

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Campus Sorocaba

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANÉLLI PIRES AMARO

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE
UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE SOROCABA (SP)**

**Sorocaba /SP
2018**

VANÉLLI PIRES AMARO

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE
UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE SOROCABA (SP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Fabrício do Nascimento.

**Sorocaba /SP
2018**

Pires Amaro, Vanéli

Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP) / Vanéli Pires Amaro. -- 2018.
122 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Fabrício do Nascimento

Banca examinadora: Edson Segamarchi dos Santos, Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Bibliografia

I. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Documentação Pedagógica. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

Dedico este trabalho ao meu falecido pai, José Sérgio, que tanto sonhava em ter uma filha professora e não teve oportunidade de vivenciar esta conquista. À minha amada mãe, que continuou incentivando-me a trilhar este sonho e apoiou-me nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Minha maior gratidão nesse percurso da pós-graduação deve-se a Deus, pela oportunidade que se tornou a realização de um sonho. Sou profundamente grata pelos desafios que tanto me fizeram aprender e crescer durante este processo; pelo renovo das forças em momentos que achava que não iria conseguir; pelo grande amor demonstrado em situações que eu não conseguiria sozinha e que me fez ver sentido em tudo o que vivenciei.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Fabrício Nascimento, pelo imenso apoio e por acreditar em mim, incentivando-me e proporcionando a ajuda necessária para superar os desafios no decorrer da pesquisa.

Agradeço à Prof^a. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana e ao Prof. Dr. Edson Segamarchi dos Santos, que muito contribuíram com suas colocações e orientações para que fosse possível avançar na construção deste trabalho.

Agradeço aos queridos amigos de jornada Tiago e Samara, que me incentivaram e apoiaram, desde o início, a realizar o mestrado e permaneceram comigo, acompanhando este processo com palavras de ânimo, esperança e orações.

Agradeço à querida amiga Tatiane pelas orações e incentivo, fazendo-me lembrar de que há propósitos em todas as coisas que Deus nos permite fazer.

Agradeço à minha mãe, que compreendeu minhas ausências e incentivou-me mesmo não compreendendo a dimensão deste processo.

Agradeço aos meus irmãos Vagner, Waldane e Aneline, que torceram por mim e se alegraram comigo em cada passo desta conquista.

Agradeço à diretora e toda a equipe pedagógica da escola investigada, que foram parte da motivação desta pesquisa e se dispuseram prontamente a contribuir para sua construção.

Agradeço a todos os professores e colegas de percurso da UFSCar, com os quais tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos em tantos aspectos e pelas contribuições, ainda que de modo indireto, para a construção deste trabalho.

Aos meus queridos pastores, Maurício e Marisa, agradeço pelas orações e palavras de incentivo.

A todos que acreditaram, torceram e se alegram comigo neste processo, que seriam tantos nomes que não seria capaz de mencionar, minha profunda gratidão.

(...) o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas).

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar como as professoras de um centro municipal de educação infantil de Sorocaba (SP) percebem o processo de avaliação das crianças na prática pedagógica. O interesse pela temática da pesquisa surgiu em um contexto de mudança de orientações da Secretaria Municipal da Educação em relação ao processo de avaliação das crianças na educação infantil, por meio do documento Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil. A pesquisa, de cunho qualitativo (LUDKE e ANDRÉ, 1986), utilizou a metodologia de estudo de caso, de acordo com Yin (2001), buscando apreender as concepções das professoras sobre o processo de avaliação, por meio de entrevistas e consulta de documentos. Compreendendo a avaliação como parte indissociável da prática pedagógica, em uma perspectiva mediadora (HOFFMANN, 2014) e que tem como objetivo a tomada de decisões para favorecer a aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2002), sem antecipar práticas do ensino fundamental (GODOI, 2010; MORO, 2016), procurou-se responder as seguintes questões: Quais concepções as professoras apresentam sobre o processo de avaliação na educação infantil? Como são suas práticas avaliativas e quais orientações pedagógicas procuram seguir para sua realização? Quais relações que as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças? Com a apresentação do documento da Secretaria Municipal da Educação houve a proposta de mudança de instrumentos de avaliação. Contudo, além dos instrumentos de avaliação, o documento apresentou também a concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009a), sendo participante como pessoa e como cidadã nos diversos contextos sociais, bem como na construção de saberes e de cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Por meio da análise dos dados foi possível identificar que, apesar de entenderem alguns aspectos da avaliação de modo distinto, as professoras concebem que sua realização ocorre diariamente e utilizando-se de diversas formas de registro, conforme as orientações do documento e a concepção de documentação pedagógica. Foram verificados avanços e dificuldades enfrentadas pelas docentes nesse processo de novas concepções e práticas de avaliação, bem como relações estabelecidas com suas práticas pedagógicas. A pesquisa coloca-se como uma possibilidade de ampliar as discussões sobre a avaliação na educação infantil, na busca por avançar nos aspectos que ainda são necessários, a fim de que se aproxime cada vez mais da oferta de uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Infantil e Documentação Pedagógica

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate how the teachers of a municipal education center in Sorocaba (SP) perceive the process of evaluation of children in pedagogical practice. The interest in the research theme came up in a context of changing the guidelines of the Municipal Department of Education in relation to the process of evaluation of children in early childhood education, through the document Guidelines for Pedagogical Documentation in Early Childhood Education. This qualitative research (LUDKE and ANDRÉ, 1986) used the methodology of case study, according to Yin (2001), seeking to apprehend the teachers' conceptions about the evaluation process, through interviews and consultation of documents. Understanding evaluation as an inseparable part of pedagogical practice, from a mediating perspective (HOFFMANN, 2014) whose objective is to make decisions to favor student learning (LUCKESI, 2002), without anticipating fundamental education practices (GODOI, 2010; MORO, 2016), we tried to answer the following questions: What conceptions do the teachers present about the evaluation process in early childhood education? How are their evaluation practices and what pedagogical guidelines do they seek to follow in order to achieve them? Which relationships do teachers establish between evaluation and the teaching-learning process of children? With the presentation of the document of the Municipal Education Department there was a proposal for a change of assessment instruments. However, in addition to the evaluation instruments, the document also presented the conception of children as a historical and rights subject (BRASIL, 2009a), being a participant as person and as a citizen in the various social contexts, as well as in the construction of knowledge and culture (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Through the analysis of data it was possible to identify that, although they understand some aspects of the evaluation in a different way, the teachers conceive that their completion occurs daily and using various forms of registration, according to the guidelines of the document and the design of pedagogical documentation. Were verified progress and difficulties faced by teachers in this process of new conceptions and evaluation practices, as well as relationships established with their pedagogical practices. The research poses as a possibility to broaden the discussions on evaluation in early childhood education, in the search for progress in the aspects that are still necessary, so that it approaches more and more of offer of a quality education for young children.

Keywords: Evaluation, Early Childhood Education and Pedagogical Documentation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Interior da Creche e Escola Maternal da Fábrica de Tecido Votorantim (Década de 19).....	22
Figura 2:	Escola Maternal e Creche da Fábrica de Tecidos Votorantim, construída em 1892.....	22
Figura 3:	Taxa de aprovação do ensino fundamental por ano/série – 2005-2015.....	39
Figura 4:	Painel sala de aula.....	65
Figura 5:	Materiais para brincadeiras.....	65
Figura 6:	Painel com textos coletivos.....	66
Figura 7:	Materiais para brincadeiras.....	66
Figura 8:	Painel com materiais para oficina de artes.....	66
Figura 9:	Materiais para brincadeiras.....	66
Figura 10:	Portfólio.....	82
Figura 11:	Portfólio.....	83

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DNCr: Departamento Nacional da Criança
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
FADA: Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem do Aluno
HTP: Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI: Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
PNAIC: Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE: Plano Nacional de Educação
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PNPI: Plano Nacional Pela Primeira Infância
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI: Rede Nacional Primeira Infância
SEDU: Secretaria da Educação
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professoras participantes da pesquisa.....	61
Quadro 2 - Relatório de um bebê da turma de Berçário.....	79
Quadro 3 - Relatório de uma criança da turma de 1ª etapa.....	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	19
2.1 A infância e a educação infantil: breve histórico	19
2.2 A criança: um sujeito de direitos	28
2.3 As mudanças na sociedade e a institucionalização da infância	32
2.4 Concepção de criança e educação infantil	35
3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
3.1 A avaliação escolar	38
3.2 A avaliação na educação infantil: documentos legais e orientadores.....	43
3.3 Avaliação na educação infantil: concepções e práticas avaliativas	48
3.4 A Educação Infantil no Município de Sorocaba.....	55
4 CAMINHO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	58
4.1 Problema de pesquisa	58
4.2 Sujeitos de pesquisa.....	59
4.3 Procedimentos de coleta de dados	61
4.3.1 A realização de entrevistas	61
4.3.2 A realização de consultas documentais	62
5. A ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA	64
5.1 Caracterização da escola na qual trabalham as professoras	64
5.2 A Avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas das professoras.....	66
5.2.1 Dificuldades enfrentadas no processo de avaliação	84
5.2.2 Participação das famílias no processo de avaliação das crianças.....	96
5.3 A avaliação e suas interferências na prática pedagógica.....	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	117
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO	118
APÊNDICE C -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	119
ANEXO A- FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM (FADA).....	120
ANEXO B - CADERNO DE ORIENTAÇÕES SEDU (CAPA).....	121
ANEXO C - CADERNO DE ORIENTAÇÕES SEDU (FORMAÇÕES).....	122

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é uma ação que faz parte da vida do ser humano. Desde que nascemos somos avaliados pelas pessoas ao nosso redor, recebendo desde bebês diferentes considerações a nosso respeito. Ao longo da vida continuamos sendo avaliados e também avaliamos à medida que somos colocados em situações que exijam uma tomada de decisão ou julgamento de valor, constituindo uma ação que pode ser determinante em suas consequências.

Por tratar do que poderá acontecer em nosso futuro, a avaliação é uma categoria polêmica, pois, segundo Freitas (2014, p. 7), “mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições”.

