixo pedagógico “o trabalho constante em quatro áreas que compõem a formação do homem, área cognitiva, área física, área socioemocional e área espiritual” (PPP, 2018, p. 2). O documento orienta as ações dentro do contexto histórico, político e social e princípios dos valores, morais, éticos e pedagógicos. O PPP (2018) da escola constitui um dos instrumentos utilizados em nossa investigação.

Portanto, o objetivo da escola segundo o PPP, é formar cidadãos a partir dos princípios bíblicos, a fim de promover a transformação da comunidade, desenvolvimento integral da criança em seus aspectos, físico, motor, emocional, intelectual, moral, social e espiritual, complementando a ação da

família e da comunidade, ampliando suas experiências e estimular o interesse pelo processo do conhecimento da natureza, humano e social.

A escola enaltece a relação entre os pais e professores, acolhendo as suas sugestões e incentivando o livre acesso à escola, tendo em vista a sua aproximação e integração na vida escolar dos alunos.

De acordo com o PPP (2018), a avaliação será realizada por meio de acompanhamento e relatório de etapas alcançadas nos cuidados e educação para as crianças da educação infantil seguindo a LDB nº 9394/ 96. Consta ainda, que a avaliação ocorrerá durante todo o processo de ensino e aprendizagem, através de registros e reflexões do professor, o que permite a reorganização das atividades pedagógicas.

Apesar da escola não ser supervisionada pelo Estado, têm de cumprir as Leis, Decretos-Lei, Portarias, Normas, Despachos-Normativos emanados pelo Ministério da Educação.

Deste modo, percebe-se que a escola, segue com sua prática pedagógica apoiada na LDB nº 9394/ 96 para a Educação Infantil e principalmente na DCNEI (Resolução nº 5, CNE/ CEB 2009), Artigo 9º, que define os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa na Educação Básica como as interações e brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimento por parte de suas ações e interações, possibilitando a aprendizagem, desenvolvimento e socialização (PPP, 2018). Além das Diretrizes, busca orientação no RCNEI 1998 e nas Diretrizes municipais de Caucaia (Resolução CMEC nº 01/ 2014), entre outros.

3.4.1.3 Rede Pública e Rede Privada: análise comparativa

De forma sistemática, elaboramos um resumo prático e de fácil compreensão de tudo que foi descrito anteriormente em relação às redes de ensino, elaboramos uma tabela demonstrativa com as principais características que consideramos significativas de ambas as escolas: rede pública e privada.

Tabela 4 - Características da Rede Pública e da Rede Privada

Síntese	Rede Pública	Rede Privada
Legislação atual regente	LDB nº 9394/ 96 - Capítulo II - Diretrizes e Bases Curriculares para a Educação Infantil.	LDB nº 9394/ 96 - Capítulo II - Diretrizes e Bases Curriculares para a Educação Infantil.

Espaços de desenvolvimento	Escolas e creches públicas, edifícios construídos ou adaptados pelo Ministério de Educação.	Escola privada. edifício construído ou adaptado pelo proprietário.
Faixa etária abrangida	Na creche, crianças com idades compreendidas entre os seis meses a três anos de idade.	Pré-escola, crianças com idades compreendidas três anos até aos cinco/ seis anos de idade.
Constituição dos grupos	Na creche: entre 10 a 21 crianças por m ² .	Na pré-escola: entre 18 a 25 crianças por m ² .
Gestão de refeições e transportes	Município	Os responsáveis pelas crianças.
Papel das autarquias	Fornecer as refeições, fardamento, material escola e o transporte. Manutenção dos edifícios e suas despesas. Remuneração de todos os funcionários.	
Objetivos das Instituições	De acordo com o PPP (2018): Formar cidadãos com elevado grau de responsabilidade, capazes de reconstruir conhecimento (individual e coletivo), utilizando adequadamente a diversidade de talentos nas mais diversas áreas, a fim de promover a transformação da sociedade no sentido de uma maior humanização.	De acordo com o PPP (2018): Formar cidadãos a partir dos princípios bíblicos, a fim de promover a transformação da comunidade, desenvolvimento integral da criança em seus aspectos, físico, motor, emocional, intelectual, moral, social e espiritual.
Localização geográfica	Zonas urbanas.	Zonas urbanas.
Horário de funcionamento	7:00h às 16:00h com tolerância de 15 min., ou seja, alargado até às 16h45min.	7:00h às 16h45min. Com tolerância de 15 min., ou seja, alargado até às 17:00h.
Avaliação: métodos e	Acontece de forma processual, contínua, respeitando os saberes das crianças.	Ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, através de

práticas	Observando e registrando	registros e reflexões do professor. Acompanhamento e registro.
----------	--------------------------	---

Fonte: Análise da Investigação 2019.

De acordo com as descrições relatadas na tabela 4, podemos verificar alguns pontos importantes, como por exemplo, os objetivos que norteiam o ensino na rede pública são elaborados pela instituição (PPP), com base nos Diretrizes desenvolvidas pelo Ministério da Educação. Vimos também que todos os recursos, fardamento, material escolar das crianças, despesas e remuneração dos funcionários são fornecidos pelo Município. Na avaliação descrita pela instituição, percebemos que ocorre de forma processual, ou seja, diariamente, mediante a observação e registro.

Já na rede privada, observamos que os objetivos também estão descritos no PPP elaborado pela instituição, e que seguem globalmente as mesmas Diretrizes desenvolvidas pelo Ministério, porém, todos os recursos, despesas, remuneração dos funcionários, material escolar e o fardamento dos alunos são fornecidos pelos responsáveis pelas crianças, mediante ao pagamento das mensalidades pré-estipuladas pela direção administrativa da escola privada. Referente à avaliação, semelhantemente à escola pública, na escola privada é realizada durante todo o processo de ensino, isto é, realizada diariamente, com acompanhamento e registro.

3.4.2 Apresentação da amostra

A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo (Marconi & Lakatos, 2003, p. 223). Logo, nossa amostra é não probabilística, ou seja, não é aleatória, e sim intencional.

Neste estudo, o objetivo foi investigar professores da educação infantil que utilizassem métodos avaliativos em duas redes de ensino diferenciadas, para que, pudéssemos traçar um paralelo entre as instituições. Para isso, pontuamos alguns critérios para a seleção dos sujeitos investigados, para posteriormente realçar as características significativas entre ambas às redes.

A nossa finalidade é, portanto, estudar uma parte da população (amostra), de modo que ela represente o mais possível do todo, contando que, a partir dos resultados adquiridos, pertencentes a esta parte, possamos expressar a legitimação possível, dos resultados da população total, se esta fosse averiguada.

Desse modo, a amostra escolhida também vai de encontro às ideias de Tuckman (2000, p. 187) quando descreve que “a população é um grupo em relação ao qual vai iniciar-se o estudo. A amostra é constituída pelos elementos desse grupo selecionados para participar no estudo”.

Nesta perspectiva, a população da nossa amostra inclui:

- ❖ Professores de duas Instituições de ensino na Educação Infantil.
- Uma creche da rede pública;
- Uma escola da rede privada.

Na rede pública optamos por uma creche de tempo integral pertencente ao Município de Caucaia. Assim, temos três professoras da educação infantil:

- Uma que ensina no berçário;
- Uma que ensina no infantil I;
- Uma que ensina no infantil II.

No que diz respeito à rede privada, escolhemos uma escola de Ensino Básico também pertencente ao Município de Caucaia. Assim temos três professoras da educação infantil:

- Duas que ensinam no infantil IV;
- Uma que ensina no infantil V.

Tivemos a preocupação, durante a seleção da amostra de estudar professoras que:

- ensinassem crianças com faixa etária diferenciada, entre zero a cinco anos de idade;
- tivessem habilitação acadêmica, cursos e outras formações;
- possuíssem no mínimo cinco anos de docência.

Como já detalhamos anteriormente, a nossa amostra é composta por pequenos grupos de professores da educação infantil que desempenham funções parecidas dentro de um Jardim de Infância (tanto na rede pública, quanto na rede privada). Entretanto, ressaltamos que, eles não formam o grupo geral de professores da educação infantil do Município de Caucaia, muito menos de todo o país - Brasil.

Em consequência da diversidade da amostra e desta restringir-se apenas a um pequeno grupo de professores da educação infantil, alertamos que, os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizados, logo, não podem ser consideradas amostras verdadeiras, devido serem um grupo pequeno de professores da educação infantil. Para serem amostras verdadeiras, havíamos de observar e entrevistar todos os professores da educação infantil do Município, do Estado ou até mesmo do país,

o que talvez não resultasse muito bem, pelo curto prazo de tempo estipulado ao mestrado, altos custos, por ser muito trabalhoso e porque o nosso estudo é um estudo exploratório.

3.4.3 Caracterização da amostra

Destacamos os dados relativamente aos professores de ambas às redes simultaneamente, isto é, serão apresentados ao mesmo tempo para que assim a análise seja mais compreensível. Nesta caracterização será realçada a idade, as habilitações académicas, os anos de docência na rede pública e na rede privada, entre outras considerações sobre os professores por nós selecionados.

A fim de preservar o anonimato dos participantes de acordo com Termos de Consentimento e Livre Esclarecido (Apêndice I), todos os professores foram codificados, com a letra **M** para os professores da rede pública (M1, M2, M3) e a letra **P** para os professores da rede privada (P1, P2, P3).

Portanto, a nossa amostra é constituída por seis professores da educação infantil, sendo três professores pertencentes à rede pública (creche municipal) e três professores pertencentes à rede privada (pré-escola), ambos situados no Município de Caucaia.

Tabela 5: Total de Professores, Gênero, Idade e Anos de Docência.

Professores	Gênero	Idade	Anos de docência
M1	Feminino	50	15 anos
M2	Feminino	47	11 anos
M3	Feminino	49	12 anos
P1	Feminino	29	5 anos
P2	Feminino	25	7 anos
P3	Feminino	49	10 anos

Fonte: Dados da Investigação 2019

Após análise da tabela, podemos ver que, as pessoas selecionadas são todas do gênero feminino, a faixa etária professores da rede pública varia entre os 49 e os 50 anos de idade e os anos de docência variam entre os 11 e os 15 anos. Por outro lado, na rede privada a faixa etária há uma grande variação na idade entre os 25 e os 49 anos de idade, e os anos de docência variam entre os 5 e os 10 anos.

Todas as professoras que participaram da investigação possuem formação acadêmica de ensino superior, ou seja, todas possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, as professoras da rede pública participam de cursos e formações mensais ofertadas pelo Município, já às professoras da rede privada, participam de cursos pedagógicos semestrais ofertados pela instituição.

Na rede pública a equipe de gestores na educação infantil é constituída por uma gestora geral, por uma coordenadora pedagógica que assegura o acompanhamento pedagógico e burocrático dos professores.

Semelhantemente na rede privada a equipe de gestores na educação infantil é constituída por dois diretores gerais, uma gestora pedagógica (que substitui os diretores gerais na sua ausência) e por um coordenador pedagógico que assegura o acompanhamento pedagógico e burocrático dos professores.

3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Um dos aspectos mais importante e fundamental de um trabalho de investigação é a recolha de informação ou dados. Esta recolha é essencial para analisar e compreender o problema de investigação e para posteriores conclusões sobre o mesmo.

A etapa da investigação em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos, exige do investigador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior (Marconi & Lakatos, 2003). Segundo as autoras, são diversos os métodos para a realização da recolha de dados, que variam de acordo com o contexto ou com o tipo de investigação. De modo geral, os instrumentos de recolha de dados geralmente utilizados são:

1. Coleta Documental. 2. Observação. 3. Entrevista. 4. Questionário. 5. Formulário. 6. Medidas de Opiniões e de Atitudes. 7. Técnicas Mercadológicas. 8. Testes. 9. Sociometria. 10. Análise de Conteúdo. 11. História de vida.

Para Bogdan e Biklen (1994), a constatação, na fase inicial do seu inventário de pessoas e documentos, de que existe material suficiente fornece-lhe não só um ponto de partida como um plano para a sua recolha de dados.

Para isso, foi efetuado um estudo de caso, recorrendo as seguintes técnicas de recolha de dados: análise documental, entrevista semiestruturada e observação não participante. Para obtenção de qualidade dos resultados, realizamos uma observação não participante e as entrevistas foram feitas no âmbito educacional; dessa forma tivemos uma experiência direta com a realidade das entrevistadas,

o que possibilitou o aperfeiçoamento e o enriquecimento das respostas às questões colocadas, com a finalidade de alcançar os objetivos desta dissertação.

De acordo com Santos (1999), a finalidade da abordagem qualitativa é a falta de padrões formais e de resultados conclusivos.

De modo geral a técnica de pesquisa requer do investigador conhecimento adquirido, através de várias fontes (leitura e análise documental), pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174):

“Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Esse material-fonte geralmente é útil não só por trazer conhecimentos que servem de back-ground ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta. É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse”.

A técnica de pesquisa também estabelece uma delimitação para a investigação, ou seja, ela estabelece limites para: o assunto (selecionar tópicos); a extensão (nem sempre se pode abranger tudo); alguns fatores (meio natural, social, estrutural, econômico, prazos).

Portanto, Marconi e Lakatos (2003, p. 163) explicam que, “as técnicas a serem empregados na pesquisa científica podem ser selecionadas desde a proposição do problema, da formulação das hipóteses e da delimitação do universo ou da amostra”.

As concepções sobre educação infantil e avaliação foram atentamente analisadas no decorrer da revisão da literatura, pois são constituídas como pilares para a realização do trabalho de campo: saber o que procurar, saber como fazê-lo e saber interpretar os dados que emergiram da recolha de dados.

No primeiro momento para realizarmos a recolha de dados proveniente das escolas, fizemos uma visita no final do mês de abril momentânea para manter o diálogo com os diretores e coordenadoras das escolas, os quais nos autorizaram o acesso aos documentos oficiais existentes nas escolas e nos levaram a conhecer toda a estrutura e os funcionários. Devemos ressaltar que todos foram bastante atenciosos. Em seguida, fomos conduzidas a sala dos professores, onde fomos apresentadas as professoras e tivemos uma conversa informal. Posteriormente, agendamos para o mês de maio outra visita às escolas para explicarmos o objeto de estudo da investigação, e também apresentarmos o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (Apêndice I) as professoras para que autorizassem a participação nesta investigação.

3.5.1 Análise documental

Análise documental pode se constituir numa “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke & André, 1986, p. 38).

São considerados documentos, quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fatores de informação sobre o comportamento humano, sendo estes: leis, regulamentos, decretos, normas, pareceres, cartas, discursos, diários pessoais, jornais, revistas, livros, arquivos escolares e outros.

De acordo com Tuckman (2000, p. 524), a “primeira etapa, ao desenvolver um estudo qualitativo, é obter cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o acontecimento ou fenômeno e estudá-los cuidadosamente”. O autor ainda acrescenta que a informação que compilar a partir dos documentos, irá preparar o seu próprio plano para reunir a informação direta, como parte integrante do estudo de caso.