Considerando o contexto escolar, a avaliação está presente como parte do processo educativo, recebendo grande destaque na prática pedagógica. Nas diferentes etapas da educação podemos identificar a avaliação ocorrendo de modo formal e informal (FREITAS, 2014). Em alguns momentos específicos com o uso de instrumentos como provas, trabalhos, preenchimento de fichas, relatórios, temos a avaliação formal; em diversas situações do cotidiano escolar, na interação do professor com o aluno, encontramos a avaliação informal, de forma não explícita, mas influenciando os resultados finais da avaliação (GODOI, 2010). Assim, não se pode pensar o processo educativo sem a avaliação, pois ela é quem guia os movimentos que ocorrem dentro dele.

Podemos verificar ainda a ampliação nos últimos anos na ênfase das avaliações externas para evidenciar resultados, que nem sempre atendem ao seu objetivo inicial que seria a promoção da qualidade na educação, buscando sanar as falhas encontradas, mas sim levando a classificações e comparações, por um ponto de vista externo e que incita a competição (DIDONET, 2014).

Como nas diferentes etapas da educação, a avaliação está presente na educação infantil, que, apesar de não ter o mesmo destaque visto nas outras etapas, também tem sido foco de debates, sendo importante considerarmos suas especificidades, tendo em vista a faixa etária que atende e sua finalidade já consolidada em documentos oficiais.

Podemos destacar em relação à legislação sobre a avaliação na educação infantil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), que em seu Artigo 31, inciso I, determina que a avaliação deve ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009a), outro documento também de caráter mandatório, em seu Artigo 10, apresenta que os procedimentos para avaliação devem ser criados pelas instituições de

educação infantil como um acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009a), reiterando a lei anterior e delineando ainda o que deve ser garantido por meio da avaliação.

As medidas legais estabelecidas são muito importantes, porém a falta de discussão teórica sobre a especificidade de avaliar na educação infantil leva a reproduzir práticas classificatórias e excludentes presentes nas outras etapas da educação (HOFFMANN, 2014a). Assim, a legislação acaba por distanciar-se das práticas de avaliação realizadas nas instituições de educação infantil.

Buscando compreender como o debate sobre a avaliação na educação infantil vem sendo abordado no meio acadêmico, recorreremos às produções que já foram realizadas sobre esta temática. Apesar de a educação infantil ser um tema bastante recorrente nos debates atuais, a avaliação nesta etapa da educação poucas vezes foi o enfoque das pesquisas, conforme apontam alguns trabalhos que investigam as produções já realizadas nesse sentido.

O trabalho de Paz (2005) traz uma análise das produções presentes nas reuniões da ANPEd entre 1993 e 2003. Neste levantamento a autora encontra apenas três trabalhos referentes à avaliação na educação infantil dos 137 trabalhos encontrados sobre o tema avaliação. Há ainda que se destacar que as perspectivas da avaliação dos três trabalhos encontrados são distintas, o que se pode perceber desde os títulos dos mesmos. O primeiro trabalho analisado foi “Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul”, de Ivany Souza Ávila (1994), que traz uma análise da oferta da educação infantil. O segundo trabalho analisado foi “AVAoLhIANDO: olhando as avaliações infantis”, de Maria Carmen Silveira Barbosa (1995), que investiga os instrumentos de avaliação utilizados por professores de educação infantil -pareceres descritivos-, bem como a concepção de infância e a função da educação infantil. Já o terceiro trabalho investigado apresenta a avaliação da inserção dos bebês na creche e o processo de adaptação, intitulado “Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche”, da autora Caroline Francisca Eltink (2000).

Moro e Souza (2014), no artigo intitulado “Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações”, fazem um recorte das produções sobre a avaliação na educação infantil, em outro período, no qual trazem um mapeamento das produções de teses e dissertações encontradas no banco da Capes, bem como artigos e periódicos deste portal e também da plataforma SciELO e do portal Educ@. O período investigado compreende os anos de 1997 a 2012, justificando-se o ponto de partida pela publicação da LDBEN nº 9394/96 que normatiza a educação em vários aspectos e a

disponibilidade dos textos na íntegra na internet. As autoras analisaram uma amostra composta por 66 trabalhos, dos quais são 7 teses, 35 dissertações e 24 artigos. Dos trabalhos analisados o enfoque estava na avaliação da criança ou do contexto, ou até em ambos, sendo a perspectiva do contexto mais recorrente entre os trabalhos. Percebeu-se, ainda, um aumento do número de produções nos últimos anos pesquisados, cuja hipótese para esse aumento pode ser a organização da educação infantil junto aos sistemas de ensino e a temática da avaliação sendo cada vez mais um assunto em pauta.

Dando continuidade ao levantamento de teses e dissertações foram realizadas buscas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco da Capes, nos cinco anos seguintes aos levantamentos supracitados, no período de 2013 a 2017, sendo encontradas 14 teses e 35 dissertações com pesquisas que estão relacionadas à avaliação na educação infantil. Já na plataforma SciELO e no portal Educ@ foram identificados, neste mesmo período, 27 artigos relacionados à avaliação na educação infantil. Tais produções abordam a avaliação sob os aspectos do contexto, envolvendo sua oferta e políticas públicas, ou da criança, com práticas desenvolvidas em algumas instituições ou redes de ensino.

Assim, diante dos dados, é possível dizer que as produções sobre a avaliação na educação infantil continuaram a ser realizadas nesse período com um número maior de teses e artigos. Ainda que não seja uma produção tão ampla, o tema traz inquietações e considerando as publicações de documentos legais e norteadores referentes à educação infantil, publicados principalmente após a LDBEN nº 9394/96 que trouxeram organização e direcionamento para o trabalho na educação infantil, foi possível ampliar as discussões em busca de avanços na sua oferta e avaliação.

No tocante à perspectiva da avaliação da criança, considerando a atuação das professoras de educação infantil, que tem relação com esta pesquisa, podemos destacar algumas produções mais recentes como Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de fortaleza na perspectiva das professoras, de Ana Paula Azevedo Furtado (2016), que investiga como professoras da rede municipal de Fortaleza compreendem a avaliação das crianças, considerando as orientações e os documentos orientadores e as práticas desenvolvidas.

No trabalho de Juliana Ferreira Sousa “A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina” (2013), a autora investiga as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil do município. Ela identificou que os professores utilizam a observação e o registro para avaliar as crianças, utilizando como instrumentos fichas de avaliação e testes de níveis para verificar o desenvolvimento de leitura e escrita, baseados, de acordo com a autora, no trabalho de

Ferreiro e Teberosky (1999). Destacou que há uma ênfase nos aspectos cognitivos relacionados à leitura e a escrita, pois há o incentivo para que os professores alfabetizem as crianças, sendo premiados os professores que alfabetizam a maior parte dos alunos no último ano da educação infantil, aspecto verificado por uma avaliação da secretaria municipal de educação do município.

A pesquisadora Gabriela Ortiz Prado (2015) desenvolveu uma pesquisa intitulada “A avaliação na educação infantil – reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação”, na qual analisa como uma professora de educação infantil concebe a avaliação e como isso se traduz nos registros realizados por meio de relatórios de turma e individuais das crianças.

Tais pesquisas destacam a importância do papel das professoras que atuam na educação infantil no processo de avaliação das crianças, revelando suas concepções e práticas pedagógicas.

Considerando a própria experiência da pesquisadora na docência como ponto de partida para o interesse pela temática da pesquisa, faz-se importante mencionar essa trajetória. Lecionando por nove anos na rede municipal de Votorantim/SP, atuou por três anos na educação infantil com turmas de pré-escola. Esta experiência ocasionou um interesse maior por compreender como as crianças pequenas aprendem e como avaliá-las, considerando que já possuía alguns anos de experiência na docência no ensino fundamental, no qual, a prática de avaliação aparentava ser mais sistematizada. Assim, percebia a necessidade de ter um olhar diferenciado para esses processos, mas não tinha muitos subsídios teóricos para apoiar sua prática, bem como poucos momentos para discutir sobre essas inquietações no âmbito escolar.

Posteriormente, no período entre os anos de 2013 e 2015, atuando como orientadora pedagógica no município de Sorocaba/SP em escolas públicas de educação infantil, a pesquisadora encontrou-se novamente diante dessas indagações, mas em um viés de quem está acompanhando o trabalho de outros professores e também sendo responsável pelo processo formativo dos mesmos, sendo um grande desafio em sua carreira profissional.

Como orientadora pedagógica, a atuação necessitava ultrapassar os limites do contexto de sala de aula para assumir a orientação de equipes docentes, visando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em sua integralidade. Com isso deparou-se com a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre esta etapa da educação, buscando um aprofundamento em teorias que explicam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, avançando da percepção que tinha de educação infantil, que ainda muito refletia a influência do ensino fundamental. Neste processo, passou por diversos momentos de confronto em relação aos conhecimentos e práticas que considerava adequadas para educação infantil. O diálogo com

peessoas com experiências e conhecimentos diferentes, bem como a participação em atividades de formação continuada, impulsionaram-me a pesquisar e estudar as concepções de educação infantil e as práticas educativas com as crianças pequenas.

Ainda neste percurso na rede municipal de Sorocaba, vivenciei o processo de mudança quanto à orientação sobre os procedimentos de avaliação a serem realizados pelas instituições de educação infantil, por meio de um documento orientador, a partir do ano de 2015. Nesse sentido percebi a necessidade de conhecer melhor a avaliação na educação infantil para poder apoiar e orientar pedagogicamente as equipes docentes com as quais atuava. Notava a dificuldade de apresentar uma mudança de instrumentos que interferia não somente no registro da avaliação, mas também na concepção de educação infantil e na prática pedagógica desenvolvida.

Esse desafio trouxe inquietações sobre como as professoras estavam passando por essa experiência e o quanto isso interferia no trabalho educativo que realizavam com as crianças. Tais aspectos despertaram o interesse em realizar um programa de pesquisa numa das escolas em que atuava, buscando responder às indagações que emergiam rotineiramente em sua atuação profissional, principalmente com a proposta de orientações ao processo de avaliação, assim como sobre o ato de avaliar, os documentos legais e as políticas públicas federais, estaduais e municipais que orientam e regem a educação infantil.

A escolha por uma das escolas em que atuava deve-se ao fato de já conhecer esse contexto e a equipe de trabalho, que em sua maioria atua na mesma unidade há alguns anos. Outro aspecto é que essa unidade atende crianças de 0 a 5 anos, contemplando toda etapa da educação infantil.

Em 2016, a pesquisadora acabou saindo desta unidade para ingressar em outro cargo, novamente no município de Votorantim/SP, como diretora de escola, o que trouxe um distanciamento desse contexto de investigação, por não fazer parte da equipe da instituição investigada.

A justificativa da escolha do tema avaliação na educação infantil como foco de pesquisa deve-se às inquietações que a pesquisadora vivenciou em sua atuação profissional, assim como pela necessidade de compreensão da complexidade inerente às práticas educativas realizadas em uma etapa tão significativa e com especificidades próprias.

Assim, este trabalho tem o intuito de ampliar os debates acerca da avaliação na educação infantil, tendo como objetivo geral: analisar como as professoras de educação infantil de uma instituição pública de Sorocaba/SP percebem a avaliação das crianças na educação infantil. Mais especificamente, procuramos:

- analisar as concepções que as professoras têm do processo de avaliação na educação infantil;
- conhecer suas práticas avaliativas e as orientações pedagógicas que procuram seguir para sua realização;
- apreender as relações que as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças;
- apontar aspectos que possam contribuir com discussões sobre a avaliação na educação infantil.

Com a intencionalidade de investigar os processos avaliativos na educação infantil e as percepções das docentes da instituição de educação infantil investigada, optamos por realizar a pesquisa segundo a abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986) em que a realidade é destacada de forma complexa e contextualizada com abundância de dados descritivos, permeados por relações objetivas e subjetivas, o que permite uma aproximação com os sujeitos.

Optando pela modalidade de estudo de caso, a investigação analisa como as professoras de uma instituição de educação infantil municipal percebem a avaliação em sua prática pedagógica, utilizando como procedimentos de coleta de dados as entrevistas com as docentes, consulta de instrumentos e registros sobre a avaliação das crianças, bem como documentos da instituição. De acordo com Yin (2001, p. 33), a estratégia do estudo de caso é abrangente, permitindo o uso de diversas fontes de dados.

Após a introdução deste trabalho, no qual se apresenta a temática do trabalho, a justificativa pela realização da pesquisa e seus objetivos, o mesmo está organizado em quatro capítulos, que serão descritos a seguir.

O primeiro capítulo traz uma discussão teórica sobre a infância e a educação infantil no Brasil, trazendo aspectos históricos, a institucionalização da infância, sua trajetória de concepções e avanços na legislação, que ajudam a compreender seu contexto atual.

No segundo capítulo discutimos a conceituação da avaliação na educação infantil, passando pela avaliação escolar e suas consequências, os documentos legais e orientadores já publicados no país, específicos para educação infantil e as concepções e práticas de avaliação realizadas nesta etapa.

No terceiro capítulo apresenta-se o percurso metodológico para elaboração da pesquisa.

No quarto capítulo analisamos os dados de pesquisa segundo duas categorias: concepções e práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras; e relações estabelecidas

pelas professoras quanto ao papel da avaliação em relação à prática pedagógica desenvolvida, a relação com as famílias e dificuldades enfrentadas.

Finalizamos com as considerações finais acerca deste trabalho, e, em seguida apresentando as referências utilizadas para sua elaboração.

2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2.1 A infância e a educação infantil: breve histórico

Nos últimos anos, a educação infantil tem sido um campo cada vez mais explorado pelas pesquisas e discussões no meio acadêmico e também fora dele. Esse maior enfoque é decorrente dos avanços nos estudos sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem, bem como pela sociedade que passou a olhar mais para a infância, atribuindo a ela uma maior importância e interesse.

O reconhecimento da infância como um período com especificidades na vida do ser humano é algo que vem sendo construído e modificado com o passar do tempo. Ao longo da história essa etapa da vida passou por diferentes concepções, de acordo com a compreensão da sociedade de cada época, e ainda hoje é possível identificar diferentes concepções entre as culturas de cada local.

Houve períodos em que não havia uma distinção clara entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, sendo que com frequência as crianças passavam a desempenhar desde muito pequenas atividades que hoje, em grande parte das culturas, compreendemos como destinadas aos adultos, como trabalhar, por exemplo. Não é raro encontrar registros fotográficos do início do século XX com crianças trabalhando em fábricas ou ouvir relatos de pessoas hoje mais idosas que viveram a infância no campo e trabalharam muito quando pequenas para ajudar suas famílias.

Em busca da construção da história da infância, muitos pesquisadores se debruçaram sobre este tema ao longo dos anos. De acordo com Heywood (2004), o historiador Ariès foi um dos primeiros a realizar um trabalho que trazia as concepções de infância na Idade Média e chegou a afirmar que na era Medieval não existia um sentimento de infância. Assim, de acordo com Ariès, não se percebia uma transitoriedade da infância para a fase adulta. Os estudos do historiador foram feitos a partir da análise da representação das crianças nas obras de arte medievais por meio das quais chegou à compreensão de que não existia a representação de crianças em obras anteriores a este período e, quando representadas, eram como mini-adultos. A infância não se caracterizava, portanto, como uma fase da vida cotidiana, estando ausente da percepção das pessoas da época.

Todavia, há pesquisadores que discordam da afirmação de Ariès, chegando a considerarem-na exagerada e apontando fragilidades em seus estudos. Dentre essas fragilidades, Heywood (2004) apresenta a preocupação da época de retratar nas obras de arte

medievais outras temáticas, como a grande incidência de temas religiosos, que acaba por deixar ausentes outras temáticas além da infância.

Apesar de haver discordâncias entre os teóricos acerca das afirmações de Ariès, seus estudos são considerados pioneiros em relação à abordagem histórica da infância e contribuem com os estudos sobre o tema. Ainda que as afirmações do historiador possuam falhas, é possível constatar que a percepção da infância medieval ou anterior a esta época passou por mudanças em relação ao que temos atualmente e que não se pode ter uma visão simplesmente linear da história.

A história da infância, de acordo com Kuhlmann (2015), não pode ser compreendida de forma isolada, mas é preciso considerar que ela possui uma relação com a história da assistência, com a história da família e da educação, bem como de outras instituições com funções educacionais. O autor destaca a etimologia da palavra infância, sendo que seu significado, vindo do latim, refere-se à incapacidade de falar. Nos dicionários de língua portuguesa os significados da palavra, em geral, dizem respeito à fase da vida do ser humano que vai do nascimento ao início da adolescência.

Ainda buscando as definições da infância, podemos encontrar na legislação, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que criança é “a pessoa até doze anos de idade incompletos”.

Apesar dessas definições e significados, a compreensão da infância vai além dos limites definidos por faixa etária, pois está relacionada ao significado que a sociedade atribui a esta etapa da vida. Portanto, não podemos definir infância como um período exato e com determinações universais, pois existe uma diversidade de definições para este período da vida, que variam de acordo com o contexto no qual está inserido. Assim, considerando que “a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica, compreende-se que as abstrações numéricas não podem dar conta de sua variabilidade” (LEITE, 2016, p. 34). Essa perspectiva de construção da infância ao longo da história também é apresentada por Oliveira (2011, p. 57):

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas com crianças de 0 a 5 anos de idade na família e fora dela.

No Brasil, a percepção da infância foi abordada por alguns pesquisadores que buscaram estabelecer uma relação com os estudos Ariès, transpondo a mesma linearidade

utilizada pelo historiador para a realidade brasileira, que também não se adequou, pois, de acordo com Kuhlmann (2015) a comparação não seria possível pelas particularidades vivenciadas historicamente no Brasil. O autor aponta que há registros que revelam um sentimento de infância no Brasil já no século XVI por meio da catequese desenvolvida pelos jesuítas com as crianças indígenas e destaca que o Brasil vivenciou as manifestações do grande impulso em relação à infância do século XIX, juntamente com todo o mundo ocidental.

Tais manifestações podem ser associadas com a compreensão de que o mundo estava passando por um momento de grandes avanços no período de industrialização e de novas formas de produção. O capitalismo e a industrialização avançavam, trazendo a preocupação com o progresso que o mundo estava buscando. Essa nova perspectiva trouxe outras necessidades no campo educacional e na constituição familiar.

Contudo, não foram apenas as preocupações com o progresso que trouxeram novas demandas em relação à infância. Aspectos sociais também foram essenciais para as mudanças que ocorreram. As famílias passam a mudar-se cada vez mais para os centros urbanos e a mulher, por sua vez, passa a estar cada dia mais inserida no mercado de trabalho, despontando a carência de haver um lugar para deixar os filhos pequenos, que antes eram cuidados pelas mães ou pelos familiares. Assim, a educação das crianças passa a sair do âmbito familiar.

Todavia essa necessidade de apoio para cuidado dos filhos, relacionada ao próprio sistema econômico que utilizava a mão de obra feminina, não foi vista na época como um dever social, deixando a responsabilidade a pessoas ou grupos de caridade (OLIVEIRA, 2011). Essa situação estava inserida em um contexto de insatisfação dos trabalhadores com as condições de trabalho, que ocasionaram muitas reivindicações dos operários. Em contrapartida, alguns empresários promoveram alguns benefícios aos trabalhadores, como a instalação de creches para os filhos dos operários, próximas às fábricas. Como exemplo dessa iniciativa, temos as fábricas de tecelagem de Sorocaba e Votorantim, que, no início do século XX, tiveram em suas adjacências a instalação de creches para atender os filhos das funcionárias.



Figura 1: Interior da Creche e Escola Maternal da Fábrica de Tecido Votorantim (Década de 1919).
 Fonte: Registro histórico fotográfico da cidade de Votorantim – Prefeitura de Votorantim.