Foi por este motivo que, ao longo da execução de nossa investigação, que optamos por recorrer à análise documental por ser uma das técnicas mais aplicada na metodologia qualitativa. Levando em consideração tudo o que foi referido anteriormente, poderemos dizer que a nossa pesquisa e análise teve como fundamento os poucos documentos encontrados em relação à educação infantil e documentos oficiais elaborados e publicados pelo Ministério da Educação.

Buscamos também estudar os tipos de atividades, provas que foram aplicadas as crianças, o que de antemão constatamos que, na sua maioria, se trata de atividades e provas de natureza objetiva, com questões fechadas e questões de escolha múltipla.

Todavia, ressaltamos que todos os documentos encontrados foram referenciados e mencionados ao longo da produção escrita desta dissertação, além disso, outros documentos oficiais foram citados nas referências legislativas, citamos como exemplo:

- Documentos oficiais existentes no Ministério da Educação – Leis; Decretos; Despachos, Resoluções, Normativos, entre outros.
- Documentos concedidos pelas escolas referentes à educação infantil (PPP), documentos emitidos pelo CMEC: Orientações Curriculares para a Educação Infantil e documentos internos referentes à rede pública e à rede privada do ensino escolar.

As análises dos documentos oficiais (As DCNEI, O PPP, a PNEI e o RCNEI) redigidos e publicados para as redes de educação pública e privada do Brasil, são importantes para podermos

perceber as principais características institucionais entre redes, bem como, a sua forma de organização, estruturação e funcionamento. Percebemos que, tais documentos são essenciais e fundamentais a todos os professores e também ao desenvolvimento da prática educativa na educação infantil.

3.5.2 Entrevistas

A entrevista faz parte integrante do trabalho de campo, sendo que, através da recolha de dados, os investigadores buscam obter informações necessárias para o seu estudo, de modo a registrar, as palavras da própria pessoa, informações relevantes aos objetivos traçados no seu trabalho de investigação.

Diversas são as formas pelas quais podemos obter informações em relação aos métodos de investigação. Contudo, neste trabalho a recolha de dados e informação será feita através de entrevistas semiestruturadas, uma vez que a entrevista consiste numa conversa propositada, normalmente entre duas pessoas (ou em grupo), um encontro, tendo “como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 196).

Nesta mesma linha Tuckman (2000) afirma que os investigadores utilizam as entrevistas para transformar em dados as informações diretamente comunicadas pela pessoa investigada. Dessa forma podemos diagnosticar se a pessoa sabe (conhecimento), o que gosta e não gosta (preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).

Já Goode e Hatt (1969, p. 23) esclarecem que a “entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação. Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”.

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista é “uma conversa intencional geralmente entre duas pessoas”. Sendo que, o investigador estabelece uma grelha de entrevista semiestruturada e na maioria das situações é orientada por ele, logo, a entrevista baseia-se num contacto direto entre o investigador e o investigado. “As entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as” (Tuckman, 2000, p. 308).

Com o intuito de saber como ocorre o processo de avaliação na educação infantil em dois contextos diferentes, nossa investigação obteve informações através da perspectiva das professoras em relação à avaliação na educação infantil e como é que esta é elaborada e realizada, ou seja, quais as práticas avaliativas mais utilizadas nesta etapa. Consequentemente, realizamos uma pequena

observação não participante, para aprofundamento da investigação. Consideramos que a entrevista a um pequeno grupo de professoras de infância foi o método mais compatível para obtermos informações necessárias sobre esta problemática.

Escolhemos as entrevistas semiestruturadas, porque “oferecem ao investigador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Assim, este método de entrevista foi uma ótima escolha, pois nos permitiu elaborar um guião inicial, mas que, no decorrer da entrevista, tivemos a liberdade de encaminhar e desenvolver na direção que consideramos mais oportuna. Ou seja, esse procedimento decorre da condição de liberdade que se deseja oferecer ao entrevistado e de não impor questões complexas ao grupo, mas obter informações desde as mais acessíveis, às de níveis mais psicológicos e profundos.

Consideramos uma vantagem da entrevista, a possibilidade de captação imediata e corrente das informações desejadas. Por isso optamos por realizar a entrevista frente a frente com as entrevistadas, pois o contato visual, auditivo e direto nos possibilitou uma percepção mais apurada das respostas e por isso consideramos este contato entre o entrevistador e a entrevistada muito importante.

Para a realização das entrevistas utilizamos um gravador de áudio, para não perdemos nenhuma informação e o guião semiestruturado, sempre que cabível escolhemos um local sossegado, agradável e que fizesse parte do dia a dia das entrevistadas, para ficarmos mais à vontade, o que coincide com as ideias de Ludke e André (1986, p. 33) quando dizem que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Em relação à ordem das questões do guião pré-determinado (Apêndice III), não foi rigorosamente seguido, algumas alterações nas entrevistas foram surgindo no desenvolvimento das mesmas de acordo com o ponto de vista das entrevistadas. Consideramos uma boa entrevista, além do saber ouvir, pressupõe um processo de “ouvir para além de”. Isto é, para além das questões já determinadas, foi possível acrescentar novas, justamente por ser uma entrevista semiestruturadas.

A entrevista é indicada para “compreender fenômenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações “... que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, permitindo saber como é que o indivíduo o explica que, significado tem para ele, o que não saberemos se ele não o explicitar” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 13). Deste modo, durante a realização das entrevistas, tentamos cumprir a maioria das práticas de como uma entrevista deve ser sucedida, isto é, evitando perguntas que fossem respondidas com “sim” e “não”, “os pormenores e detalhes peculiares

são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136). Ouvimos atentamente o que as professoras falavam sobre a avaliação na educação infantil, a metodologia e os instrumentos utilizados.

Contudo, as entrevistas possuem algumas desvantagens como, por exemplo: o curto espaço de tempo com as entrevistadas, a timidez, o ambiente que, quase sempre não estava tranquilo, compreensivo por se tratar de uma escola infantil e a dificuldade de expressão.

Em suma, as entrevistas como “um bom acordo pode significar o sucesso ou fracasso da pesquisa. Se esta ficar sujeita a restrições de tempo, acesso ou amostra imposta pelos sujeitos ao início dos trabalhos, isto pode seriamente atrapalhar o estudo ou qualidade dos dados coletados” (Moreira, 2002, p. 53).

Portanto, o entrevistador deve fazer meticulosamente a entrevista, acompanhada de um guião previamente elaborado e estabelecido de acordo com os objetivos e assuntos, temas, conceitos que pretende tratar, bem como, algumas questões que deseje saber.

3.5.2.1 Elaboração do guião das entrevistas

O guião tem por finalidade servir de norte ao entrevistador, auxiliando-o a recordar os temas, conceitos e conteúdos a tratar. Embora seja elaborado com perguntas pré-determinadas, no decorrer da entrevista o entrevistador tem a flexibilidade de realizar outras perguntas pertinentes que considere convenientes e necessárias para aprimorar informações relacionadas com a investigação. O entrevistado tem a total liberdade para manifestar suas ideias, opiniões, sentimentos e reflexões sobre a temática em debate.

A elaboração do guião da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação que demanda tempo e pede alguns cuidados, evidencia-se entre eles:

- a) o planejamento da entrevista, que visa os objetivos a serem atingidos;
- b) a escolha dos sujeitos, de preferência pessoas que tenham familiaridade com o tema investigado;
- c) o cronograma da entrevista, ou seja, verificar a disponibilidade de tempo do entrevistado, que deverá ser marcada antecipadamente;
- d) os termos devidamente assinados pelo entrevistado garantindo ao entrevistado o anonimato de sua identidade;
- e) “a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 199).

Nesta perspectiva, elaboramos um guião inicial de entrevista, tendo como fundamento os objetivos definidos já descritos em nossa investigação, tal como, as informações que tencionamos recolher junto às entrevistadas. Para a construção deste guião, iniciamos por separar por categorias que consideramos importantes na nossa investigação. Assim, as categorias do nosso estudo são:

- ❖ Conceito sobre processo de avaliação na educação infantil;
- ❖ Práticas de avaliação na educação infantil;
- ❖ Utilização de instrumentos de avaliação na educação infantil;

Em seguida, definimos os objetivos relativos a cada uma destas categorias de acordo com os nossos objetivos iniciais de investigação. Também formamos pequenos conjuntos de questões, que consideramos pertinentes, tencionando obter informação para cada categoria (Apêndice III).

Entretanto, o guião sofreu algumas intervenções ao longo da investigação e durante as análises das entrevistas, por consequência da absorção as respostas e reflexões das entrevistadas.

3.5.3 Observações

A observação é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 190).

Além da entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado na abordagem qualitativa das pesquisas educacionais, sendo utilizada como método investigativo ou acompanhada de outras técnicas de recolha de dados. Por esse motivo, tendo a avaliação na educação infantil como um dos principais objetos do estudo, pensamos que a melhor forma de analisar esse fenômeno é observá-lo em ação, ou seja, conhecer o âmbito no qual ele estar introduzido. Logo, pressupõe um contato estreito entre o investigador e o fenômeno investigado, isto é, um acompanhamento organizado da realidade. “A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (Ludke & André, 1986, p. 26).

A escolha por este instrumento justifica-se pela maior possibilidade de contato com o grupo que foi observado, com a finalidade de recolher mais informações nas práticas de sala de aula das professoras selecionadas. Dessa maneira, acompanhamos o processo de avaliação em uma escola pública municipal (creche) e em uma escola privada (pré-escola) durante o período de abril a agosto de 2019.

Durante a observação procuramos “o fenômeno ou acontecimento em ação”, pois na investigação qualitativa em educação isso pode retratar, muitas vezes, “... estar sentado nas salas de aula, de forma tão discreta quanto possível e observar os professores” (Tuckman, 1994, p. 523), exige do investigador a não participação em nenhuma atividade do local onde decorre a pesquisa. Apenas observa a cena, no sentido literal (Bogdan & Biklen, 1994).

Dessa maneira foi possível observarmos o tipo de avaliação desenvolvido nas escolas, embora variasse de professor para professor e de conteúdo para conteúdo, ou seja, algumas professoras aplicavam mais atividades individuais, enquanto outras aplicavam mais atividades em grupo, faziam registros de acordo com o desenvolvimento das crianças.

Mesmo recorrendo à observação como técnica de recolha de dados Marconi e Lakatos (2003) explicam que a observação oferece uma série de vantagens e limitações, assim como em outras técnicas de investigação.

- ❖ As vantagens são: facilitação direta e satisfatória para estudar variados fenômenos; permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais; depende menos da introspecção ou da reflexão.
- ❖ As limitações são: o observado tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador; fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador; a duração dos acontecimentos é variável: pode ser rápida ou demorada, o que pode causar um desconforto ao observador; o fato da presença do observador pode alterar o comportamento do sujeito.

Apesar das vantagens e limitações, a observação não participativa foi uma ótima aliada nas entrevistas durante a recolha de dados.

3.5.3.1 Elaboração do guião de observação

Assim como elaborado um guião para as entrevistas, para as observações fizemos anotações em um caderno, denominado por nós de caderno de observação, com a finalidade de registrar as informações, expressões e análises de forma mais objetiva possível.

Como vantagens para esta técnica, podemos referir o fato de a observação permitir chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos” e a experiência direta ser melhor para verificar as ocorrências (Ludke & André, 1986), ou ainda o permitir a evidência de dados que não seriam possíveis de obter nas respostas as entrevistas ou questionários (Marconi & Lakatos, 1990).

Foi elaborado um caderno de observação (Apêndice IV) sistematizado com o objetivo de visar os seguintes elementos:

- ❖ Descrever a metodologia, recursos didáticos utilizado em sala de aula.
- ❖ Analisar os instrumentos utilizados para avaliar o desenvolvimento da criança.
- ❖ Observar o processo avaliativo nas escolas.

Como podemos ver, foram definidos alguns objetivos direcionados ao guião de acordo com os nossos objetivos iniciais de investigação, que serviram como norteadores, tencionando obter mais informação para recolha de dados desta dissertação.

3.5.4 Considerações sobre as entrevistas e a observação

Conforme íamos realizando as entrevistas e as observações, foi possível observarmos de perto as reações das professoras, como os medos, a timidez, entusiasmo e angústias.

Optamos por entrevistar as professoras da rede pública no horário da tarde antes do encerramento e as professoras da rede privada no horário da manhã, no horário de intervalo para o lanche. Sempre que possível em um lugar silencioso.

Percebemos que em todas as entrevistas a nossa relação com as entrevistadas foi crescendo e se desenvolvendo gradativamente, pois, no início, era notável o constrangimento de ambas as partes, mas esse constrangimento e timidez foram superados rapidamente com sucesso, porque a entrevistadora e as entrevistadas já trabalharam juntas, logo, possuíam uma relação amigável. Entretanto, em alguns momentos nos confrontamos com diferentes formas de ser, estar e agir por parte das várias professoras entrevistadas. Assim, algumas se comportaram como sujeitos passivos, ou seja, somente respondiam ao que lhes era perguntado e muitas vezes a informação que queríamos só era alcançada quando perguntados mais de uma vez. Notamos que ao final das entrevistas, havia certa preocupação por parte das professoras, principalmente da rede pública, demonstravam ansiedade e pressa durante as considerações finais, pois segundo as mesmas, tinham que apanhar o transporte público ou boleia de alguma companheira de trabalho.

Já as observações das escolas foram um pouco limitadas, por se tratar de professoras da educação infantil, a presença de outra pessoa durante as aulas chamava muito a atenção das crianças. Contudo, tentamos permanecer presentes nas salas de aula o mínimo de tempo possível e de modo discreto, para não interferir no desenvolvimento das aulas e no processo de avaliação realizada pelas professoras. As aulas duravam geralmente 4 horas, mas nós escolhemos observar apenas por 1 hora

em cada sala, duas vezes por semana (nas terças-feiras à tarde na rede pública e nas quintas-feiras pela manhã na rede privada), totalizando 19 horas de observações durante o mês de junho.

Apesar de tudo, na maioria dos casos, sobre o assunto avaliação na educação infantil, práticas e instrumentos utilizados, as professoras entrevistadas demonstraram ter conhecimento sobre o assunto, aparentemente sujeitos ativos, sempre fazendo perguntas sobre a investigação e o tema, questionavam a si próprias e muitas vezes faziam pausas de reflexões, pensavam antes de responder e algumas vezes organizavam as suas ordens de pensamento e ideias.

Percebemos que as ideias e pensamentos das entrevistadas referentes à avaliação, ainda hoje, não possuem um consenso geral sobre um modelo comum único de avaliação e o modo como este deverá ser elaborado, executado e praticado, assim como também não há entre os autores antes referidos.