Figura 2: Escola Maternal e Creche da Fábrica de Tecidos Votorantim, construída em 1892.
 Fonte: Registro histórico fotográfico da cidade de Votorantim – Prefeitura de Votorantim.

De acordo com Kuhlmann (2015), além de atender os filhos das mães trabalhadoras, as creches cumpriam a função de atender as crianças que poderiam ser rejeitadas pelas

famílias, como ocorria com o abandono das crianças, os chamados expostos. Havia no Brasil, assim como em outros países da Europa, o estabelecimento de um local destinado a deixar as crianças que seriam abandonadas para que não fossem deixadas em qualquer lugar. Era a chamada “roda dos expostos”. Este nome era devido ao formato cilíndrico de um equipamento instalado nos muros das Santas Casas de Misericórdia para receber de forma sigilosa as crianças abandonadas. Tais rodas começaram a ser utilizadas no período colonial e perduram até a década de 1950 no país, sendo, de acordo com Marcílio (2016, p. 69), “quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil”.

As crianças deixadas nas rodas eram possivelmente de mães solteiras que temiam pela sua honra ou de famílias sem condições para criá-las. Tal assistência oferecida por esses estabelecimentos não garantia o acolhimento das crianças, pois algumas eram enviadas a famílias substitutas e outras se mantinham na instituição. Marcílio (2016) aponta que a taxa de mortalidade dos expostos era a maior que havia na época, se comparada a qualquer outro segmento, chegando poucos à idade adulta.

A criação de creches surge para atender uma necessidade social muito mais que educacional. No Brasil, em 1899 é criado no Rio de Janeiro o IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que foi um marco na criação de instituições pré-escolares no país. No mesmo ano, a primeira creche é criada em 1899 no Rio de Janeiro, para atender os filhos dos operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Outras creches também foram criadas junto às indústrias no início do século XX, sendo esta uma orientação para atender a necessidade de assistência à infância recomendadas naquela época nos congressos que abordaram a assistência à infância (KUHLMANN, 2015).

Esse caráter assistencialista é uma importante característica do início do estabelecimento das instituições de educação infantil, que traz consequências à concepção de educação infantil, principalmente em relação às creches, tendo em vista que essas eram destinadas às crianças pobres, filhas de mães que precisavam trabalhar fora para ajudar no sustento da família.

É importante destacar que a inserção da mulher no mercado de trabalho e a delegação do cuidado dos filhos não era algo bem aceito naquela época, pois se pautava que as crianças pequenas deveriam ser criadas por suas mães – concepção ainda discutida nos dias de hoje. Assim, considerando essa perspectiva de que a creche não era a melhor opção, a defesa da criação dessas instituições trazia a expressão de “mal necessário”, que, de acordo com Vieira (2016), foi a concepção difundida pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr) criado em

1940. Em busca de uma melhor organização na oferta das creches, Vieira (2016) apresenta que o DNCr propôs normatizações para o funcionamento dessas instituições:

Contudo, foi no DCNr, ele mesmo um órgão normativo, que se observou a preocupação em determinar o adequado funcionamento dessas creches, por meio da proposição de leis protetivas e de publicações que abarcavam itens sobre: a organização dos serviços e seus objetivos, do ponto de vista sanitário e educativo; o desenvolvimento da criança e suas necessidades; a preparação do pessoal responsável e os aspectos arquitetônicos das instalações. (VIEIRA, 2016, p. 166).

Como não existiam propostas do Estado para a organização e o planejamento das creches, por muitos anos as normas médico-higienistas do DCNr, que prezavam pela puericultura, influenciaram as propostas de instituições de educação infantil por meio de suas orientações.

Entendia-se, também, que a creche era uma alternativa mais adequada para evitar o atendimento das crianças por “criadeiras”, mulheres que tomavam conta de crianças em troca de dinheiro, mas que eram apontadas como grandes responsáveis pela alta taxa de mortalidade infantil da época.

As criadeiras, como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas de materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família. (OLIVEIRA, 2011, p. 95)

No entanto, há que se considerar que não foram somente os ideais médico-higienistas que dominaram as propostas das creches, mas também as influências das propostas de educação infantil de outros países, as quais foram sendo incorporadas em seu estabelecimento, desde o final do século XIX até a maior parte do século XX. Somente no final deste último século é que a creche passou a ser discutida não apenas como um serviço de assistência, mas como um direito da criança à educação. Tal direito foi legitimado por meio da legislação¹¹, decorrente da pressão dos movimentos sociais, principalmente das mães trabalhadoras.

A conquista do âmbito educacional foi muito importante para educação infantil, principalmente para as creches, que ofereciam essencialmente assistência social. Nos dias

¹ A Constituição Federal de 1988 coloca a educação como um dever do estado, com a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

atuais esse atendimento ainda está relacionado a uma assistência, tendo em vista sua oferta em maior parte em período integral, respondendo a uma necessidade das famílias que buscam um local para deixar os filhos pequenos enquanto os pais trabalham. No entanto, o reconhecimento da contribuição da creche no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem avançado ao longo dos anos.

Em uma perspectiva um pouco diferente das creches, a criação das pré-escolas. Entre os objetivos dessa oferta de atendimento podemos encontrar uma continuidade da assistência oferecida pelas creches ou uma tendência no estabelecimento de instituições com um atendimento diferenciado, de cunho mais educativo.

De acordo com Kuhlmann (2015), essa tendência, vinda na segunda metade do século XIX, tinha influência estrangeira, a qual trazia a concepção de jardins de infância, os *Kindergarten*, influenciados pelas propostas do educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), despertando interesse de alguns setores do país. Todavia, havia dissensões sobre essa proposta: alguns não concordavam com uma iniciativa pública para a sua oferta, considerando que ela fosse voltada para as crianças pobres, cabendo assim para ações de caridade; outros a consideravam uma escolarização precoce que pudesse ser prejudicial para as crianças (OLIVEIRA, 2011). Assim, no final do século XIX foram criados os primeiros jardins de infância do país por iniciativa privada e, posteriormente, por iniciativa pública:

[...] eram criados, em 1875 no Rio de Janeiro, e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel. (OLIVEIRA, 2011, p. 93)

Os jardins de infância buscavam se distinguir das creches ou salas de asilo, como eram chamadas na França, em sua concepção assistencialista, pautando-se em uma propaganda de trabalho pedagógico para atrair a elite, que não aceitaria um atendimento semelhante aos das crianças mais pobres.

É importante destacar a inauguração do jardim de infância, por iniciativa pública, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, em 1896, em um período em que prevalecia essa oferta de forma privada. Todavia, seu atendimento era para um público privilegiado, a burguesia paulistana.

O prédio do jardim de infância apresentava-se de forma inovadora, com a uma estrutura imponente e de destaque para a época.

O edifício construído no estilo de art déco, na parte interna tem ampla galeria destinada às festas, encontros com familiares e solenidades. Se a valorização da instituição educativa se mede pelo espaço ocupado, pode-se dizer que à época o jardim de infância é muito valorizado, pois ocupa área de 940m², amplamente iluminada, com quatro salas e salão central, com dimensões de 15 x 16 m, pé-direito duplo e coberto por cúpula octogonal metálica com vidro fosco embutidos em ferros trabalhados. Do lado externo da cúpula, quatro terraços triangulares com vistas para diferentes pontos da cidade complementam as áreas de atividades das crianças de quatro a seis anos. (KISHIMOTO, 2014, p. 6)

Além da sua estrutura física, o jardim de infância Caetano de Campos se destacava pela sua proposta de trabalho. Com forte influência das propostas froebelianas, que predominavam em muitas escolas de educação infantil de outros países, apresentava uma rotina detalhada, que podia ser encontrada nas Revistas do Jardim da Infância, que, de acordo com Kuhlmann (2015), apontavam uma grande preocupação com o planejamento das atividades. As próprias professoras produziam artigos para relatar seus trabalhos, seguindo a proposta de ser um modelo para outras instituições.

No entanto, apesar da grande inovação, por falta de investimento e de políticas públicas, a proposta de escola modelo acaba não tendo continuidade. Em 1939, o prédio do jardim de infância é demolido para construção de uma avenida e as turmas passam a utilizar salas adaptadas na Escola Normal, perdendo muito do seu espaço adequado para a realização de atividades:

Ao ser transferida para uma sala da Escola Normal, os agrupamentos perdem a estrutura física anterior com salas de jogos e de atividades tranquilas, para cada agrupamento, áreas cobertas, jardins, sala de visitas para atender pais e comunidade, depósito de materiais, entre outros. (KISHIMOTO, 2014, p. 8)

Podemos entender que, além de perder um espaço planejado para atender a infância, deixa-se de lado também a percepção da educação infantil como um atividade pedagógica importante. Desta forma, a adaptação dessa oferta é considerada aceitável, relativizando sua importância.

São poucos os avanços em relação à implantação de instituições públicas para crianças de três a seis anos nesse período. Em sua maioria, também estavam relacionadas a um serviço de assistência. Nas duas primeiras décadas do século XX, Kuhlmann (2015, p. 82) aponta que:

Se na Europa, as salas de asilo – *salles d'asile*, primeiro nome das *écoles maternelles* francesas-, para as crianças de três a seis anos, antecederam a criação das creches, aqui a situação se inverte: em geral as entidades

primeiro fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância.

Nesse sentido é possível perceber a preocupação com a assistência das crianças pequenas ao se pensar propostas para educação infantil com as entidades privilegiando a instalação das creches e posteriormente dando continuidade ao atendimento com os jardins de infância. Esse caráter assistencial também teve influências de agências intergovernamentais, conforme aponta Rosemberg (2016, p. 212):

O modelo de uma pré-escola brasileira de massa, desempenhando também a função de assistência, foi introduzida no Brasil sob influência de propostas divulgadas pelas organizações intergovernamentais, em especial o Unicef e a Unesco. A mais antiga influência na elaboração da nova proposta de pré-escola foi exercida pelo Unicef através do Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão extinto em 1968.

Na década de 1970 é implantado o Projeto Casulo de educação pré-escolar, que tinha o objetivo de promover assistência e desenvolvimento integral da criança, com um baixo custo, pouco investimento do poder público, a participação da comunidade e o trabalho voluntário. O projeto alcançou diversos municípios do país, tendo como seu principal discurso a prevenção de futuras ameaças que os mais pobres poderiam trazer à sociedade (ROSEMBERG, 2016). Ainda de acordo com a autora, na década de 1980 a educação infantil se expande no país com propostas do governo federal, seguindo essa perspectiva de baixo custo.

É nessa década, em meio a um contexto de maior pressão promovida pelos movimentos sociais e com a redemocratização do país que a educação infantil ganha, através da Constituição de 1988, o status de educação, sendo esta uma grande conquista depois de muitos anos em um âmbito voltado à assistência.

Nos anos seguintes, temos vivenciado lutas e conquistas com a ampliação do atendimento da educação infantil e sua oferta com mais qualidade. A infância passa a ter um lugar na educação e os debates sobre a mesma tem conquistado um maior espaço na legislação, no âmbito das políticas públicas e no meio acadêmico.

É importante lembrar que, ao se discutir as mudanças ocorridas ao longo do tempo com relação à infância, não se pode estabelecer um simples processo linear. Parece automático o pensamento de que quando algo muda deixa de ser ruim e passa a ser bom, mas as mudanças ao longo da história nem sempre podem ser consideradas dessa forma. Se, por um lado, considerarmos que no passado as crianças eram tratadas como adultos em miniatura pelas suas vestimentas e pelas responsabilidades que lhes eram colocadas, por outro lado, nos

dias atuais, é possível identificar que as crianças também estão expostas a contextos que também não lhes são adequados. Podemos citar, por exemplo, o bombardeio de informações e propagandas cada vez mais acessíveis pelas diferentes formas de mídias, ou, ainda, pelas vestimentas “copiadas” dos adultos, trazendo até mesmo uma conotação de sexualização precoce das mesmas.

Ao mesmo tempo em que houve muitos avanços quanto à proteção e defesa dos direitos das crianças, situações de negligência, violência, abusos, entre outras tão inaceitáveis ainda ocorrem nos dias atuais.

A preocupação em proteger a infância ainda é um discurso atual, pois apesar de tantos avanços em relação à importância desta etapa, sendo uma base para a vida toda, muitas crianças ainda não têm o mínimo para viver com dignidade em uma sociedade capitalista. Constituindo-se através da exploração da mão de obra, este modelo de sociedade não possibilita a muitos, mesmo trabalhando, ter condições para adquirir o básico, sobreviver e manter suas famílias. Para a manutenção desse modelo de economia, os investimentos em educação também não têm sido prioridade. Deste modo, as conquistas e os avanços têm ocorrido a passos lentos, sendo necessário que as lutas por uma infância digna e uma educação infantil de qualidade continuem sendo travadas.

2.2 A criança: um sujeito de direitos

Ao longo do histórico da educação infantil brasileira é possível perceber que mesmo com muitos avanços não houve uma prioridade do poder público em ofertá-la, sendo que as ações a seu respeito quase sempre foram movidas por diferentes interesses da sociedade.

Os avanços na legislação em relação à educação infantil ocorreram em decorrência das pressões advindas da sociedade civil e de grupos de profissionais que defendiam a educação para as crianças desde bebês, com a ampliação e melhor atendimento em creches, que até então eram em grande parte organizadas por entidades, e o aumento de vagas em pré-escolas.

No tocante a mudanças, podemos destacar inicialmente a Constituição Federal (1988), artigo 208, inciso IV, que traz o acesso à educação, desde a creche, como um direito a ser garantido pelo Estado para todas as crianças. Com esta determinação a educação infantil, desde a creche, deixa de ser um direito da mãe trabalhadora e passa a ser um direito de acesso da criança à educação, consolidando-se em uma mudança importante para o atendimento nesta etapa.

Alguns anos depois, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), em seu art. 54, inciso IV, reafirma a educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado, e ainda delinea muitos outros direitos das crianças e adolescentes que passam a ser reconhecidos, sendo este um importante marco que possibilitou ações e lutas pela garantia de direitos.

No âmbito da Legislação educacional promulga-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394, de 1996), que em seu Art. 29 normatiza a educação infantil como primeira etapa da educação básica e de responsabilidade dos municípios, bem como determina sua finalidade, oferta e organização. Dessa forma, a educação infantil insere-se oficialmente na educação, justificando o fim de sua oferta pela assistência social e abrindo caminhos para mais avanços educativos.

Nesse percurso da legislação, mais avanços foram realizados por meio de outras publicações. Em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), composto por três volumes denominados Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, que foi por muitos anos o principal documento de referência curricular para o trabalho na educação infantil, cujo objetivo maior é orientar práticas educativas de qualidade.

Ainda redefinindo o currículo da educação infantil, a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que orientam sobre a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Neste documento uma característica de destaque foi a indissociabilidade do cuidar e educar nas propostas pedagógicas, compreendendo a criança como um ser completo e indivisível.

Uma alteração que também merece destaque, trata-se da mudança na faixa etária de atendimento da educação infantil, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, cujo teor antecipa o ingresso da criança no ensino fundamental aos seis anos de idade, ampliando sua duração para nove anos, enquanto a educação infantil atende as crianças até os cinco anos de idade. Isto trouxe um desafio para as escolas de ensino fundamental em relação às propostas pedagógicas e espaço físico, pois passaram a receber crianças mais novas. Tal mudança levou o Ministério da Educação (MEC) a publicar o documento orientador para essa inserção da criança: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007). Tal documento aborda, entre as temáticas, a infância, o brincar, o letramento e a alfabetização, propondo uma revisão do currículo do ensino fundamental, considerando que “a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação

infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (BRASIL, 2007, p. 20).

A entrada da criança mais cedo no ensino fundamental também trouxe muitas discussões em relação aos direitos da infância, tendo em vista a preocupação com as especificidades das crianças pequenas, reafirmando a importância do diálogo entre essas etapas. Assim, a educação infantil tem a oportunidade de ser considerada em sua importância “pois tem muito a contribuir em diálogo com o ensino fundamental, podendo ocupar um importante lugar no cenário educacional brasileiro atual.” (CORSINO, NUNES, 2012, p. 2).

Outra conquista importante foi a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, com a qual passa a ter respaldo em seu financiamento, que antes era destinado somente ao ensino fundamental.

Em 2009, com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, houve uma revisão das diretrizes anteriores, agora considerando a nova faixa etária da educação infantil, que é definida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009a)

Neste documento norteador e de caráter mandatório para a elaboração das propostas pedagógicas da educação infantil, encontramos o objetivo de possibilitar o acesso aos conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como garantir os direitos das crianças em seus diversos aspectos. Define-se também, de forma mais específica, orientações sobre aspectos pedagógicos e organizacionais do currículo, considerando os diferentes contextos das infâncias, como, por exemplo, a população do campo e indígena. Apresenta como eixos norteadores da prática pedagógica as interações e a brincadeira, por meio da garantia de diversas experiências com as diferentes linguagens.

Em suas definições podemos destacar a concepção de criança apresentada como um “sujeito histórico e de direitos”. Isto situa a criança como pessoa que já é e não um vir a ser, que apenas se prepara para o futuro. Este é um conceito importante ao se pensar que a educação infantil tem objetivos próprios para esta etapa e que não é um preparo para o ensino fundamental, como também não deve ser uma antecipação deste. Além disso, o documento

explicita a criança como um ser competente, pois, conforme aponta Cruz (2013, p. 14): “a apropriação da concepção de criança ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprios, pode significar uma mudança radical na prática pedagógica, no currículo praticado”.

A obrigatoriedade da educação infantil passa a ser instituída pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN nº 9394/96, tornando um dever dos pais e responsáveis a matrícula das crianças aos 4 anos de idade, que até então, era algo opcional. O cumprimento da lei trouxe desafios para muitos municípios, tendo em vista que o prazo para adequação era até o ano de 2016. Infelizmente, ainda é comum encontrarmos a utilização de espaços escolares que são destinados para crianças maiores, sendo utilizados para oferta da educação infantil, os quais não atendem as especificidades das crianças pequenas.

Mais recentemente, por meio da Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, tendo como um dos principais objetivos promover a alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, pela primeira vez a educação infantil é incluída neste programa. O programa envolve uma proposta de formação dos professores, para que possam desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem no processo de alfabetização das crianças. A proposta, apesar de ainda estar sendo implementada, fomenta discussões acerca da escolarização das crianças na educação infantil, inclusive com questionamentos sobre a antecipação de propostas do ensino fundamental.

Em 2017, o Governo Federal homologa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta como um documento de caráter normativo, definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Este documento passou por um processo de elaboração desde o ano de 2015 até sua versão final, em 2018, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC). Em sua apresentação, o documento coloca-se como uma produção elaborada com a participação de toda sociedade, por meio de consultas e debates. Contudo, mesmo com momentos de participação, muitas das contribuições realizadas sobre o documento não foram consideradas.

Na proposta para educação infantil, o documento reporta-se às DCNEI quanto à concepção de criança, bem como aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira. Aponta também seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A intencionalidade educativa é outro aspecto de destaque nas práticas pedagógicas na educação infantil, de acordo com o documento da BNCC, devendo ser

observado pelos educadores. Em sua atuação cotidiana estes também devem acompanhar tanto as práticas, quanto as aprendizagens das crianças. Com a homologação do documento, o prazo para que os municípios atualizem seus currículos e implementem a BNCC encerra no ano de 2019.

Apesar de ter existido um processo de discussão acerca da BNCC durante sua elaboração, muito se tem debatido sobre sua implementação na educação infantil e nas demais etapas da educação. Há críticas sobre a organização dos objetivos da educação infantil por faixas etárias, aspecto que converge para uma escolarização precoce. Considerações também são feitas quanto aos limites que a BNCC coloca ao trabalho dos professores, como um “engessamento”, bem como o favorecimento de empresas que produzem materiais didáticos e cursos de formação continuada, por meio da padronização dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas de todo o país, servindo, assim, aos ideais capitalistas.