3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Assim que realizada a recolha dos dados nasce a sua interpretação e análise dos resultados à luz das questões de investigação traçadas (Fortin, 2009). Para o tratamento e análise dos dados das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo.

De acordo com Esteves (2006, p. 107) “à análise de conteúdos é expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informações previamente recolhidas”.

A análise dos dados recolhidos através dos instrumentos descritos anteriormente baseou-se nas entrevistas, caderno de observação e nos documentos oficiais ou registros escolares, o que coincide com as ideias de Ludke e André (1986, p.45) “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, às transcrições das entrevistas, os relatos de observações, às análises de documentos e às demais informações disponíveis”.

Logo, as análises dos dados obtidos ao longo da investigação tornaram-se um dos pontos mais relevantes de todo o processo de investigação, pois é através desta análise que encontraremos respostas às nossas questões originais, que inclui saber como é realizada a avaliação das crianças em duas escolas da educação infantil: rede pública e rede privada. Buscamos saber o que pensam os professores sobre a avaliação na educação infantil; quais as práticas e instrumentos de avaliação que são utilizados.

À medida que os dados foram sendo recolhidos, foram sendo interpretados, o que nos levou a novas interrogações e nos permitiu o melhoramento do processo de análise. Foi através da análise dos

dados obtidos que foi possível saber outras formas de avaliação utilizadas na educação infantil e caracterizar algumas práticas avaliativas, entre outras informações favoráveis.

Através da análise das entrevistas identificamos categorias e subcategorias que nos ajudaram a compreender melhor os conteúdos analisados, isto porque as unidades de análise estão inseridas dentro das dimensões e que podem ser uma frase, um tema ou até mesmo uma palavra.

Logo, o primeiro momento após a realização das entrevistas com as professoras selecionadas da educação infantil, foi realizar a sua transcrição para suporte informático. Ao longo deste desenvolvimento, tentamos manter a informação o mais fidedigna possível. Entretanto, corrigimos alguns erros gramaticais do discurso oral que não alteraram nenhum conteúdo e o significado das respostas dadas.

Em seguida, depois que as entrevistas foram transcritas, lidas e analisadas, organizamos os conteúdos de acordo com as categorias, antes definidas no guião das entrevistas (Apêndice III). As subcategorias foram acrescentadas as categorias, de natureza indutiva, de acordo com a revisão da leitura, tornando-se importantes e fundamentais para a extração de algumas das conclusões principais do nosso processo de investigação.

3.6.1 Categorias e subcategorias

Neste tópico iremos apresentar as categorias e as subcategorias resultantes da análise das entrevistas de modo sucinto, para uma compreensão satisfatória dos objetivos pretendidos. Assim, as categorias do nosso estudo são:

Tabela 6: Categoria 1 - Conceito sobre processo de avaliação na educação infantil

Categoria – C1	Subcategorias
Conceito sobre processo de avaliação na educação infantil	C.1.1 Processo de avaliação na educação infantil
	C.1.2 Necessidade de avaliação na educação infantil
	C.1.3 Conhecimento sobre os modelos de avaliação e modelos mais adequados

Esta categoria é intitulada de **Conceito sobre processo de avaliação na educação infantil**, cujo objetivo é perceber o conceito de avaliação e saber à sua necessidade e importância na educação infantil. Esta categoria é composta por três subcategorias.

Tabela 7: Categoria 2 - **Práticas de avaliação na educação infantil**

Categoria – C2	Subcategorias
Práticas de avaliação na educação infantil	C.2.1 Práticas de avaliação que conhecem
	C.2.2 Planejamento da avaliação das crianças
	C.2.3 Liberdade em definir os critérios e os métodos avaliativos na Instituição
	C.2.4 Modo de avaliação da aprendizagem das crianças
	C.2.5 Frequência da avaliação
	C.2.6 Dificuldades em avaliar na educação infantil

Esta categoria é chamada de **Práticas de avaliação na educação infantil**. É composta por seis subcategorias. Nosso intuito nesta categoria é identificar as práticas avaliativas utilizadas pelas professoras, compreender como as práticas de avaliação são realizadas e com qual frequência e saber se as professoras possuem alguma dificuldade ao realizar as práticas de avaliação.

Tabela 8: Categoria 3 - **Utilização de instrumentos de avaliação na educação infantil**

Categoria – C3	Subcategorias
Utilização de instrumentos de avaliação na educação infantil	C.3.1 Instrumentos de avaliação que conhecem
	C.3.2 Instrumentos avaliativos utilizados
	C.3.3 Critérios considerados importantes no instrumento de avaliação

	C.3.4 Facilidade/dificuldade de consulta dos instrumentos utilizados
	C.3.5 Frequência da utilização dos instrumentos de avaliação
	C.3.6 Outras considerações

Esta categoria é nomeada de **Utilização de instrumentos de avaliação na educação infantil**. Pretendemos nesta categoria identificar quais instrumentos de avaliação as professoras conhecem, quais são utilizados e observar se as professoras utilizam os mesmos instrumentos para avaliar a aprendizagem das crianças. Esta categoria é formada por seis subcategorias.

Trabalhamos com a análise dos dados encontrados a partir dos instrumentos já referidos anteriormente, sendo que, os dados coletados foram categorizados, organizados e interpretados para assim, termos as respostas as nossas questões. Dessa forma, chegamos aos resultados que serão apresentados e discutidos a seguir.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

Daremos início a uma nova fase neste trabalho de investigação, que será a análise e discussão dos dados recolhidos. Após recolha dos dados realizado através dos instrumentos de investigação selecionados, começaremos a análise dos resultados e respectiva discussão com autores de referência na temática em estudo, com a finalidade de responder à nossa questão inicial. No tratamento dos dados foi imprescindível a análise de conteúdo, através da técnica de análise temática, em que os eixos textuais ou aspectos com características comuns que apresentaram compatibilidade entre si, foram classificados, caracterizados e apontados (Bardin, 1977).

Iremos apresentar as análises e resultados recolhidos nas duas instituições simultaneamente em formato de texto, recorrendo a tabelas paralelamente sempre que necessário.

Assim, atribuímos códigos as entrevistadas, como método de preservar a identidade e manter o anonimato, ficando no seguinte formato, escola pública: **M1, M2 e M3**, para escola privada: **P1, P2 e P3**. E como já mencionamos anteriormente, estas professoras são do sexo feminino, todas formadas apenas em Licenciatura Plena em Pedagogia. O tempo de serviço médio entre elas é de 10 anos dedicados à educação infantil.

Seguindo inicialmente o guião de entrevistas semiestruturado, procuramos sistematizar as respostas das entrevistadas, analisando-as e articulando-as com a respectiva análise documental e as observações realizadas em sala de aula, apresentada nos capítulos anteriores. A análise tem como referência os objetivos gerais de nossa investigação: analisar como as professoras avaliam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação infantil, e identificar quais as práticas e instrumentos de avaliação que são utilizados nesta etapa.

Organizamos as respostas das entrevistas nas categorias a seguir, contudo, algumas subcategorias não serão analisadas neste capítulo, por não serem relevantes para este trabalho. Mas, a contribuição das entrevistadas poderá ser visualizada no decorrer da redação da dissertação e nos Anexos I e II.

As categorias desenvolvidas são:

Categoria 1 - Processo de avaliação na educação infantil.

Categoria 2 - Práticas de avaliação na educação infantil.

Categoria 3 - Instrumentos de avaliação na educação infantil.

Para tanto, partindo do objetivo geral da investigação e atendendo à LDB nº 9394/96 e aos documentos estruturantes da escola, elaboramos subcategorias semiestruturadas, as quais iremos apresentar, analisar e sintetizar a seguir.

4.1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta categoria iremos perceber o conceito de avaliação e saber a sua importância na educação infantil na perspectiva das professoras entrevistadas.

4.1.1 Definição do processo de avaliação na educação infantil

Depois de realizada a questão, percebemos que as respostas, apesar de diferentes, possuem palavras chaves que se comunicam no sentido de definir o processo avaliativo na educação infantil como, por exemplo: um processo contínuo (M3, P2) e os objetivos que visam alcançar a aprendizagem dos alunos (M2, P1 e P3) conforme descrito na tabela 9.

Tabela 9: Como define processo de avaliação na educação infantil.

Rede Pública	Rede Privada
“Um ato de escolha, avaliar o antes de fazer é algo muito difícil, porém necessário, principalmente na educação infantil” (M1).	“É o meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno” (P1).
“É um processo para verificar se os objetivos do ensino estão sendo alcançados, ver se a criança está aprendendo”(M2).	“Um processo gradual, contínuo, cumulativo e integrativo. Envolve ações, sentimentos, erros, acertos e novas descobertas” (P2).
“Acredito que seja um processo diário, contínuo, que exige paciência e reflexões diárias por parte do professor” (M3).	“Nessa etapa deve ter como objetivo o de aprendizagem, fortalecer a autoestima do aluno e orientar as ações pedagógicas. Porque a criança é um ser social com capacidade emocional e cognitiva” (P3).

Fonte: Análise de conteúdos da investigação 2019.

As respostas das entrevistadas vão de encontro às ideias de Haydt (2011), quando explica que avaliação não se reduz apenas a atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem contínuos.

Também Comis (2006) especifica à avaliação como um instrumento que auxilia o professor, e que o mesmo possa utilizá-la para identificar as dificuldades de aprendizagem das crianças, de modo que planeje objetivos para que eles possam superá-las, ou seja, conforme refere uma das professoras, “é um processo para verificar se os objetivos do ensino estão sendo alcançados, ver se a criança está aprendendo”(M2).

4.1.2 Necessidade de avaliação na educação infantil

Percebemos na análise das respostas de todas as professoras de ambas as redes que são unânimes. Podemos ver na tabela abaixo que todas concordam que a avaliação na educação infantil é necessária e importante.

Tabela 10: Necessidade de avaliação na educação infantil

Rede Pública	Rede Privada
“Com certeza, pois é através da avaliação que temos um acompanhamento de aprendizagem contínuo ao longo do processo avaliativo” (M1).	“Sim. Porque é um meio que ajuda o professor a planejar seu trabalho. Assim acompanhando cada aluno” (P1).
“Sim. Porque as crianças também devem alcançar certo nível de aprendizado para passar para o próximo nível” (M2).	“Sim. Pois ajuda a criança a acompanhar suas conquistas, dificuldades e possibilidades” (P2).
“Sim. Porque a avaliação auxilia no processo de ensino aprendizagem, ajudando ao docente a buscar metodologias adequadas para todas as dificuldades enfrentadas ao longo desse processo” (M3).	“Sim. Porque é neste momento que o professor poderá perceber quais as dificuldades que o aluno apresenta em relação à aprendizagem” (P3).

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

E quando questionadas sobre o porquê desta necessidade e importância, vemos que as respostas das professoras de ambas as redes, apontam para uma recolha sistemática e contínua de informações sobre o desenvolvimento, as capacidades, as aprendizagens, os retrocessos e as necessidades das crianças. Uma vez que consideram a avaliação como um método de caracterizar as principais dificuldades/problemas nesta etapa. Portanto, a avaliação na educação infantil é

propriamente diferenciada das demais etapas, tendo em vista um cenário onde não há reprovação e onde o currículo se torna flexível.

De acordo com Silva e Urt (2014, p. 57), “é um processo complexo e dinâmico, em que vários fatores exercem influências positivas ou negativas. Na escola, o acompanhamento deveria privilegiar as especificidades, respeitando-se a individualidade e as conquistas de cada etapa do processo de aprender e se desenvolver”. Assim, podemos dizer que, com o tempo, a avaliação na educação infantil transformou-se em um processo que, segundo a professora M3, “... auxilia no processo de ensino-aprendizagem, ajudando ao docente a buscar metodologias adequadas para todas as dificuldades enfrentadas ao longo desse processo”; tal como poderemos verificar através da resposta, tem a finalidade de preparação qualificada para a próxima etapa do ensino regular.

4.1.3 Conhecimento sobre os modelos de avaliação e modelos mais adequados

Verificamos nas respostas descritas na tabela abaixo que todas as professoras possuem conhecimento sobre os modelos de avaliação. Modelos esses que são especificados de acordo com Haydt (2011), às funções da avaliação equivalem em diagnosticar, controlar e classificar, as quais ela determina a tipologia de avaliação, classificando-a da seguinte forma: a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

Tabela 11: Conhecimento sobre os modelos de avaliação e Modelos mais adequados

Rede Pública	Rede Privada
“Sim. Diagnóstica” (M1).	“Sim. A diagnóstica” (P1).
“Sim. A diagnóstica para educação infantil, eu acredito que seja mais adequada” (M2).	“Sim. A formativa” (P2).
“Sim. A avaliação diagnóstica e a formativa” (M3).	“Sim. Diagnóstica e formativa” (P3).

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Quando perguntamos qual considera mais adequada, todas as professoras da rede pública consideram a avaliação diagnóstica a mais adequada, porém, apenas a M3 acrescentou avaliação formativa como sendo adequada também.

Já na rede privada ressaltamos que as professoras P1 e P3 mencionaram a avaliação diagnóstica e P2 achou adequada apenas à avaliação formativa na educação infantil.

Contudo, percebemos através desta análise que a avaliação diagnóstica é uma das mais utilizada na educação infantil nas escolas selecionadas, o que condiz com a consideração de Luckesi (2002), quando fala que a avaliação diagnóstica é um instrumento importantíssimo de auxílio à criança no seu processo de aprendizagem, sendo utilizada pelo professor como uma ferramenta capaz de identificar novos rumos, de reconhecimento, de modo a não prejudicar o desenvolvimento da criança. Sendo assim, uma avaliação diagnóstica, permite o reconhecimento desses pontos previamente, oportunizando que as escolas se organizem para promover melhorias contínuas na avaliação das crianças.

A avaliação formativa também foi mencionada, conhecida também como avaliação processual ou de desenvolvimento, sendo empregada ao longo do ensino-aprendizagem. Uma das mais utilizadas na etapa inicial, essa avaliação passa a ser a mais indicada para a educação infantil, por possuir uma ação mais reflexiva, ela é investigativa, não somente diagnóstica, questiona e procura soluções para melhoria de sua prática (Hoffmann, 2001).

De acordo com Bloom et al. (1971), a avaliação formativa preocupa-se em delimitar o grau de controle de uma determinada atividade de aprendizagem e aponta a parte não controlada da atividade, ou seja, a avaliação formativa apoia o professor no direcionamento do ensino e a fazer alterações nos métodos, fazendo com que siga na direção de uma pedagogia diferenciada e, em contrapartida, ajuda o aluno a superar suas limitações na aprendizagem (Pacheco, 1994).

Sendo assim, o professor conseguirá utilizar a avaliação formativa sempre que achar conveniente, considerando tal avaliação estável ou constante.