Cabe destacar que, no ano de 2018, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresenta pela primeira vez a escolha do livro didático para o professor de educação infantil, já adequado a BNCC, sendo que o material ainda não está sendo produzido para as crianças, mas é uma possibilidade em estudo, trazendo preocupações também quanto à antecipação da escolarização das crianças pequenas.

Percebe-se, ao longo do que foi apresentado, que a educação infantil tem sido, nos últimos anos, foco de novas leis, documentos e de programas que orientam suas práticas. Por meio das alterações legais ela passa a ser desenvolvida de forma mais organizada em muitos aspectos, como o currículo, concepção de criança e de educação, faixa etária, carga horária, procedimentos de avaliação, entre outros. As conquistas na legislação foram e têm sido fundamentais para que políticas públicas possam ser implementadas em busca da garantia dos direitos em relação à infância e à educação das crianças.

Contudo, somente esses avanços não garantem a qualidade da educação infantil, tendo em vista que necessitam contemplar diversas demandas em relação à oferta de espaços adequados, a formação dos professores, a elaboração de currículos adequados às crianças pequenas, maiores investimentos, entre outros aspectos essenciais para efetivar uma educação infantil de boa qualidade.

2.3 As mudanças na sociedade e a institucionalização da infância

A infância, nos últimos séculos, tem deixado de ter o ambiente familiar como seu único meio de convívio social e aprendizagem. Cada vez mais as crianças, desde bem pequenas ou mesmo bebês, vem sendo inseridas na educação infantil por meio das creches e

pré-escolas, vivenciando situações sociais e de aprendizagem que ampliam seu desenvolvimento, além do âmbito familiar.

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam. (BRASIL, 2006, p. 15)

Considerando que a educação infantil é uma oportunidade para que as crianças pequenas tenham a possibilidade de interagir com mais crianças e adultos, podendo socializar-se, vivenciar experiências e realizar trocas, este atendimento pode ser observado como uma necessidade para a sociedade atual, pois, devido a diversos fatores como a constituição de famílias menores, assim como menos tempo de convívio em espaços coletivos, algo cada vez mais frequente, essa vivência da educação infantil pode contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas (CORSINO, 2016).

Se observarmos a infância da maioria das crianças, principalmente das que vivem nas zonas urbanas, percebe-se uma semelhança de confinamento, passando a maior parte do tempo dentro de casas ou apartamentos, com poucas atividades que envolvam movimentos, em frente a “telas” (televisão, celulares, tablets, etc.), e brincando, muitas vezes, sozinhas, com pouco contato com a natureza. Isso ocorre pelo modo de vida das famílias contemporâneas que, devido às ocupações dos adultos, não encontram tempo para levar as crianças a espaços coletivos e temem pela insegurança causada pela violência (CORSINO, NUNES 2016). Mesmo quando estão em casa, as “telas” ajudam a garantir que as crianças fiquem “tranquilas”, assistindo uma animação, um vídeo, jogando, para que os adultos possam realizar outras tarefas.

É cada vez maior a quantidade de opções de “distrações” para entreter as crianças por horas. Deste modo, muitos empresários encontraram uma oportunidade de mercado através das crianças, investindo em produtos e conteúdos infantis, que, não raramente, aparecem com uma característica educativa, mas que nem sempre atingem essa função.

Se antes a educação infantil era uma necessidade de assistência à mãe trabalhadora ou à criança em situação vulnerável, hoje essa necessidade se estende a todas as crianças como uma oportunidade de ampliar suas relações sociais e potencializar seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Já consolidada por meio da legislação, é um direito desde o nascimento, de acordo com a Constituição Federal (1988), ou seja, independente da classe social.

Com o direito do acesso à educação, as crianças podem participar de um processo educacional que lhes permita, de acordo com a LDBEN nº 9394/96, buscar promover o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Apesar de a legislação garantir o direito, infelizmente nem todas as crianças têm o acesso garantido à educação. De acordo com as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016, o atendimento escolar às crianças de 4 e 5 anos no ensino obrigatório é de 84,3% (considerando o atendimento em escola pública e privada). Na faixa etária relativa à creche, o atendimento é de 25,6%, sendo que 58,8% são creches municipais e 41% são privadas – a maior participação da iniciativa privada em toda educação básica (BRASIL, 2017).

Essa discrepância entre a quantidade de crianças atendidas na creche e na pré-escola pode ser explicada pela demora de sua inserção no âmbito da educação e a falta de políticas públicas de educação voltadas para esta faixa etária, que por muito tempo ficou sob responsabilidade da assistência social.

As Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016 ainda apontam as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de universalização do atendimento escolar das crianças de 4 a 5 anos (pré-escola) até o ano de 2016, que ainda não foi atingida de acordo com os dados do Censo; e ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos (creche) em 50% da população até o final da vigência, ano de 2023, o que representaria quase o dobro do atendimento que é realizado, passando de 3,2 milhões para aproximadamente seis milhões de matrículas no país.

O atendimento das metas do PNE ainda é um grande desafio para muitos municípios. A necessidade de ampliação da oferta implica na disponibilização de vagas em espaços não adequados para as crianças pequenas, com uma infraestrutura que não atende nem as necessidades mais essenciais, como banheiros adequados. De acordo com dados do Censo Escolar de 2016, 42,8% das pré-escolas do país têm banheiro adequado à educação infantil e 60,7% das creches têm banheiro adequado à educação infantil. Tais informações apontam a importância de investimentos nesta etapa da educação para que se efetive um atendimento vinculado às necessidades das crianças. A qualidade do atendimento é um aspecto a ser perseguido pelas políticas públicas, para que as crianças possam desfrutar de uma educação infantil que lhes possibilite desenvolver-se de modo integral.

Campos (1997) realizou um estudo que aponta alguns resultados de pesquisas desenvolvidas em outros países e no Brasil, e destaca os ganhos que as crianças têm ao frequentar a educação infantil. Na realidade brasileira, as pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980 já revelavam que a frequência na pré-escola ajudava a diminuir o tempo do percurso escolar e trazia maiores progressos para o desempenho dos alunos, trazendo maiores benefícios às crianças mais pobres.

Choi (2004 apud Corsino, Nunes, 2012), apontam alguns benefícios que a educação infantil traz para a criança: benefícios pessoais, relacionados à própria criança, como a garantia dos seus direitos, ampliação de suas relações com o mundo físico, natural e social, entre outros; benefícios educacionais relacionados ao impacto positivo na escolaridade; benefícios econômicos relacionados à possibilidade de trabalho das mães no presente e melhor perspectiva profissional no futuro da criança; benefícios sociais relacionados à diminuição da probabilidade de criminalidade e maior igualdade entre os gêneros.

A qualidade da educação infantil oferecida é essencial para que as crianças sejam realmente beneficiadas com esse processo, sendo um objetivo a ser perseguido por aqueles que atuam com a educação, desde os profissionais das instituições de educação infantil até aqueles que elaboram e fiscalizam as políticas públicas.

2.4 Concepção de criança e educação infantil

Após um processo de muitas conquistas no âmbito da legislação e com as demais mudanças ocorridas na sociedade, a compreensão que se tem da infância foi sendo modificada, sendo cada vez mais considerada uma fase importante e determinante da formação humana. Assim, ao vivenciá-la, a criança passa por momentos e experiências que influenciam o decorrer de sua vida.

A infância, enquanto categoria social, tem suas condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento a conferir-lhe significados. (CORSINO; NUNES, 2012, p. 14)

No âmbito da educação, a visão que se tem da criança define grande influência na forma como se propõe o processo educativo. As DCNEI, como principal documento legal que direciona a educação infantil, em seu artigo 4º, coloca a criança como prioridade no planejamento do currículo e traz consigo a concepção de criança:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a)

Ser, desde pequena, um sujeito histórico e de direitos é buscar garantir que a criança não venha a ser tratada apenas como um vir a ser, que apenas se prepara para o futuro, mas como alguém que é no presente e precisa vivenciá-lo em todas as suas possibilidades. Assim, esta visão de criança como um ser capaz, que tem suas potencialidades, que é ativa e possui suas características individuais, é um aspecto muito relevante ao se pensar o currículo da educação infantil, que precisa articular as experiências e os conhecimentos trazidos pelas crianças com os conhecimentos que a instituição de educação infantil deve oferecer (BRASIL, 2009a).

Esse reconhecimento do potencial da criança pequena tem uma relação direta com as propostas desenvolvidas na educação infantil e com as expectativas que se tem das crianças, pois se houver baixa expectativa em relação ao que elas possam realizar, então pouco se pode oferecer a elas, subestimando sua capacidade. As DCNEI destacam objetivos das propostas pedagógicas e os direitos que também devem ser garantidos pelas instituições de educação infantil:

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

Além de constarem como direitos a serem garantidos, as interações e as brincadeiras são consideradas neste documento como eixos norteadores que, juntamente com a garantia de uma diversidade de experiências com as linguagens, devem compor as práticas pedagógicas. Essa perspectiva deixam claras algumas especificidades da educação infantil, pois consideram a forma como a criança pequena aprende e se desenvolve, distinguindo-a de outras etapas da educação.

Assim, são nas propostas pedagógicas que verificamos as concepções que se têm de criança e de educação infantil, como afirma Nunes:

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e cultura. (NUNES, 2012, p. 34)

A concepção que se tem de criança e de educação infantil impacta diretamente a prática dos educadores que atuam nesta etapa. Não é raro identificar influências de outras

etapas da educação permeando práticas com as crianças pequenas, buscando prepará-las para as etapas seguintes do processo educacional. As DCNEI, bem como outros documentos e estudos, defendem que não é essa a proposta da educação infantil, pois deixam claro que não deve ocorrer a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental.

Desta forma, é essencial que a discussão sobre a concepção de infância esteja presente entre aqueles que estão envolvidos na realização da educação infantil, tanto pelos agentes que estão nas instituições, quanto pelos responsáveis da gestão pública. Esta não é uma ação fácil, via de regra, a quebra de paradigmas que foram enraizados nas propostas de educação infantil ao longo do tempo. Cruz (2013), a respeito dessa concepção de criança verificada nas DCNEI, aponta que:

A apropriação da concepção de criança ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprios, pode significar uma mudança radical na prática pedagógica, no currículo praticado. Não é uma mudança simples, pois esta concepção não é hegemônica na nossa sociedade, que geralmente vê as crianças como pouco competentes, dependentes do desejo do adulto e, claro, sem direito à voz. (CRUZ, 2013, p. 14)

A educação infantil deve ser um espaço onde a criança pequena tem voz, pois como definem as DCNEI, ela é o centro do planejamento do currículo. Para tanto, cabe ao professor ouvir as crianças em seu cotidiano, a fim de que identifique as informações que direcionarão seu planejamento curricular, valorizando as manifestações das crianças.

A concepção de uma prática pedagógica pautada no professor, apenas no ponto de vista do adulto vai deixando espaço para a centralidade na criança. Todavia, o papel do professor continua sendo primordial nesse processo, pois cabe a ele, por meio da sua observação atenta e de sua sensibilidade, perceber os sinais que as crianças apresentam. É ele quem proporciona a mediação do processo educativo para que as crianças avancem em seus conhecimentos e em seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o processo educativo depende de uma prática avaliativa do professor, com a intenção de promover propostas que atendam às necessidades das crianças, de acordo com o que elas vêm demonstrando em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este processo educacional também deve ser acompanhado e refletido pelo professor, sendo a prática avaliativa sistematizada, segundo as perspectivas de avanço das crianças. Este tema será tratado no capítulo seguinte.

3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 A avaliação escolar

Avaliar é uma ação que faz parte da vida, mesmo em situações corriqueiras, como quando vamos escolher uma roupa que será usada, verificando se é adequada ou não para a situação ou pela condição do clima. Assim, é possível afirmar que a avaliação faz parte de um processo de tomada de decisão ou de escolhas para que se possa encontrar a melhor opção ou caminho a seguir.

Quando tratamos da avaliação no contexto educacional, seu conceito traz à memória de muitas pessoas as provas e as temidas notas, algo não raro, representando uma lembrança ruim da passagem pela escola. Este aspecto não é por acaso, pois no sistema educacional do Brasil verifica-se que por muitos anos a avaliação foi utilizada como um instrumento de exclusão, historicamente classificando os melhores e os “aprovados”, selecionando aqueles que deveriam seguir adiante ou ingressar em uma nova etapa da escolarização - como ocorria com os exames de admissão para cursar o antigo ginásio - e reprovando aqueles que não alcançavam o desempenho para prosseguir, chegando a fazer várias vezes a mesma série.

Em meio a um contexto de ampliação do acesso à educação, que ocorreu no decorrer do século XX, a repetência era uma forma de selecionar os alunos, afunilando os níveis da escolarização, sendo que o número de alunos que progrediam era cada vez menor, deixando muitos para trás e outros tantos para fora do processo educacional por meio da evasão.

Para atenuar essa questão da repetência, que já havia se tornado uma antiga problemática para o poder público, a organização dos anos escolares em séries passa a ser em ciclos - uma orientação que consta na LDBEN nº 9394/96. Por meio do agrupamento das séries amplia-se o tempo para que os alunos possam aprender, possibilitando mais oportunidades, principalmente se considerarmos a fase de alfabetização. Desta forma, a retenção dos alunos só poderia ocorrer no final de cada ciclo. Todavia, apesar de ter colaborado para a diminuição dos números de retenção, juntamente com outras medidas, nem todo o país aderiu a essa forma de organização (CAMPOS, 2014). Além disso, há uma rejeição dessa proposta tanto pelos pais de alunos como pelos professores, que acreditam que os ciclos levam a uma promoção automática, considerando a organização em séries mais eficiente. Esse ponto de vista é defendido também por políticos que usam esse discurso em campanhas como estratégia de avançar na qualidade da educação. A progressão continuada para os sistemas de ensino que utilizam a organização em séries, indicada no artigo 32 da

LDBEN nº 9394/96, também é outro alvo de críticas por ser considerada como favorecedora da promoção automática, que é entendida como uma das causas do fracasso escolar.

Campos (2014) apresenta dados de pesquisas que indicam que o Brasil é um dos países com maior índice de repetência e que apesar de muitos defenderem esse mecanismo, os alunos que passam pela reprovação uma ou mais vezes sofrem e tendem mais ao abandono escolar. Por outro lado, a autora coloca também que a reprovação faz parte de um conjunto de práticas pedagógicas que não estão garantindo a aprendizagem esperada para cada etapa educacional. Há alunos que chegam às séries finais do ensino fundamental sem estar alfabetizados e com grande defasagem de aprendizagem até no ensino médio.

Ao se observar os dados das notas estatísticas do censo Escolar 2016 sobre a aprovação dos alunos do ensino fundamental, podemos verificar ainda que há altos números de retenção de alunos, conforme indicado na figura 3:

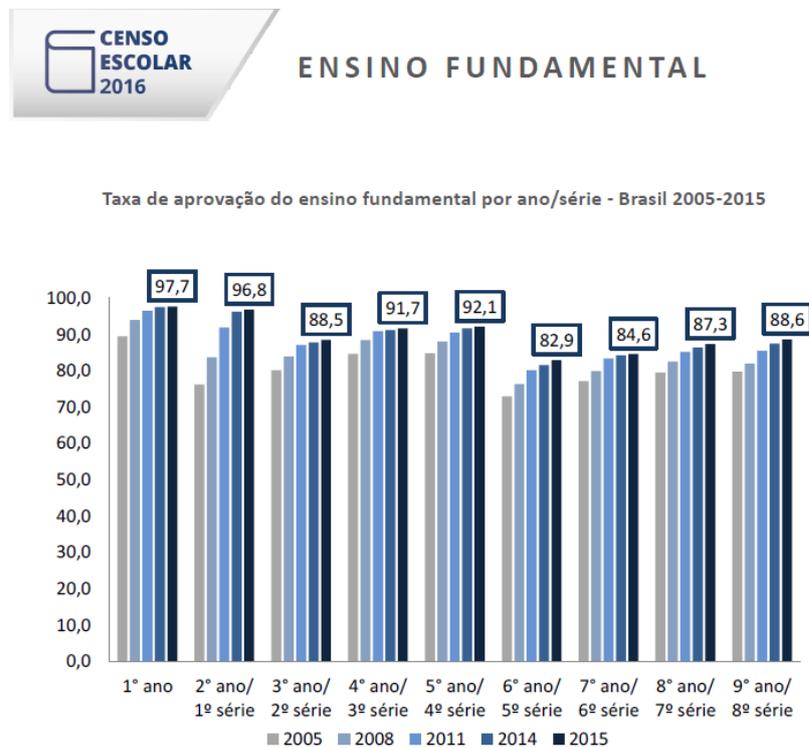


FIGURA 3. Taxa de aprovação do ensino fundamental por ano/série – 2005-2015. Fonte INEP (Censo Escolar 2016).

Conforme os dados do Censo Escolar (2016), a alta taxa de retenção que se tem buscado diminuir no país apresenta ao longo dos anos uma diminuição progressiva, mas ainda exhibe números expressivos, principalmente em algumas séries específicas. No ano de 2015, o 3º ano apresentava uma taxa de aprovação de 88,5% dos alunos, sendo esta uma série de final de ciclo que está relacionada também ao final do período de alfabetização. Do 6º ao 9º ano

esses números são ainda mais preocupantes, sendo a taxa de aprovação ainda menor. “Sem mudar esse conjunto de práticas, coibir a reprovação exclusivamente com medidas externas acaba levando ao recurso de simplesmente promover o aluno sem realizar esforços para que ele progrida em sua aprendizagem” (CAMPOS, 2014, p. 63).

Mudar esse conjunto de práticas também consiste em mudar a avaliação, tendo em vista seu poder determinante quanto à vida escolar dos alunos. Ela não deve constar somente como uma verificação do que o aluno aprendeu no final do processo de ensino-aprendizagem. Mas essa mudança na avaliação não é somente uma alteração de métodos ou instrumentos. A avaliação como ocorre serve a um modelo de educação que está inserido em um modelo de sociedade. De acordo com Luckesi (2002):

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante, que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa. (LUCKESI 2002, p. 29)

A avaliação no contexto escolar mesmo que não tenha essa compreensão por parte dos envolvidos, principalmente dos professores, não é uma atividade neutra (LUCKESI, 2002). Assim, a escola acaba reproduzindo o que ocorre na sociedade liberal conservadora, fortalecendo-a, pois “não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. A própria escola (de massa) é uma instituição do Estado” (FREITAS, 2014, p. 9).

De acordo com Luckesi (2002), uma das características que a avaliação pode ter é a de juízo de valor. Por meio de critérios preestabelecidos são observados os “sinais” apresentados pelo objeto avaliado que levam a um posicionamento ou “tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 33). Essa tomada de decisão seria uma possibilidade de favorecer a aprendizagem do aluno ao se diagnosticar quais foram suas dificuldades. Seria o momento de intervir ou planejar ações para que o aluno possa avançar em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação é um meio e não um fim na prática pedagógica.

Todavia, de acordo com uma sociedade que preza pela sua manutenção, a avaliação acaba deixando essa possibilidade de diagnosticar com o objetivo de uma ação e passa a ser um momento de classificar os alunos, atribuindo-lhes notas, menções ou pareceres que determinam como eles são. Se um aluno obtém uma avaliação ruim é porque ele é assim e continuará sendo. Os registros do seu desempenho ficarão marcados em sua trajetória escolar. Assim, a escola mantém a sociedade da mesma forma, como define Luckesi (2002, p. 37):

A avaliação escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou evasão dos meios do saber. Mantém-se assim a distribuição social.