Notamos que as respostas das entrevistadas em relação à avaliação diagnóstica e formativa condizem com o que observamos em sala de aula, pois sempre após a entrada das crianças as professoras realizavam uma roda de conversa e mencionavam o conteúdo do dia anterior, para certificar se a criança aprendeu ou não o conteúdo. Isto é, realizam um diagnóstico da aprendizagem, com a finalidade de moldar o planejamento diário e semanal de acordo com a necessidade da criança.

4.2 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta categoria iremos apresentar as práticas de avaliação utilizada pelas professoras na educação infantil, a frequência com que se faz a avaliação. Identificaremos se a avaliação das crianças

é feita de modo individual ou no coletivo, e observaremos quais as principais dificuldades em avaliar na educação infantil.

4.2.1 Práticas de avaliação você conhece

Nesta perspectiva, observamos que as práticas avaliativas vão de encontro à finalidade de avaliação somativa, uma vez que o termo prova se repete várias vezes, sendo que este termo vem sendo utilizada com diferentes significados relacionada à prática “avaliativa tradicional”: prova, conceito, boletim, recuperação, à avaliação têm o significado de “dar nota é avaliar, e o registro de notas é à avaliação” (Hoffmann, 2017, p. 135).

Tabela 12: Práticas de avaliação que conhece

Rede Pública	Rede Privada
“Provas e atividades” (M1).	“Relatórios, atividades em grupo e individual e provas” (P1).
“Participação em sala de aula, trabalhos em grupo e provas” (M2).	“Observação, relatórios, portfólio e autoavaliação” (P2).
“Atividades, provas, trabalhos individuais e em grupo” (M3).	“As provas e atividades” (P3).

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Segundo Menezes (2001) este tipo de avaliação que ocorre ao final da instrução com a finalidade de verificar o que o aluno efetivamente aprendeu inclui conteúdos mais relevantes e os objetivos mais amplos do período de instrução; visa à atribuição de notas; fornece *feedback* ao aluno (informa-o quanto ao nível de aprendizagem alcançado), sendo mais utilizada nas etapas de ensino fundamental, médio e superior.

Além de mencionarem o termo prova como prática avaliativa, vemos que as professoras, conhecem também as práticas relacionadas a atividades em sala de aula (M1, M3, P1 e P3) e a trabalhos em grupos (M2, M3 e P3). As professoras P1 e P2 também falaram que conhecem as práticas de avaliação por relatório, observação e portfólio, o que será referido na subcategoria que iremos ver posteriormente.

4.2.2 Liberdade em definir os critérios e os métodos avaliativos na Instituição

Nesta subcategoria quando perguntamos sobre as definições dos critérios avaliativos na instituição, surgiu uma resposta que consideramos relevante.

Destacamos a resposta da professora M2 da rede pública que explicou que não possuía total liberdade para definir os critérios.

Quando pedimos que justificasse o motivo de não possuir total liberdade em relação aos critérios, obtivemos a seguinte resposta. “Já existem critérios pré-determinados e elaborados por especialistas e pesquisadores da área de educação, quando temos reuniões mensais na escola recebemos os parâmetros já determinados, o que fazemos é planejar nossas aulas de acordo com o que nos passam.” (M2).

Tal como esclarece Kramer (2007) *apud* Glap (2014, p. 7), a avaliação é um ponto importantíssimo da proposta curricular, e que se faz necessário dinamizar a avaliação, incorporando elementos críticos ao trabalho pedagógico.

Além da resposta da professora M2, outra opinião que chamou nossa atenção foi à resposta da professora P1, “Em parte, pois a instituição dá um método avaliativo no qual o professor usa de acordo com a necessidade de cada criança, porque os critérios já chegam prontos para nós, o que fazemos depois é moldar de acordo com a nossa necessidade” (P1).

Neste caso, vemos que as opiniões se complementam e que estão de acordo com as ideias de Roldão e Almeida (2018, p. 19), quando elas descrevem os três níveis de gestão curricular¹³ que são: nível central (macro), nível institucional (meso) e o nível individual (micro), sendo que, “o nível central (macro) estabelece o currículo nacional delineado pela administração central, concretizando-se na prescrição das aprendizagens comuns a promover na escola, assumindo forma de programas ou orientações curriculares e documentos afins”.

O nível institucional (meso) é “relativo à adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas com base na elaboração, primeiro do projeto educativo que é o instrumento de gestão educativa, expressão da visão da escola e orientador da ação educativa naquele contexto particular” (*idem*, p. 19).

Já o nível individual (micro) atende o dia a dia da “ação educativa concreta e as opções que os professores, em consonância com as decisões de cada equipa ou grupo, tomam individualmente na sala de aula, tendo sempre como referência os níveis anteriores” (*idem*, p. 20).

Portanto, podemos dizer que “a avaliação no contexto educacional brasileiro é quase sempre promovida por órgãos governamentais a nível federal – Ministério da Educação – ou a nível estadual,

¹³ “A gestão curricular inscreve-se num processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos níveis, articulados entre si” (Roldão & Almeida, 2018, p. 19).

através das Secretarias de Estado, que, por falta de estrutura, muitas vezes solicitam a colaboração de outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas” (Vianna, 2014, p. 27).

Assim, percebemos que as professoras selecionadas não possuem total liberdade para definir os critérios e métodos na instituição, pois a instituição/professores (micro) recebe dos órgãos responsáveis que gerem a educação, como por exemplo, o MEC (macro), depois para o CMEC (meso) os critérios e métodos pré-definidos, o que fazem após receber os parâmetros é moldá-los de acordo com a necessidade da turma.

4.2.3 Modo de avaliação da aprendizagem das crianças

Notamos que, nos enunciados das professoras, todas avaliam as crianças tanto no individual quanto no coletivo, o que conjuga com o que já mencionamos no capítulo II, referente ao parecer CNE/CEB n. 20/2009 Capítulo I que diz:

“A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades” (Brasil, 2009).

Tabela 13: Modo de avaliação da aprendizagem das crianças

Rede Pública	Rede Privada
“Faço das duas formas, mas principalmente no individual, porque cada criança é diferente uma da outra e por isso merece um olhar diferenciado” (M1).	“As duas formas, porque o individual a professora consegue ver se a criança aprendeu. E no coletivo faz com que a criança seja estimulada pelo colega” (P1).
“Individual e coletivo. Pois existem atividades feitas individualmente e feitas em grupos e em ambas verifica-se o aprendizado” (M2).	“Faço das duas formas, pois a avaliação sempre será da criança em relação a si mesma e em relação ao grupo, captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e conhecimento” (P2).
“A avaliação acontece tanto no individual, como no coletivo, vai depender dos objetivos que o processo deseja atingir” (M3).	“Faço tanto o individual quanto o coletivo, porque as crianças se desenvolvem com suas próprias descobertas cognitivas e no coletivo em relação ao outro em suas afetividades” (P3).

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

A avaliação das crianças no individual e em grupo na educação infantil, segundo Micarello (2010, p.1), “cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções,

reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a”.

Notamos nos enunciados acima que a avaliação das crianças individualmente ou no coletivo é muito importante, seguindo objetivos pré-determinados pelas professoras, com a finalidade de ajudar a criança a desenvolver-se em sua aprendizagem.

4.2.4 Frequência com que às avaliações são realizadas

Podemos perceber nitidamente que as respostas das professoras são totalmente iguais em relação à frequência com que é realizada a avaliação das crianças na educação infantil. O que conjuga com as observações feitas em sala de aula, diariamente a criança era avaliada, desde a hora em que chegavam até o momento da saída. As professoras avaliavam o comportamento, palavras, atividades, atitudes, organização, entre outros critérios. Sempre estimulando as crianças a progredirem, utilizando palavras gentis, de ânimo e, algumas vezes, palavras de repreensão quando as crianças faziam algo que não fosse agradável à professora ou aos colegas.

De acordo com Hoffmann (2018, p. 50), o processo de avaliação na educação infantil deve ser contínuo, pois, “uma avaliação contínua irá exigir, essencialmente, outra concepção de tempo em educação infantil, o que nos levará a perseguir novos rumos metodológicos”. Isto é, a eficácia do ensino e da aprendizagem deve ser avaliada durante todo o trabalho pedagógico, visando o objetivo e o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Tabela 14: Frequência com que as avaliações são realizadas

Rede Pública	Rede Privada
“Todos os dias elas são avaliadas. Mas no final do bimestre é feito um relatório para os pais” (M1).	“Diariamente, ou seja, continua” (P1).
“É feita diariamente às observações, mas à cada bimestre é feito um relatório para apresentar aos pais” (M2).	“Diariamente. Bimestral” (P2).
“A avaliação é feita diariamente” (M3).	“Diária. Através das atividades no dia a dia e uma avaliação bimestral” (P3).

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Contudo, vemos que as professoras da rede pública e da rede privada mencionaram que a avaliação das crianças também acontece no final de cada bimestre. Quando questionamos a necessidade desta avaliação, três professores responderam que:

“Faço a prova bimestral porque é uma exigência da escola, um modo de apresentar aos pais alguns resultados...” (M2);

“... temos que fazer uma provinha parecido com uma atividade diária, porque com isso mostramos aos pais como está o desenvolvimento do seu filho” (P2);

“A escola definiu essa prática, para mostrar aos pais no final do bimestre como seu filho estar, também me ajuda a fazer uma reflexão geral do desenvolvimento da aprendizagem das crianças” (P3).

Percebemos, em conformidade com as observações feitas em sala e das análises das opiniões das professoras, que as avaliações das crianças são realizadas todos os dias, ou seja, são avaliadas a todo instante. Entretanto, fazem outra avaliação no final de cada bimestre, uma avaliação para analisar como está o desenvolvimento das crianças e principalmente mostrar aos pais um instrumento de avaliação, o que converge com as ideias de Godoi (2010, p. 327), quando descreve que devemos ter “um novo olhar em relação à avaliação, onde a criança deixa de ser o alvo desse processo e o contexto educativo passa a ocupar o lugar central”. Com isso, este instrumento de ação passa a ser usado para “medir, julgar, comparar e selecionar as crianças”.

Em todo caso, esta avaliação passa a ser segundo as entrevistadas, um mecanismo de reflexão e conhecimento sobre a realidade e o trabalho que realizam.

4.2.5 Dificuldades em avaliar na educação infantil

Nesta subcategoria optamos em destacar todas as opiniões, pois percebemos no momento das entrevistas, que as professoras não refletiam muito, as respostas surgiram com prontidão.

Tabela 15: Principais dificuldades em avaliar na educação infantil

Rede Pública	Rede Privada
“A ausência dos pais na educação dos filhos, a falta de assistência por parte da escola quando uma criança com necessidades especiais está matriculada e o número de crianças que às vezes passa do limite” (M1).	“Quando a criança é ausente nos estudos e não tem acompanhamento familiar” (P1).

“Acho que seja o número elevado de crianças em sala, os pais que na maioria não acompanham seus filhos no desenvolvimento cognitivo” (M2).	“As expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento da criança” (P2).
“A quantidade de alunos que geralmente é superior ao adequado e a falta de acompanhamento da família” (M3).	“A pressão que à escola e os pais lançam sobre nós e as faltas das crianças” (P3).

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Neste sentido, identificamos através da tabela acima diferentes dificuldades identificadas nas respostas das professoras.

Na rede pública vemos que as professoras mencionaram duas dificuldades: a primeira dificuldade foi à ausência dos pais no acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos e a segunda foi o limite de crianças em sala de aula, ou seja, um número superior ao permitido, o que não equivale com que está descrito no PPP (2018) da escola, que por sinal está descrito minuciosamente no Capítulo III.

Na rede privada observamos que as dificuldades descritas pelas professoras são: a ausência das crianças e a expectativa dos pais, isto é, as crianças faltam com bastante frequência, o que dificulta a aprendizagem delas, e simultaneamente a pressão dos pais em relação à obtenção de resultados recai sobre as professoras como forma de cobrança.

Sendo assim, percebemos que existem diferentes dificuldades enfrentadas pelas professoras quando avaliam na educação infantil, dificuldades essas que “seriam fáceis de resolver se cada integrante no desenvolvimento da aprendizagem das crianças fizesse sua parte” (P3). Integrantes estes, que foram descritos como sendo, “a sociedade, os pais, a escola e o próprio professor” (P3).

4.3 UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentaremos nesta categoria os instrumentos utilizados pelas professoras para avaliar a aprendizagem das crianças, como também iremos descrever os critérios incluídos nos instrumentos de avaliação.

4.3.1 Instrumentos avaliativos utilizados

Quando questionamos sobre quais os instrumentos são utilizados para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, identificamos às seguintes falas:

Tabela 16: Instrumentos avaliativos utilizados

Rede Pública	Rede Privada
“Observação, relatórios, registros e relatório no final do bimestre” (M1).	“Observação, registro individual e prova” (P1).
“Observação, atividades e relatórios bimestrais” (M2).	“Observação, acompanhamento por registros diários e prova” (P2).
“Observação individual, observação em grupo e relatórios bimestrais” (M3).	“Observação, registros, fichas, debate, autoavaliação, trabalho em grupo, participação em sala, portfólio e prova” (P3).

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Percebemos a nitidez com que a palavra observação surge na fala de todas as professoras, sendo que a observação é mais considerada uma prática do que um instrumento. Apesar das opiniões parecerem similares, encontramos algumas diferenças nas respostas das mesmas.

As professoras da rede pública disseram que utilizam registros e relatórios bimestrais para acompanhar a aprendizagem da criança, aliadas a prática de observação direta e indireta em sala de aula e atividades diárias.

No discurso das professoras da rede privada, identificamos que elas utilizam com mais frequência registros individuais e provas. Tais opiniões enquadram-se na concepção de avaliação já descrita na legislação do Capítulo I, quando explicamos que na LDB n° 9394/96 no Artigo 31, a avaliação é mencionada como:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei n° 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Incluído pela Lei n° 12.796, de 2013) (Lei n° 9394/96).

De igual modo o Referencial Curricular em seu volume 2, refere-se à avaliação na educação infantil como “sendo uma avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas” (Brasil, 1998, v. 2, p.66).

Assim como a Resolução-CMEC (2014, p. 5) explica em seu Art. 11 que, “a avaliação na Educação infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, sem objetivo de promoção mesmo para acesso ao ensino fundamental”.

Portanto, podemos identificar que de um modo geral, que as professoras de ambas as instituições seguem as Diretrizes Curriculares realizadas pela LDB, assim como as Diretrizes desenvolvidas pelo CMEC. Vemos também que as crianças são observadas constantemente e a cada desenvolvimento delas são especificados em um relatório e registro (Anexos III e IV) que é elaborado bimestralmente; ou seja, as crianças são avaliadas através de relatórios (rede pública) e registros/provas (rede privada) quatro vezes por ano, além de atividades desenvolvidas diariamente.

Assim, percebemos nas falas das professoras um duplo sentido: se no processo de ensino e de aprendizagem aplicados pelas docentes diariamente, a avaliação tem o sentido formativo, diagnóstico, já a avaliação desenvolvida pela instituição bimestralmente têm sentido somativo, quando se impõe metas, critérios e notas, pois entendemos que, ao final de cada prova estipula-se uma nota, o que vai de encontro às análises da próxima subcategoria.

Ressaltamos que o portfólio como instrumento de avaliação na educação infantil só foi mencionado apenas uma vez, pela professora P3.

Contudo, avaliar na educação infantil requer uma série de instrumentos que auxiliem o educador a diagnosticar como a criança está se desenvolvendo em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar (Barbosa, 2004). Ou seja, refletir e conhecer a utilidade dos instrumentos de avaliação em prol do desenvolvimento educativo da criança.

4.3.2 Critérios considerados importantes no instrumento de avaliação

Antes de tudo, vale salientar que apenas as respostas das professoras da rede pública fizeram sentido para nossa investigação. Por que as professoras da rede privada responderam apenas que consideram os critérios importantes e não mencionaram quais consideravam importantes, além de responderem com respostas aleatórias sem relação ao assunto da questão acima.

Tabela 17: Critérios considerados importantes no instrumento de avaliação

Rede Pública
“A linguagem, desenvolvimento cognitivo e a escrita” (M1).
“Desenvolvimento do aluno e aprendizado” (M2).
“As brincadeiras, à roda de conversa, a escrita, coordenação motora grossa e fina e a autoavaliação” (M3).

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Encontramos na fala das professoras os instrumentos de avaliação como relatório, registros e provas, os quais elas utilizam quando avaliam a aprendizagem das crianças e introduzidos nestes instrumentos, encontramos critérios avaliativos como podemos visualizar na tabela acima. Critérios estes que foram citados como guias no processo de avaliação das aprendizagens das crianças como: a linguagem, a escrita, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento psicomotor.

Por conseguinte tivemos acesso à ficha de acompanhamento individual (Anexo III e IV) onde é registrado o desenvolvimento da criança a partir das dimensões cognitivas: social, afetivo e psicológico, o processo de introdução de leitura e a escrita da criança.

Ainda que utilizem relatórios e a ficha de acompanhamento individual, as professoras destacaram mais de uma vez que se esforçam para acompanhar a criança diariamente e como um todo; logo, percebemos que a avaliação da Rede Pública valoriza o aspecto cognitivo do desenvolvimento da criança, ou seja, à linguagem oral e escrita e leva em consideração outros aspectos como: social, afetivo e psicomotor.

4.3.3 Frequência da utilização dos instrumentos de avaliação

Nesta subcategoria vemos que as respostas foram iguais; ou seja, as professoras sempre utilizam os mesmos instrumentos para avaliar a aprendizagem da criança.

Tabela 18: Frequência da utilização dos instrumentos de avaliação

Rede Pública	Rede Privada
Sim (M1, M2 e M3)	Sim (P1, P2 e P3)

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Quando questionamos o porquê de utilizar os mesmos instrumentos de avaliação, obtivemos às seguintes respostas:

Tabela 19: Utilização dos mesmos instrumentos de avaliação - Justificativa.

Rede Pública	Rede Privada
“Porque se trata de um processo, por isso são utilizados os mesmo para cada criança” (M1).	“Porque é o método utilizado na escola” (P1).
“Pois são os mais eficazes ao meu ver” (M2).	“Porque funciona, estamos utilizando faz tempo e até hoje dá resultados” (P2).

“Porque o instrumento de avaliação utilizado é diferente para cada criança e dá resultados positivos” (M3).	“Porque são os determinados pela escola para avaliação dos alunos” (P3).
---	--

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Observamos que as respostas das professoras de ambas as redes são diferentes, entretanto as respostas das professoras da rede pública são parecidas, pois segundo as entrevistadas, é um processo que funciona e produz resultados positivos.

Em relação às professoras da rede privada, percebemos que elas utilizam os mesmos instrumentos porque foram estipulados pela instituição, ou seja, elas não tiveram liberdade de escolher qual instrumento utilizar para avaliar a aprendizagem das crianças, o que vai de encontro à descrição de Nono (2016, p. 7), “o professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma”.

Portanto, o professor ao analisar cada criança em seu ambiente educacional, percebe do princípio básico de que cada criança é diferente uma das outras, isso faz com que a tarefa do professor ao avaliar estas crianças, seja mais analítica, observativa, reflexiva e conseqüentemente venha a registrar continuamente as diversas reações das crianças durante a realização das atividades vivenciadas, o que condiz com a opinião da professora M3 quando explica que “o instrumento de avaliação utilizado é diferente para cada criança e dá resultados positivos”.

Desse modo, caberá ao professor conciliar os instrumentos estabelecidos pela instituição, o tempo de aula, o ritmo imposto ao serviço e caberá ao mesmo sondar sobre a aprendizagem das crianças em vista de todo o processo vivenciado.

3.4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Resolvemos acrescentar esta subcategoria, pelo motivo de que as respostas obtidas foram favoráveis para o desenvolvimento desta dissertação; todavia, apenas duas professoras acrescentaram algumas considerações, descritas abaixo:

Tabela 20: Outras considerações

Rede Pública	Rede Privada
“Acredito que precisamos de mais auxílio no processo de	“Acho que precisamos de mais informações sobre o tema

avaliação como: inovações e renovações nas práticas utilizadas” (M1).	avaliação, porque sempre está em mudança, né? Precisamos de mais informações” (P1).
---	---

Fonte: Análise de conteúdo da investigação 2019.

Analizamos a opinião mencionada pela professora M1 sobre a falta de auxílio no processo de avaliação na educação infantil. Podemos comprovar esta falta de auxílio através das observações que fizemos no mês de junho, justamente no período de aplicação das provas e elaboração dos registros de avaliação. Assim, podemos dizer que o tempo que as professoras tinham para avaliar cada criança era pouco e que muitas vezes não tinham ajuda da gestão e nem da coordenação.

Outra consideração analisada foi a da professora P1, quando admite que o corpo docente precisa de mais informação e formação relacionadas ao processo de avaliação na educação infantil.

Sendo assim, Silva (2008) explica que o professor ao conduzir a avaliação na educação infantil, provocará reflexão crítica sobre a sua ação, de modo que haja uma autoavaliação que indique seus avanços e dificuldades e que oportunize tomadas de decisões sobre as ações adequadas.

Portanto, avaliar não é apenas uma determinação sistemática, mas, sobretudo refletir, analisar, criticar, planejar, interpretar, desenvolver objetivos, organizar e reorganizar o ensino. Logo, a informação sempre será uma aliada no desenvolvimento reflexivo do professor em relação à avaliação de sua turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, de natureza qualitativa exploratória, o objetivo geral da investigação consiste em analisar como os professores avaliam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação infantil. Logo, esta investigação nos permitiu a verificação de questões não antes originadas em nossa prática investigativa, o que constituiu motivo de reflexão perante os resultados encontrados. A nossa questão inicial foi formulada da seguinte forma: como ocorre o processo de avaliação em duas escolas de educação infantil no Município de Caucaia?

Sistematicamente, após a realização do posicionamento teórico e metodológico relevantes aos objetivos da nossa investigação, seguimos com a coleta e análise dos dados, analisando sobre os resultados obtidos e dialogando com os autores referentes à nossa temática de investigação. Tais análises permitiram-nos a criação de uma conexão com as teorias que guiaram nosso estudo em busca de uma conclusão sucinta. Sendo assim, o nosso propósito é descrever as principais considerações estipuladas numa perspectiva geral e integrante de todas as partes em que consiste este estudo.

No entanto, para isso foi preciso descrever toda a evolução da educação infantil, desde a própria concepção de infância e educação até os dias atuais, segundo autores como Ariés (1986), Kramer (2007) e Rocha (2002) entre outros.

Podemos contemplar que na história da educação Infantil, os avanços foram vistos pelo fato de a mesma ter sido inserida na Constituição 1980, enquadrada na primeira etapa da Educação Básica, ofertando desde então, ensino de qualidade para proporcionar o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e morais da criança. Passando a ser sua função, além de assistencialista, a de educar as crianças na educação infantil. As duas funções realizadas em conjunto estipularam em avanço para o olhar educacional. Contudo, foi possível refletir que se tratando de uma etapa de ensino com características singulares de um ser que muitas vezes segue a sociedade pela mudança e pela ação, com entusiasmo, com inocência e simplicidade, ainda há muito que progredir, em direção a mudanças com a finalidade de não torná-lo um ser padronizado seguindo determinações dos adultos.

Em relação à legislação para educação infantil que envolve o processo de avaliação nas escolas selecionadas, percebemos através de entrevistas e de observações, práticas avaliativas fundamentadas nas perspectivas legais, isto é, segue com sua prática pedagógica apoiada na LDB nº 9394/ 96 para a Educação Infantil e principalmente na DCNEI (Resolução, CNE/ CEB nº 5/ 2009), além das Diretrizes,

busca orientação no RCNEI (1998) e nas Diretrizes municipais de Caucaia (Resolução CMEC nº 01/2014), prevalecendo o desenvolvimento dos conteúdos e das competências referentes ao domínio afetivo, cognitivo, social e psicomotor da criança. Assim, podemos ver que as escolas de ambas as redes seguem as Diretrizes de Bases Curriculares estipuladas para o desenvolvimento do ensino nas instituições de educação.

Sendo assim, somos capazes de declarar, após verificação detalhada dos dados obtidos e além das análises dos avanços durante os últimos tempos em relação à educação infantil, bem como a alguns conceitos importantes como é o caso da avaliação, das práticas e instrumentos de avaliação utilizados para avaliar as crianças, que a educação infantil no Brasil está avançando a passos lentos em comparação com a educação em outros países, sendo que, ainda existe muita insegurança e algumas contradições nas opiniões por parte das professoras. Salientamos que o nosso guia orientador teve as questões elaboradas com base nos objetivos específicos do estudo predefinidos e as concepções sobre avaliação baseadas nas falas das professoras.

Verificamos por intermédio das análises dos dados que a maioria das professoras reconhece a necessidade e a importância da avaliação na educação infantil. Por conseguinte, esta ação é praticada diariamente na educação infantil, sendo utilizada pelas mesmas de forma direta ou indiretamente, avaliando as crianças no individual e no coletivo. Ou seja, esta avaliação pedagógica visa o desenvolvimento integral da criança como um ser particular e em grupo, mas para isso, no cotidiano da sala de aula, as professoras desenvolvem atividades como método de recolha de informações e como análise interpretativa da ação educativa. Este processo proporciona ao professor observar, analisar e certificar as aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo das crianças, assim como, as suas dificuldades e necessidades. Consequentemente, será capaz de diagnosticar antecipadamente, práticas educativas, que possibilitem alcançar as necessidades das crianças através de análises e reflexões contínuas sobre sua didática e práticas pedagógicas. Portanto, ressaltamos que a avaliação na educação infantil é tão necessária, quanto importante, pois é por meio dela que as professoras acompanham constantemente o processo avaliativo da aprendizagem e o desempenho das crianças, bem como, os resultados obtidos, sendo eles positivos ou negativos.

Todavia, para atingir esses objetivos, as professoras selecionadas de ambas as redes de ensino recorrem às modalidades de avaliação como: a avaliação diagnóstica, geralmente no início do ano letivo, a avaliação formativa, durante o ano inteiro, praticada no cotidiano. Porém, em nossas observações durante o final do bimestre no mês de junho, verificamos que as professoras também

recorrem à avaliação somativa, quando aplicam provas no final de cada bimestre. Segundo a fala das mesmas, apenas seguem as instruções determinadas pela instituição que conseqüentemente, seguem as Diretrizes Curriculares definidos pelo CMEC. Logo, podemos dizer que as professoras seguem diversas modalidades de avaliação, a que recorrem continuamente para avaliar a aprendizagem das crianças. Não seguindo apenas um modelo, mas três. Percebemos também que as professoras não possuem liberdade para definir os critérios de avaliação, visto que as opiniões são similares, pois nas falas das entrevistadas, entendemos que tais critérios já são elaborados pelas instituições, o que fazem com o material recolhido é apenas molda-los de acordo com a necessidade da turma, o que pode vir a causar limitações ao processo de análises do desenvolvimento das crianças.

No que concerne às práticas avaliativas, as professoras consideram mais adequadas à observação direta e indireta (do comportamento e das atitudes, ocorre durante o ano todo) e o registro diário (análise e reflexões das atividades direcionadas). O que condiz com as práticas descritas no CMEC (2014), Capítulo I, artigo 11, que a avaliação será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança. Deste modo, salientamos que a prática de avaliação através da observação é considerada pelas professoras uma prática e um instrumento importantíssimo, pois é por meio da observação constante que professoras poderão analisar e refletir o que acontece no dia a dia com as crianças em sala de aula.

Referente aos instrumentos de avaliação, apesar de existirem diversos instrumentos para avaliar a aprendizagem das crianças, como portfólios, dossiês, diário de aulas, planilhas, entre outros, constatamos que as professoras limitam-se apenas aos instrumentos de avaliação mais utilizados, que são as provas, a ficha de acompanhamento e os relatórios individuais bimestrais, não modificando sua prática avaliativa na educação infantil. Justificam que utilizam os mesmos instrumentos de avaliação, por serem instrumentos já definidos pela instituição, que funcionam e que ajudam a analisar os resultados obtidos. Visto que, as professoras aplicam as provas, as analisam e informam aos pais da situação de aprendizagem das crianças, através de reuniões bimestrais.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a avaliação na educação infantil é muito necessária e deliberadamente utilizada pelas professoras da rede pública e da rede privada, é um elemento integrante e regulador do processo de ensino-aprendizagem, logo, sem o processo de avaliação, o professor não poderia organizar seu trabalho baseado nas peculiaridades das crianças, o que acarretaria um prejuízo à evolução do ensino-aprendizagem da turma.

Relativamente às principais dificuldades enfrentadas na educação infantil, as opiniões das professoras são parecidas, destacaram as professoras da rede pública a ausência dos pais durante o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e os números elevados de crianças, além do permitido. Já as professoras da rede privada destacaram a ausência das crianças às aulas e a pressão exercida pela escola e pelos pais em relação ao desempenho das crianças.

Sendo assim, podemos afirmar que as principais dificuldades descritas baseiam-se na falta de acompanhamento dos pais, todavia, os mesmos exercem uma expectativa elevada sobre o desenvolvimento das crianças, causando certo desconforto as professoras. Outra dificuldade é o número elevado de crianças em sala de aula, o que diverge com o que está descrito no PPP das escolas sobre a quantidade de crianças determinada por turma, sendo mencionado pormenor no capítulo III, ou seja, com a quantidade superior ao permitido e a pressão que os pais exercem sobre as professoras e pelo fato das professoras não possuírem o tempo suficiente para analisar todos os dados recolhidos, todos estes aspectos descritos poderão causar em ambas as redes, dificuldades no processo de avaliação das aprendizagens das crianças.

Apesar de tudo, observamos que em relação à formação e informação sobre o processo de avaliação, algumas professoras da rede pública ressaltaram que precisavam de mais auxílio no processo de avaliação como: inovações e renovações nas práticas utilizadas e as professoras da rede privada destacaram a falta de formação contínua. Formação esta que poderia ajudar as professores principalmente no planeamento das didáticas, como também na utilização adequada dos instrumentos de avaliação.

De um modo geral, percebemos, a partir das análises, que as práticas utilizadas encontram-se alicerçadas em modelos de avaliação inclusas no processo avaliativo do contexto da educação infantil, isto é, estão interligadas pela avaliação diagnóstica, embora essa seja geralmente exercida no início do ano letivo, pela avaliação formativa, que acompanha o desenvolvimento da criança e pela avaliação somativa, que consiste no emprego de provas conceituais bimestrais.

Contudo, consideramos que muitos dos nossos questionamentos foram respondidos, ao longo da execução desta dissertação, mesmo havendo alguns conflitos de ideias. Por estes motivos conseguimos destacar alguns pontos positivos e pontos negativos que o desenvolvimento da investigação consentiu concluir.

Como pontos positivos, destacamos:

- ❖ A oportunidade de o professor refletir sobre o processo de avaliação das aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento das crianças através das práticas avaliativas desenvolvidas e dos modelos de avaliação utilizados;
- ❖ A melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem das crianças que evoluíram durante décadas;
- ❖ A utilização da observação contínua e dos registos diários com práticas avaliativas fundamentadas nas leis vigentes, complementando os instrumentos de avaliação e por ser uma forma mais objetiva e sincera de avaliar o desempenho das crianças;
- ❖ O reconhecimento por parte dos professores em relação à falta de informação e formação específica para conduzir o processo avaliativo das aprendizagens;

Como pontos negativos, destacamos:

- ❖ Dificuldade de acesso a outras práticas de avaliação, por causa das limitações estabelecidas pelas instituições;
- ❖ A falta de formação pedagógica das professoras no que corresponde ao conceito e práticas de avaliação das aprendizagens, sendo que os cursos de formação geralmente, não oferecem a merecida atenção a esta temática;
- ❖ O número elevado de crianças nas turmas e a expectativa que os pais colocam sobre os professores;
- ❖ A utilização demasiada das provas como instrumento de avaliação na educação infantil, o que vai contra os discursos construtivistas das professoras;
- ❖ A falta de tempo de observação das práticas e da análise dos instrumentos de avaliação aplicados.

Em suma, através os resultados obtidos das entrevistas que executamos, podemos concluir que, a forma como ocorre o processo de avaliação na rede pública e privada da educação infantil é muito semelhante e em ambas as redes as práticas avaliativas utilizadas são similares.

Os motivos ressaltados para explorar a utilização dos instrumentos referidos são muito parecidos e são apoiados na forma estruturada da organização dos trabalhos das crianças em um determinado período.

Assim, poderemos afirmar que a avaliação em ambas as redes baseia-se nos mesmos instrumentos e práticas de avaliação e é efetuada tendo sempre em atenção as leis que regem o país e principalmente, seguem as Diretrizes do órgão gestor de ensino, o CMEC.

Entretanto, ressaltamos que se o número de crianças nas turmas fosse mais reduzido, se os pais fossem mais presentes no desenvolvimento cognitivo do seu filho e exercessem menos pressão e se a professora tivesse liberdade em determinar critérios e métodos de avaliação, certamente conseguiria mais tempo na observação diária, nas recolhas de informações e atividades das crianças, o que resultaria em um processo de avaliação favorável ao sistema educativo e principalmente ao desenvolvimento de ensino-aprendizagem das crianças.

Devemos ainda, ressaltar a necessidade de mais formação pedagógica das professoras no que corresponde ao conceito e práticas de avaliação das aprendizagens e de alguns instrumentos de avaliação, sendo que os cursos de formação normalmente, não oferecem a significativa atenção a esta temática. Ocasionalmente as professoras são obrigadas a frequentar formação pedagógica que não condiz com as especificações curriculares delas, logo, lhes causa desânimo e desinteresse.

Finalmente, de forma intrínseca deste estudo investigativo, foi possível descrever claramente as práticas de avaliação utilizadas em ambas às redes, como a observação direta e indireta e registro. Identificamos os instrumentos de avaliação mais utilizados pelas professoras como: relatórios e provas bimestrais e caracterizamos os documentos legislativos que regem a educação no Brasil, bem como, às propostas pedagógicas das escolas que são baseadas no RCNEI e às Diretrizes elaboradas pelo CME de Caucaia.

1. LIMITAÇÕES DO NOSSO ESTUDO

Todas as informações referidas neste estudo foram muito difíceis de serem atingidas, pois obtivemos algumas limitações antes, durante e no final da redação desta dissertação.

Ressaltamos as principais limitações enfrentadas por nós como:

- ❖ O tempo disponível para a realização e redação desta investigação, foi muito reduzido e limitado, sendo que a análise documental, as entrevistas, o que inclui a transcrição e análises, demanda muito tempo;
- ❖ A dificuldade em conseguir professores que concordassem em ser entrevistados, tanto nas escolas da rede pública, quanto nas escolas da rede privada, alegando não ter tempo, dado que, as limitações do nosso estudo recaíram, sobretudo, com uma amostra limitada de professoras, visto que, só fizeram parte da nossa população professoras de educação infantil pertencente a duas instituições: uma da rede pública e uma da rede privada (três professoras da rede pública e três da rede privada) somando um total de seis professoras.

- ❖ A dificuldade de encontrar documentos legais, artigos, trabalhos, informações relacionados à nossa problemática.

Sobretudo, ainda que descritas algumas limitações sobre a nossa investigação, acreditamos que nossa questão inicial foi respondida de modo conclusiva e que os nossos objetivos iniciais propostos, foram realizados com sucesso.

2. RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Esta investigação não procurou à extinção do tema proposto. Atentos de que ainda haverá muito a analisar e a refletir sobre o processo de avaliação na educação infantil, sejam nestas escolas ou em outros âmbitos educacionais.

Esperamos que este trabalho possa servir de motivação aos que dele vierem a explorar. Assim, desejamos as futuras investigações, análises, reflexões, questionamentos e a busca por novos caminhos e soluções na tentativa de oportunizar a criança um desenvolvimento adequado aos seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos e motor, uma vez que ela encontra-se em um segmento onde precisa de diversas experiências lúdicas como estímulo para seu desenvolvimento pedagógico.

Não obstante, recomendamos novos estudos de caso para se compreender mais sobre as experiências concretas, conduzidas em diferentes contextos.

Recomendamos também, a elaboração de novos documentos, artigos e trabalhos acadêmicos, semelhantes a nossa problemática, que possam amparar as necessidades de futuros investigadores.

REFERÊNCIAS

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, O. R. B. P. (2006). *Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil*. (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. Brasil). Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14116> [Acesso a 25 de março de 2019]
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, N. N. L. (2007). *Coordenação pedagógica na educação infantil: Trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 309 f. (Tese de doutoramento, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. Brasil). Disponível em <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Nancy%20Nonato%20de%20Lima%20Alves.pdf> [Acesso a 25 de março de 2019]
- Alvim, R. (1994). *O trabalho infanto-juvenil em discussão. Terceirização: diversidade e negociação no mundo do trabalho*. São Paulo: Hucitec.
- Andrade, L. B. P. (2010). Educação infantil: na trilha do direito. In L. B. P. Andrade (Ed.), *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. (pp. 129-168). Disponível em <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf> [Acesso a 25 de março de 2019]
- Arantes, P. H. O. (2009). Educação infantil direito, perspectivas e financiamento: O papel do ministério público. In M. Angotti. (Org.), *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. (pp. 17-35). São Paulo: Alínea.
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família* (2ª. ed.) (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Barbosa, M. C. S. (2004). O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. *Pátio Educação Infantil*, 2 (4). 16-19.
- Bittar, M. & I. R. (Orgs.) (2003). *Educação infantil, política, formação e prática docente*. Brasília: Plano.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Ciasca, M. I. F. L., & Mendes, D. L. L. (2009). Estudos de avaliação na educação infantil. *Fundação Carlos Chaga*, 20 (43), 293-304. Doi: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2050>
- Comis, D. (2006). A função social da escola e da avaliação das aprendizagens. *Scribd*, 5 (1), 135-144.
- Costa, E. L. (2019). Portal educação. *RCNEI Educação Infantil*. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/rcnei-educacao-infantil/16040> [Acesso a 25 de maio de 2019]
- Datrino, R. C., Datrino, I. F., & Meireles, P. H. (2010). Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. *Revista de educação*, 13 (15), 27-44. Doi: <http://files.educacao38.webnode.com/200000015-7fde780d91/avaliacao%20como%20processo%20ensino%20aprendizagem.pdf>
- Del Priore, M. (Org.) (2010). *História das crianças no Brasil*. (7ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Dicionário (2009). Avaliar. *Prideram dicionário*. Consultado em 1 de agosto de 2019, em: <https://dicionario.priberam.org/avaliar>
- Didonet, V. (2001). Creche: a que veio... Para onde vai... *Em aberto*, 1 (73), pp.11-27. Doi: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2133/0>
- Didonet, V. (2016). A avaliação na e da educação infantil: Acessor da secretaria executiva – RNPI. *Pátio educação infantil*, 4 (10), 1-14.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. G. & Lima, D. C. B. P. (2011). *Educação infantil: a associação entre cuidar-educar-brincar* (Seminário de licenciatura, Universidade Estadual de Goiás. Anápolis. Brasil).
- Ferreira, M. C. R., et al. (1998). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freitas, W. R. S. & Jabbour, C. J. C. (2011). Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo & debate*, 18 (2), 07-22.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gláp, G. (2014). Pesquisas em avaliação na/da educação infantil no período 2000-2012 (Dissertação de mestrado, X ANPED Sul, Florianópolis, Brasil) Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/2043-0.pdf [Acesso a 25 de julho de 2019]

- Godoi, E. G. (2006). A avaliação e a educação das crianças pequenas. *Pátio educação infantil*, 1 (1), 12-16.
- Godoi, E. G. (2010). Avaliação na educação infantil: Um encontro com a realidade (3rd ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Gomez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf
- Goode, W. J. & Hatt, P. K. (1969). *Métodos em pesquisa social*. (3rd ed.). São Paulo: Nacional.
- Gurgel, C. R., & Leite, R. H. (2007). Avaliar aprendizagem: Uma questão de formação docente. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 15 (54), 1-22.
- Haddad, L. (2002). *A creche em busca de identidade* (4ª ed.). São Paulo: CRV.
- Haydt, R. C. C. (1994). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem. In R. C. C. Haydt (Org.), *Curso de didática geral* (pp. 286-319). São Paulo: Ática.
- Haydt, R. C. C. (2011). *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, J. (2010). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança* (22th ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (34th ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2017). *Avaliação: mitos & desafios: Uma perspectiva construtivista* (45th ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2018). *Avaliar para promover: As setas do caminho* (17th ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Instituto Brasileiro de geografia e Estatística – IBGE (2019). *Censo 2019 de Caucaia*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=censo+educacional+de+Caucaia> [Acesso a 25 de setembro de 2019]
- Kishimoto, T. M. (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola.
- Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: Uma pedagogia do brincar para a infância. *Nuances: estudos sobre Educação* 14 (15), 213-217.
- Kramer, S. (1995). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. *Educação & sociedade*, 27(96), 797-818.
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In J. Beauchamp, S. D. Pagel & A. R. Nascimento (Orgs.), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (2ª ed., pp. 13-24). Brasília: Leograf e Ministério da educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> [Acesso a 5 de abril de 2019]
- Kuhlmann Jr, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação
- Kuhlmann Jr, M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista brasileira de educação*, 4(14), 5-18. Doi: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>
- Kuhlmann Jr, M. (1996). As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). *Pro-Posições*, 21(3), 24-35. Doi: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644212/11641>
- Kuhlmann Jr, M. (2001). O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In C. Monarcha (Org.), *Educação da infância brasileira: (pp. 1875-1983)*. São Paulo: Autores Associados.
- Lima, M. L. S. (2011). *Um recorte sobre a história da educação infantil*. (Trabalho de licenciatura, universidade estadual da Paraíba, Brasil). Disponível em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1226/1/PDF%20-%20Maria%20da%20Luz%20Santos%20de%20Lima.pdf> [Acesso a 5 de abril de 2019]
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar* (14th ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar* (19th ed.). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2015), Avaliação da aprendizagem na educação infantil. *Intersecções*, 84(12), 1-5. Doi: <https://luckesi.blogspot.com/search?q=Avaliação+na+educação+infantil>
- Ludke, M. & André, M. E. D. (1986). Abordagens qualitativas de pesquisa: A pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In M. Ludke (Eds.), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (pp. 11-45). São Paulo: EPU. Disponível em https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educação%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf [Acesso a 26 de setembro de 2019]

- Machado, M. C. G. & Paschoal, J. D. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, 1 (33), (pp.78-95). Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124> [Acesso a 5 de abril de 2019]
- Manion, L. & Cohen, L (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Marcílio, M. L. (1997) A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In M. C. Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil* (pp. 51-76). São Paulo: Cortez.
- Marcondes, A. J. (2010). Avaliação diagnóstica, formativa e somativa. *Netsaber artigos*. Consultado em 10 de julho de 2019. http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_42697/artigo_sobre_avaliacao-diagnostica-formativa-e-somativa-
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5th Ed.). São Paulo: Atlas. Disponível em https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india [Acesso a 25 de setembro de 2019]
- Marx, K. (1986). Divisão do trabalho e manufatura. In K. Marx,. *O capital* (pp. 423-550). São Paulo: Nova cultura.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- Menezes, E. T. (2001). RCN para a Educação Infantil. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira Educa Brasil*. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/rcn-para-a-educacao-infantil/>>. [Acesso a 23 de maio 2019]
- Menezes, E. T. & Santos, T. H. V. (2001). Avaliação somativa. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/avaliacao-somativa/> [Acesso a 5 de outubro de 2019]
- Micarello, H. (2010, novembro). *Avaliação e transições na educação infantil*. Comunicação apresentada ao I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Ministério da Educação (Órgão do Governo), Belo Horizonte. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>

- Minayo, M. C. S. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21th ed.). Rio de Janeiro: Vozes. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> [Acesso a 26 de setembro de 2019]
- Ministério da Educação e do Desporto do Brasil [MEC] (1998). *Introdução* (vol. 1). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [RCNEI]. Brasília: Ministério da educação e do desporto do Brasil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf [Acesso a 2 de abril de 2019]
- Ministério da Educação e do Desporto do Brasil [MEC] (1998). *Formação pessoal e social* (vol. 2). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil [RCNEI]. Brasília: Ministério da educação e do desporto do Brasil. Disponível em <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/05/volume2.pdf> [Acesso a 2 de abril de 2019]
- Ministério da Educação e do Desporto do Brasil [MEC] (1998). *Conhecimento de mundo* (vol. 3). Referencial Curricular Nacional para Educação infantil [RCNEI]. Brasília: Ministério da educação e do desporto do Brasil. Disponível em <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/05/volume3.pdf> [Acesso a 2 de abril de 2019]
- Morais, A. M & Neves, I. P (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.
- Moreira, D. A. (2002). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Moura, E. M. (2007). *A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem*. (Tese de Mestrado, universidade federal do Rio de Janeiro, Niterói, Brasil).
- Município de Caucaia (2019). *Conselho Municipal de Caucaia – CMEC*. Disponível em <http://cmeccaucaia.blogspot.com/p/resolucoes.html> [Acesso a 20 de setembro de 2019]
- Nogueira, R. M. S. (2019). Sociedade brasileira de história da educação [SBHE]. *A educação infantil no Brasil (1870 – 1920)*. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/A%20EDUCACAO%20INFANTIL%20NO%20BRASIL.pdf> [Acesso a 5 de abril de 2019]
- Nono, M. A. (2016). Avaliação na educação infantil – Legislação e pesquisas. In M. A. Nono & C. M. Guimarães (Org.), *Educação infantil: Princípios e fundamentos* (pp. 136-144). São Paulo:

Universidade Estadual Paulista – Unesp. Doi:
<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/282>

Nunes, I. B. (2009). *O trabalho infantil na revolução inglesa: Uma contribuição ao trabalho docente na sétima série*. (Artigo científico). Secretaria de Estado da Educação. Curitiba. Brasil. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1397-8.pdf> [Acesso a 3 de abril de 2019]

Okuda, M. M. (2001, 3). *Avaliação da aprendizagem*. Comunicação apresenta ao curso: Metodologia de avaliação, universidade José do Rosário Vellano - Unifenas, Minas Gerais. <https://tiu.unifenas.br/metodo/avaapren.pdf>

Oliveira, Z. M. R. (Org.). (2004). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.

Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1995). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pontes, T. S. (2001). *A avaliação na educação infantil, frente aos novos desafios*. Belém: Unama.

Portal Brasil. (2019). *Revolução industrial: resultados da Revolução Industrial*. Disponível em https://www.portalbrasil.net/historiageral_revolucaoindustrial.htm [Acesso a 15 de maio de 2019]

Portal Ministério da educação. (2019). *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [FUNDEB]*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/fundeb> [Acesso a 20 de maio de 2019]

Prado, P. D. (2007). Resumo: Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade. *Contexto e educação*, 22 (78), 237-242. Doi: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1073>

Prefeitura de Caucaia (2019). *História de Caucaia*. Disponível em <https://www.caucaia.ce.gov.br/index.php?tabela=pagina&acao=pagina&codigo=27> [Acesso a 25 de setembro de 2019]

Rizzo, G. (2003). *Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Rocha, R. C. L. (2002). História da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. *Researchgate Analecta*, 3 (2), 51-62. Doi: https://www.researchgate.net/publication/292993991_HISTORIA_DA_INFANCIA_REFLEXOES_ACERCA_DE_ALGUMAS_CONCEPCOES_CORRENTES

- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Porto: Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf [Acesso a 5 de outubro de 2019]
- Rosemberg, F. (1984). *O movimento das mulheres e à abertura política no Brasil: o caso da creche. Caderno de pesquisa, 1* (51), 73-79.
- Rosemberg, F. (2003, 4). *Panorama da educação infantil brasileira contemporânea*. In Simpósio educação infantil: Construindo o presente, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], Brasília. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf> [Acesso a 15 de maio de 2019]
- Sant'Anna, I. M. (1995) *Por que avalia? Como avaliar? Critérios e instrumentos* (4th ed.). Petrópolis: Vozes.
- Santos, B. S. (1999). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (3rd ed.). São Paulo: Graal.
- Saul, A. M. (2015). Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *SciELO: Educação e pesquisa, 41* (1), 1299-1311. Doi: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=pt&tlng=pt
- Silva, F. C. F. & Guimarães, M. C. M. (2011, maio) *O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar*. In IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Universidade federal de Goiás, Anápolis.
- Silva, J. F. (2002). Avaliar... O quê? Quem? Como? Quando? *Revista TV Escola, 1* (29), 40-43. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/entrevista.pdf> [Acesso a 10 de maio de 2019]
- Silva, J. F. (2008). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo* (6th ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Silva, J. P., & Urt, S. C. (2014). Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. *Nuances: estudos sobre educação, 25* (3), 56-78. Doi: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3038/2706>
- Silva, Z. M. C. (2008). *História e memória da educação infantil em Teresina: Piauí. (1968 – 1996)* (Dissertação de mestrado, universidade federal do Piauí, Teresina, Brasil). Disponível

em

http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/historia_memoira.pdf [Acesso a 24 de abril de 2019]

Soares, M. F. (2013). *A história da educação infantil no Brasil: Avanços, contribuições e desafios dessa modalidade educacional* (Dissertação de mestrado, instituto superior de educação do vale do Juruena, Colíder, Brasil). Disponível em http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20181002164055.pdf [Acesso a 10 de maio de 2019]

Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Editora Cortez.

Sommerhalder, A. (2010). *A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?* (Tese de doutoramento, universidade estadual paulista, São Paulo, Brasil) Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101597/sommerhalder_a_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Acesso a 10 de maio de 2019]

Souza, C. C. S. (2009). Instrumentos avaliativos na educação infantil. *Recanto das letras*, 1 (1), (s/p). Doi: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/1637438>

Souza, D. I., & et al (2013). *Manual de orientações para projetos de pesquisa*. Novo Hamburgo: FESLVC. Disponível em http://www.liberato.com.br/sites/default/files/manual_de_orientacoes_para_projetos_de_pesquisa.pdf [Acesso a 27 de setembro de 2019]

Souza, L. M. G. (2009) . Avaliação escolar no Brasil e políticas públicas. *Pesquisa em Debate*, 1 (1), 1-18. Doi: http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_especial1/artigo_25.pdf

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (4th ed.). Lisboa: F. C. Gulbenkian.

Universidade Federal do Paraná - UFPR (2015). *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Disponível em <http://primeirainfancia.org.br/wp->

content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf [Acesso a 25 de julho de 2019]

Vasconcellos, C. S. (2003). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.

Vasconcellos, C. S. (2008). *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar* (18th ed.). São Paulo: Libertad.

Vianna, H. M. (2014). Contribuições de Heraldo Vianna para a avaliação educacional. *Estudos em avaliação educacional*, 25 (60), 7-154. Doi: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78>

Villas Boas, B. M. F. (1993). *As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico* (Tese de doutoramento, Unicamp, Campinas, Brasil). Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253753> [Acesso a 12 de julho de 2019]

Villas Boas, B. M. F. (2005). O portfólio no curso de pedagogia: Ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, 26 (90), 291-306. Doi: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a13v2690.pdf>

Villas Boas, B. M. F. (2013). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus Editora.

Wikipédia (2019). *Ministério da educação*. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_(Brasil)) [Acesso a 25 de maio de 2019]

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2nd ed.). Porto Alegre: Bookman. Disponível em https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf [Acesso a 2 de outubro de 2019]

Zabalza, M. A. (2011). Os diferentes âmbitos da avaliação. *Passos do pedagogo*, 4 (10), 6-8.

2. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [Emendas Constitucionais de Revisão]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm [Acesso a 30 de março de 2019]

- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. [Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm [Acesso a 30 de março de 2019]
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. [Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm [Acesso a 30 de março de 2019]
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. [Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm [Acesso a 30 de março de 2019]
- Parecer nº 0001/ 2014. [Diretrizes para os princípios norteadores do Sistema de Avaliação do processo de ensino aprendizagem nos estabelecimentos de ensino do município de Caucaia]. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1niW4ZbddYNWquV8rWG4HblvANviJLrQl/view> [Acesso a 2 de outubro de 2019]
- Parecer nº 20/ 2009. [Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf [Acesso a 6 de outubro de 2019]
- Resolução CMEC nº 01/ 2014. [Normas para a Educação Infantil do Município de Caucaia]. <https://drive.google.com/file/d/1TXh8JFbQLbPDlo6tM4a8EWI4D83IKJ3b/view> [Acesso a 30 de setembro de 2019]

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar de nossa entrevista. A participação solicitada é de caráter voluntário, e concede a você inteira liberdade de aceitar ou não. Para orientar a sua tomada de decisão apresentamos a seguir elementos da proposta de investigação e, se ao final da leitura desse termo você ainda não se sentir esclarecida deverá solicitar a investigadora as informações que julgar necessárias. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de sua assinatura no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da investigadora responsável.

Esta investigação intitulada: “O Processo de Avaliação na Educação Infantil” faz parte da dissertação que está sendo desenvolvida pela mestranda, Francisca Natália de Oliveira S. Pinto, matrícula PG 34905, aluna do Mestrado em Ciência da Educação, área específica em Desenvolvimento Curricular e Avaliação da Universidade do Minho, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Carneiro Costa e Silva (CE-DCA/UM). Através deste termo de consentimento, solicitamos sua colaboração para a realização da investigação, bem como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações da área de educação. É importante ressaltar que todas as informações prestadas, pelas participantes da investigação, terão garantia de sigilo. O período para coleta dos dados será entre os dias 12 a 29 de junho de 2019, horários mediante a disposição da professora. Esclarecemos que a investigadora e a professora orientadora estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da investigação. E, fica assegurado ainda, que sua participação não acarretará custos nem despesas financeiras. Reiteramos que seu consentimento poderá ser retirado em qualquer momento da pesquisa.

Para autorizar sua participação preencha o espaço abaixo:

Eu, _____

RG: _____ Professor (a) de Educação Infantil, diante do exposto, aceito em participar da investigação acima descrita, compreendo que estarei cedendo, a partir desta data as informações que prestei para que sejam utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições, pela investigadora e orientadora. Compreendo, também, que estará assegurado o anonimato de minhas informações pessoais. Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre o processamento e os objetivos da investigação e que minha participação é isenta de despesas, penalidades ou prejuízos, dou o meu consentimento para participar da investigação e para publicação dos resultados. Seguras de podermos contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Data: ____/____/____

Assinatura do (a) professor (a) participante

APÊNDICE II – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DA INSTITUIÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DA INSTITUIÇÃO

Código do Professor: _____ Idade: _____ Sexo: M () F ()

Formação inicial:

Habilitação Acadêmica: _____ Data de Finalização: ____/____/____

Instituição: _____

Pública () Privada ()

Outras formações:

Sim () Não () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Instituição: _____

Pública () Privada ()

Instituição educacional:

Funcionário (a) da Rede Pública (): Efetivo () Temporário ()

Funcionário (a) da Rede Privada ()

Trabalha em mais de uma instituição educativa: Sim () Não ()

Nº de anos de docência: _____ Nº de anos de docência na Educação Infantil: _____

Carga horária de atuação na instituição: _____ Turno: _____

Características da Turma:

Nº de crianças que constituem a turma: _____

Faixa etária das crianças: _____

Crianças com necessidades especiais na turma: Sim () Não ()

APÊNDICE III – GUIÃO ORIENTADOS DAS ENTREVISTAS

1. Conceito sobre processo de avaliação na educação infantil

Objetivos: Perceber o conceito de avaliação e saber a sua importância na educação infantil.

- ✓ Como define o processo de avaliação na educação infantil?
- ✓ Considera necessário avaliar na educação infantil? Por quê?
- ✓ Têm conhecimento sobre os modelos de avaliação? Qual considera mais adequado para avaliar na educação infantil?

2. Práticas de avaliação na educação infantil

Objetivos: descrever às práticas avaliativas utilizadas pelas professoras, compreender como as práticas de avaliação são realizadas e com qual frequência e saber se às professoras possuem alguma dificuldade ao realizar as práticas de avaliação na educação infantil.

- ✓ Quais práticas de avaliação você conhece?
- ✓ Costuma planejar a avaliação das crianças sozinha ou com colegas? Por quê?
- ✓ Possui total liberdade em definir os critérios e os métodos avaliativos na Instituição? Justifique por favor.
- ✓ Quando avalia a aprendizagem das crianças, o faz individual ou no coletivo? Justifique por favor.
- ✓ Com que frequência esta avaliação é realizada?
- ✓ Quais as maiores dificuldades em avaliar na educação infantil?

3. Utilização de instrumentos de avaliação na educação infantil

Objetivos: identificar quais instrumentos de avaliação as professoras conhecem, quais são utilizados e observar se às professoras utilizam os mesmos instrumentos para avaliar a aprendizagem das crianças

- ✓ Quais instrumentos de avaliação você conhece?
- ✓ Quais instrumentos avaliativos são utilizados para avaliar a aprendizagem das crianças?
- ✓ Quais critérios considera importantes no instrumento de avaliação?
- ✓ Os instrumentos citados são fáceis e rápidos de consultar? Por quê?
- ✓ Sempre utiliza os mesmos instrumentos de avaliação? Por quê?
- ✓ Alguma consideração que queira acrescentar?

APÊNDICE IV – GUIÃO ORIENTADOR DAS OBSERVAÇÕES

Rede:

Código do professor:

Data: ____/____/____ Horário:

Objetivos: Descrever a metodologia, recursos didáticos utilizado em sala de aula; Analisar os instrumentos utilizados para avaliar o desenvolvimento da criança; Observar o processo avaliativo nas escolas.

Orientações para observar a prática da professora

- ✓ Conteúdo;
- ✓ Prática de avaliação empregue pela professora;
- ✓ Instrumentos de avaliação utilizados;
- ✓ Recursos didáticos;

Optamos por descrever literalmente, apenas duas observações, uma realizada na rede pública e outra na rede privada, por motivos que, as descrições no geral, já estão feitas na redação desta dissertação.

Informamos ainda, que a escolha do horário justifica-se pelo emprego de atividades ou de provas, geralmente aplicadas nos horários informados abaixo, assim, observamos como as professoras lidavam com as práticas de avaliação e quais instrumentos foram utilizados.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – REDE PÚBLICA

Código do professor: M1

Data: 18/ 06/ 2019 Horário: 15horas as 16horas.

Objetivos: Descrever a metodologia, recursos didáticos utilizado em sala de aula; Analisar os instrumentos utilizados para avaliar o desenvolvimento da criança.

Orientações para observar a prática da professora

- ✓ **Disciplina:** Contação de história
- ✓ **Conteúdo:** Branca de Neve
- ✓ **Instrumentos de avaliação utilizados:** Observação indireta, conversa informal e registro no caderno diário. Atividade de pintura.
- ✓ **Recursos didáticos:**
 - Quadro
 - Pincel de quadro
 - Livro de contação de histórias
 - Folha A4

- Tinta guache
- Varal de lã

✓ **Descrição da Metodologia:**

A professora inicialmente acomodou as crianças em cima de um tapete no chão de frente pra ela, conversou informalmente para chamar à atenção, em seguida, a professora começou a contar a história de forma alegre e dramática. Posteriormente, a professora ajudou a cada aluno a pintar a imagem da Branca de Neve impressa em uma folha, as crianças utilizavam o dedo como pincel, passando na tinta guache e na imagem. Ao final da atividade, a professora recolheu as folhas pintadas e as expos em um varal preso na parede de frente a porta, para que os pais vissem e lavou as mãos das crianças.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – REDE PRIVADA

Código do professor: P2

Data: 13/ 06/ 2019 Horário: 10 horas as 11 horas.

Objetivos: Descrever a metodologia, recursos didáticos utilizado em sala de aula; Analisar os instrumentos utilizados para avaliar o desenvolvimento da criança; Observar o processo avaliativo nas escolas.

Orientações para observar a prática da professora

- ✓ **Disciplina:** Artes
- ✓ **Conteúdo:** Arte com massa de modelar
- ✓ **Instrumentos de avaliação utilizados:** Observação direta e indireta, conversa informal, registro no diário.
- ✓ **Recursos didáticos:**
 - Massinha de modelar
 - Folha A4
 - Peças de encaixe
- ✓ **Descrição da Metodologia:**

A princípio a professora cantou uma música relaxante para acalmar as crianças que estavam agitadas, depois mostrou a turma as massinhas de modelar que ela tinha na mão, aproveitando a

situação, informou as cores das massinhas, que eram vermelha, azul e verde, em seguida entregou uma folha em branco a cada uma, explicando que utilizassem a folha para colocar a massinha em cima, porque a massinha era muito pigmentada, manchava a mesa que era branca. Em seguida entregou a massinha a cada um, perguntando a cor desejada, depois entregou as peças de encaixe, dizendo que as utilizasse da forma que quisessem. Logo, cada criança começou a desenvolver sua atividade individualmente, perguntando de vez em quando se a professora gostava do que ela havia feito. Por fim, a professora elogiou o trabalho feito pelas crianças com um sorriso.

APÊNDICE V – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO A DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ex.^a. Sr.^a. Diretora

Assunto

Eu, Francisca Natália de Oliveira Souza Pinto, especializada em Educação Infantil pela Universidade Paulista de São Caetano do Sul, atualmente cursando o Mestrado em Ciência da Educação – Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação pela Universidade do Minho. Solicitamos por meio deste, a autorização para entrevistar (com suporte de áudio) os docentes de Educação Infantil com a finalidade de obter dados para a elaboração e redação da Tese de Mestrado intitulada: “O Processo de Avaliação na Educação Infantil”, orientada pela Prof.^a. Dr.^a. Ana Maria Silva da Universidade do Minho. Esclareço que será garantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Peço deferimento

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda
Francisca Natalia de Oliveira Souza Pinto



Universidade do Minho - Campus de Gualtar
Rua da Universidade – CEP: 4710-057 – Braga - Portugal
Tel.: (351) 253 601 100, 253 601 109
Email: gcii@reitoria.uminho.pt.

Caucaia, 02 de junho de 2019

APÊNDICE VI – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO A COORDENAÇÃO

Ex.^a. Sr.^a. Coordenadora

Assunto

Eu, Francisca Natália de Oliveira Souza Pinto, especializada em Educação Infantil pela Universidade Paulista de São Caetano do Sul, atualmente cursando o Mestrado em Ciência da Educação – Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação pela Universidade do Minho. Solicitamos por meio deste, a autorização para entrevistar (com suporte de áudio) os docentes de Educação Infantil com a finalidade de obter dados para a elaboração e redação da Tese de Mestrado intitulada: “O Processo de Avaliação na Educação Infantil”, orientada pela Prof.^a. Dr.^a. Ana Maria Silva da Universidade do Minho. Esclareço que será garantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Peço deferimento

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

Francisca Natalia de Oliveira Souza Pinto



Universidade do Minho - Campus de Gualtar
Rua da Universidade – CEP: 4710-057 – Braga - Portugal
Tel.: (351) 253 601 100, 253 601 109
Email: gcii@reitoria.uminho.pt.

Caucaia, 02 de junho de 2019

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Para análises de dados, realizamos seis entrevistas em duas escolas, sendo uma da rede pública e outra da rede privada, contudo, entre todas as entrevistas, optamos por selecionar para a transcrição completa das informações apenas uma de cada escola, com a finalidade de concretizar a otimização do nosso estudo. As escolhidas foram: a entrevista da professora M3 da rede pública e a entrevista da professora P1 da rede privada.

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA M3 - REDE PÚBLICA

IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DA INSTITUIÇÃO

Código do Professor: M3 Idade: 49 Sexos: M () F (X)

Formação inicial:

Habilitação Acadêmica: Licenciatura em Pedagogia Data de Finalização: 27/ 06/ 2006

Instituição: Universidade Vale do Acaraú

Pública () Privada (X)

Outras formações:

Sim (X) Não () Especialização (X) Mestrado () Doutorado ()

Instituição: Universidade vale do Acaraú – Especialização em Educação Infantil

Pública () Privada (X)

Instituição educacional:

Funcionário (a) da Rede Pública (X): Efetivo (X) Temporário ()

Trabalha em mais de uma instituição educativa: Sim () Não (X)

Nº de anos de docencia: 12 anos Nº de anos de docencia na Educação Infantil: 8 anos

Carga horária de atuação na instituição: 200 horas semanais Turno: Integral

Caracteristas da turma:

Nº de crianças que constituem a turma: 21

Faixa etaria das crianças: 3 anos

Crianças com necessidades especiais na turma: Sim () Não (X)

Entrevista – Pofessora M3

1. Conceito sobre processo de avaliação na educação infantil

- Como define o processo de avaliação na educação infantil?

Bem, eu acredito que seja um processo diário, contínuo, que exige paciência e reflexões diárias por parte do professor.

- Considera necessário avaliar na educação infantil? Por quê?

Sim, com certeza. Porque a avaliação auxilia no processo de ensino aprendizagem, ajudando ao docente a buscar metodologias adequadas para todas as dificuldades enfrentadas ao longo desse processo. A avaliação nos ajuda a refletir nas dificuldades das crianças.

- Têm conhecimento sobre os modelos de avaliação? Qual considera mais adequado para avaliar na educação infantil?

Sim. Conheço a avaliação diagnóstica e a formativa. Aqui na escola nós trabalhamos com os dois modelos, mas também aplicamos provas bimestrais.

2. Práticas de avaliação na educação infantil

- Quais práticas de avaliação você conhece?

Eu tento adequar diversas práticas no dia a dia, sempre considerando o conhecimento da crianças, aplico em sala atividades diariamente, provas bimestrais, trabalhos individuais e em grupo.

- Costuma planejar a avaliação das crianças sozinha ou com colegas? Por quê?

Com colegas, porque a troca de experiência e planejamento coletivo se torna mais rica e eficaz para o nosso trabalho. Mas o planejamento diário o faço sozinha.

- Possui total liberdade em definir os critérios e os métodos avaliativos na Instituição? Justifique por favor.

Não. Os critérios são feitas pela escola. A coordenadora nos entrega nas reuniões pedagógicas.

- Quando avalia a aprendizagem das crianças, o faz individual ou no coletivo? Justifique por favor.

A avaliação acontece tanto no individual, como no coletivo, vai depender dos objetivos e o processo que deseja atingir. Atráves de atividades individuais, ou nas brincadeiras realizada em grupo. As crianças sempre nos revela o seu desenvolvimento no processo individual ou em convívio.

- Com que frequência esta avaliação é realizada?

A avaliação é feita diariamente. Todos os dias ensinamos algo novo, por isso tem que ser todos os dias.

- Quais as maiores dificuldades em avaliar na educação infantil?

A quantidade de alunos que geralmente é superior ao adequado e a falta de acompanhamento da família.

3. Utilização de instrumentos de avaliação na educação infantil

- Quais instrumentos de avaliação você conhece?

Tem vários, provas, atividades, observação, relatórios, portfólios, caderno diário e etc.

- Quais instrumentos avaliativos são utilizados para avaliar a aprendizagem das crianças?

Observação individual, observação em grupo e relatórios bimestrais

➤ Quais critérios considera importantes no instrumento de avaliação?

As brincadeiras, a roda de conversa, a escrita, coordenação motora grossa e fina e a autoavaliação.

➤ Os instrumentos citados são fáceis e rápidos de consultar? Por quê?

Sim. Porque é observado durante todo o processo de avaliação, interagindo com o desenvolvimento da criança.

➤ Sempre utiliza os mesmos instrumentos de avaliação? Por quê?

Sim. Porque o instrumento de avaliação utilizado é diferente para cada criança e dá resultados positivos.

➤ Outras considerações?

Acredito que precisamos de mais auxílio no processo de avaliação como: inovações e renovações nas práticas utilizadas.

Agradeço imensamente a sua colaboração. Muito obrigada!

ANEXO II – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA P1 - REDE PRIVADA

IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DA INSTITUIÇÃO

Código do Professor: P1 Idade: 29 Sexo: M () F (X)

Formação inicial:

Habilitação Acadêmica: Licenciatura em Pedagogia Data de Finalização: 16/ 03/ 2013

Instituição: FAIBRA (Faculdade Integrada do Brasil)

Pública () Privada (X)

Outras formações:

Sim () Não (X) Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Instituição educacional:

Funcionário (a) da Rede Privada (X)

Trabalha em mais de uma instituição educativa: Sim () Não (X)

Nº de anos de docencia: 6 anos Nº de anos de docencia na Educação Infantil: 5 anos

Carga horária de atuação na instituição: 200 horas semanais Turno: Manhã e tarde

Características da Turma:

Nº de crianças que constituem a turma: 19

Faixa etária das crianças: 4 anos

Crianças com necessidades especiais na turma: Sim () Não (X)

Entrevista – Professora P1

1. Conceito sobre processo de avaliação na educação infantil

- Como define o processo de avaliação na educação infantil?

É o meio de obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno.

- Considera necessário avaliar na educação infantil? Por quê?

Sim. Porque é um meio que ajuda o professor a planejar seu trabalho. Podendo acompanhar o processo de cada aluno.

- Têm conhecimento sobre os modelos de avaliação? Qual considera mais adequado para avaliar na educação infantil?

Sim. A diagnóstica.

2. Práticas de avaliação na educação infantil

- Quais práticas de avaliação você conhece?

Eu conheço o relatórios, atividades em grupo e individual e provas.

- Costuma planejar a avaliação das crianças sozinha ou com colegas? Por quê?

Sozinha. Porque cada professor tem uma forma de avaliar seus alunos, quando planejo sozinha, consigo me concentrar melhor nas dificuldades dos alunos.

- Possui total liberdade em definir os critérios e os métodos avaliativos na Instituição? Justifique por favor.

Em parte, pois a instituição dar um método avaliativo no qual o professor usa de acordo com a necessidade de cada criança, porque os critério já chegam prontos para nós, o que fazemos depois é moldar de acordo com à nossa necessidade.

- Quando avalia a aprendizagem das crianças, o faz individual ou no coletivo? Justifique por favor.

As duas formas, porque o individual a professora consegue ver se a criança aprendeu. E no coletivo faz com que a criança seja estimulada pelo colega. Então eu faço das duas formas.

- Com que frequência esta avaliação é realizada?

Diariamente, ou seja, continua

- Quais as maiores dificuldades em avaliar na educação infantil?

Quando a criança é ausente nos estudos e não tem acompanhamento familiar.

3. Utilização de instrumentos de avaliação na educação infantil

- Quais instrumentos de avaliação você conhece?

Tenho conhecimento de provas, testes, relatórios e registros.

- Quais instrumentos avaliativos são utilizados para avaliar a aprendizagem das crianças?

Observação, registro individual e prova bimestrais.

- Quais critérios considera importantes no instrumento de avaliação?

Considero todos importantes, Aqueles que explicitem as expectativas de aprendizagem, considerando objetivo e conteúdos propostos.

- Os instrumentos citados são fáceis e rápidos de consultar? Por quê?

Sim. Porque o professor tem varias maneiras de acesso as informações avaliativas

- Sempre utiliza os mesmos instrumentos de avaliação? Por quê?

Sim. Porque é o método utilizado na escola

- Outras considerações?

Acho que precisamos de mais informações sobre o tema avaliação, porque sempre está em mudança, né? Precisamos de mais informações.

Agradeço imensamente a sua colaboração. Muito obrigada!

ANEXO III – FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DA CRIANÇA – REDE PÚBLICA

 **Prefeitura de CAUCAIA**
Secretaria Municipal de Educação

AV. CENTRAL OESTE S/N
ARATURI - CAUCAIA - CE

Instituição de Ensino: _____ INEP: _____

Endereço: _____

Dependência Administrativa: Estadual Municipal Privada

Parecer de Credenciamento: Nº _____ Validade: _____ Órgão: _____

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

Nome _____

NIS _____ Bimestre _____ Data de Nascimento _____

Professora _____

P1: _____

P2: _____

RELATÓRIO DESCRITIVO

DURANTE O SEGUNDO BIMESTRE
TEVE UM DESEMPENHO CONSIDERÁVEL, DEMONSTRANDO INTERESSE E SE ENVOLVEU COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS.

É UMA CRIANÇA BASTANTE ATIVA EM RELAÇÃO A LINGUAGEM ORAL, É CAPAZ DE SE EXPRESSAR DE FORMA CLARA, DEMONSTRANDO SEUS DESEJOS, SENTIMENTOS E OPINIÕES. DEMONSTRA ATENÇÃO AO OUVIR HISTÓRIAS NARRADAS PELA PROFESSORA, FORMULANDO PERGUNTAS SOBRE FATOS DA HISTÓRIA.

ANEXO IV – RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL DA CRIANÇA – REDE PRIVADA



LINGUAGEM

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
A) EXPRESSÃO ORAL				
1. Articula palavras com clareza				
2. Relata fatos ao grupo				
3. Escreve gravuras				
4. Conversa com as lidas				
5. Conversa com os colegas				
6. Canta músicas infantis				
7. Visualiza o seu nome				
8. Visualiza a vogal estudada em diferentes contextos				
B) EXPRESSÃO ESCRITA				
1. Apresenta coordenação motora grossa				
2. Apresenta coordenação motora fina				
3. Apresenta organização espacial				
4. Imprime força adequada ao traço				



RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
1. Relaciona o numeral estudado às quantidades				
2. Distingue as cores estudadas				
3. Reconhece as formas geométricas estudadas				
4. Identifica os conceitos matemáticos				



DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
1. Integra-se ao grupo				
2. Participa das atividades extra-classe				
3. É afetuoso com os colegas				
4. Apresenta agressividade				
5. Apresenta timidez				
6. Mostra interesse nas tarefas				
7. Desenvolve hábitos de higiene pessoal				
8. Desenvolve hábitos de higiene do ambiente				