Apesar de estar tratando da avaliação formal, que possui procedimentos claros no contexto escolar, como as provas e trabalhos, há também outra forma de avaliar o aluno que também envolve a formação de juízos, conforme aponta Freitas (2014): a avaliação informal. Nesta podemos encontrar os juízos elaborados pelos professores sobre os alunos em relação ao seu comportamento e atitudes, ocorrendo de forma implícita no cotidiano. Ela influencia a avaliação formal e pode ser determinante para o aluno, pois interfere na prática do professor e na sua relação com o aluno. Conforme se tem uma imagem do aluno, pode-se “investir” mais ou menos nele.

Como a decisão sobre o uso desses juízos atribuídos se torna uma responsabilidade do professor, seria possível a sua utilização para o avanço dos alunos? Freitas (2014) explica que sim, mas é um processo complexo que envolve a conscientização do professor acerca do processo avaliativo e sua relação com o trabalho pedagógico, bem como a desconstrução da avaliação como legitimadora da exclusão social, aprendendo a lidar com as diferenças dos alunos. Desta forma, a avaliação precisa ser reinventada.

Tais práticas deverão ser vistas como instrumentos de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de construção do conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar. A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Neste sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento. (FREITAS, 2014, p. 31)

A avaliação necessita ser assumida como integrante da prática pedagógica, com a finalidade de ser um mecanismo a favor da aprendizagem e do sucesso dos alunos, que aponta para o professor quais os pontos em que ele pode intervir para que favoreça os avanços e conquistas dos alunos. Nesse sentido, o professor deve ser um “companheiro de jornada de cada aluno” (LUCKESI, 2002, p. 44), sem perder sua importante posição no processo, mas com o intuito de ajudar cada aluno no caminho a ser percorrido.

Para além da avaliação realizada em sala de aula, Freitas (2014) aponta ainda mais dois níveis onde se avalia na educação: a avaliação institucional da escola, feita pelos seus atores, de forma coletiva, na busca pelo aprimoramento, partindo da sua própria realidade; e a

avaliação de redes de ensino ou avaliação de larga escala, que devem extrair informações para reorientar as políticas públicas. Juntamente com a avaliação da aprendizagem em sala de aula estes três níveis interagem entre si, dividindo a responsabilidade pela busca da qualidade na educação.

A avaliação de redes de ensino já é, há alguns anos, uma prática comum às turmas do ensino fundamental e médio, bem como no ensino superior. Apesar de seu objetivo inicial ser uma forma de encontrar dados para promover uma educação de qualidade, são momentos de angústia e receio aos alunos, educadores e gestores das escolas, que acabam gerando uma pressão entre si, visando alcançar bons resultados, haja vista a classificação gerada pelos resultados dessas avaliações. Tais resultados são tão valorizados em relação a cada unidade escolar que é possível encontrar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) evidenciado em local visível nas escolas, como aponta a pesquisa de Bálamo (2014), bem como a disputa das famílias por vagas em tais unidades escolares. Para tanto, professores e equipes gestoras, com frequência, se desdobram realizando simulados e treinamentos para garantir o bom desempenho nas provas e, em algumas unidades escolares, as equipes gestoras chegam a indicar que as crianças que não possuem bom rendimento não participem da avaliação para que não prejudiquem o resultado da escola. Assim, a prerrogativa de uma avaliação das redes de ensino acaba por evidenciar os resultados por unidades de uma forma controladora e que pouco colabora para reflexão sobre o avanço da qualidade.

A avaliação institucional ainda não se configura como uma prática comum às escolas. Por tratar-se de uma avaliação do seu trabalho, os integrantes da escola possivelmente temam que esse processo desencadeie uma responsabilização sobre eles, ainda que esta não seja uma proposta tão incentivada pelo poder público. Segundo Freitas (2014), a avaliação institucional possibilita uma reflexão no âmbito coletivo da escola. Ao identificar seus problemas e dificuldades, os profissionais das escolas podem, juntos, buscar soluções, estabelecer prioridades e planejar ações educativas. Nesta perspectiva de avaliação podemos destacar o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009b), publicado pelo MEC junto a outras parcerias, que apresenta questões para serem refletidas com a comunidade escolar acerca da educação oferecida às crianças pequenas, como uma auto avaliação.

Os níveis de avaliação apresentados por Freitas (2014) têm, em cada contexto, sua relevância no processo educacional e quanto mais se articularem com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, mais os alunos poderão ser beneficiados.

3.2 A avaliação na educação infantil: documentos legais e orientadores

Avaliar na educação é uma prática intrínseca ao processo educativo. Sua realização está ligada às ações desenvolvidas quanto ao fazer pedagógico, sendo determinante para a tomada de decisões sobre os passos a serem seguidos na construção do processo educativo.

Na educação infantil esse processo precisa considerar as especificidades desta etapa, para que alcance seus objetivos:

Na educação infantil, a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa da educação, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos. Não pode ser tratada, por isso, da mesma forma como o é a avaliação do ensino fundamental, médio ou superior. (DIDONET, 2014, p. 352)

O primeiro documento legal que trata da avaliação na educação infantil é a LDBEN nº 9394/96, a qual, além de inserir a educação infantil como primeira etapa da educação básica, apresenta elementos quanto à sua organização, incluindo a avaliação.

Em seu artigo 31, a LDBEN nº 9394/96 determina que a avaliação deve ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). A lei, apesar de não apontar como deve ser feita essa avaliação em relação aos procedimentos e instrumentos utilizados, deixa claro que sua função nesta etapa não pode ser a de promover ou reter o aluno, mas sim realizar um acompanhamento do seu desenvolvimento e registrá-lo.

Hoffmann (2014, p. 14), explica que acompanhar é “permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, ‘sentindo’, percebendo seus diferentes jeitos de ser e aprender”. Deste modo, o acompanhamento deve ocorrer de forma intencional e planejada, com o foco na criança, buscando conhecê-la e com o objetivo de ajudá-la a avançar em seu desenvolvimento.

Outro documento de caráter legal que aborda a avaliação na educação infantil são as DCNEI (BRASIL, 2009a), nas quais há maior detalhamento sobre como ela deve ser realizada:

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 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.

No início do artigo 10, são apresentadas duas partes que compõem a avaliação na educação infantil: a avaliação do trabalho pedagógico – avaliação institucional – e a avaliação do desenvolvimento das crianças – avaliação com foco nas crianças. Esses polos devem interagir entre si, pois assim “poderemos efetivamente construir processos avaliativos contextualizados e que efetivamente funcionem como ferramenta de aprimoramento do trabalho na educação infantil” (FERREIRA, 2013, p. 31). Desta forma, avaliação da criança e a avaliação do trabalho pedagógico necessitam dialogar em busca do aperfeiçoamento do trabalho educativo na educação infantil.

Para tanto, as DCNEI atribuem às instituições de educação infantil autonomia para a elaboração dos seus processos avaliativos, garantindo as características apresentadas à sua realização, dispostas nos incisos da referida lei.

Destaca-se no primeiro inciso a questão da criticidade e da criatividade da observação feita pelo professor quanto às brincadeiras e interações das crianças. Entende-se que essas observações sempre precisam de intencionalidade. Para tanto, Ferreira (2013) ressalta a importância da formação contínua de professores e gestores para efetivarem esta prática. Quanto aos múltiplos registros, a exemplificação da lei esclarece as possibilidades de registros que podem ser utilizados para evidenciar o percurso transcorrido pelas crianças e educadores, ampliando a possibilidade de compreensão do processo educativo. A avaliação também precisa servir para comunicar às famílias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por meio de documento específico.

Por fim, o documento reafirma o que determina a LDBEN nº 9394/96 sobre a não retenção das crianças na educação infantil, esclarecendo ainda que a mesma não deve ter o propósito de selecionar ou classificar os alunos, como sendo um fim em si mesma, o ponto final do processo educativo.

Cabe destacar que os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) caracterizam-se como um documento orientador sobre a avaliação. Nele se encontram recomendações pontuais sobre o processo avaliativo, que é definido como:

“[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 59).

Desataca-se, também, a importância da observação e do registro, em múltiplas formas, com vistas a acompanhar a qualidade das interações e os processos de desenvolvimento das crianças. Apresenta a auto avaliação feita pelos alunos com apoio do professor como fortalecedora da função formativa. Corroborando outros documentos oficiais, os RCNEI (1998) ainda indicam o direito dos pais em acompanhar o processo de aprendizagem das crianças.

Há ainda outros documentos legais e orientadores nos quais a avaliação na educação infantil é retratada e que precisam ser considerados ao tratar desta temática, pois são referências relevantes:

Uma vez que são produto de um debate amplamente participativo, do qual tomam parte estudiosos, pesquisadores, professores, representantes de entidades da área, eles constituem um consistente ponto de partida para as respostas que somos instados a dar, neste momento, sobre a avaliação **na e da** educação infantil (DIDONET, 2014, p. 340).

Didonet (2014) elenca os seguintes documentos que tratam da avaliação na educação infantil:

- Plano Nacional de Educação 2001-2011: apesar de não mais estar vigente, apresenta a proposta de avaliação da oferta da educação infantil, mas não a avaliação do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2001);
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação: também avalia a educação infantil quanto aos aspectos políticos e práticas/propostas pedagógicas (BRASIL, 2005);
- Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI: 2011 – 2022): estabelece algumas indicações para a avaliação **da e na** educação infantil e a meta de

acompanhá-la, controlá-la e supervisioná-la, tendo em vista a oferta de qualidade. (RNPI, 2010)

- Plano Nacional de Educação (PNE): finalizado em 2014, sendo sua vigência por dez anos, no qual destacamos a meta 1.6, que estabelece implantar, até o segundo ano de sua vigência, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes, ou seja, uma avaliação institucional. (BRASIL, 2014)

Além dos RCNEI (1998), o autor também apresenta outros documentos de orientação operacional que trazem apontamentos sobre a avaliação na/da educação infantil:

- Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos estabelecimentos de educação infantil: refere-se à avaliação da infraestrutura dos prédios que oferecem a educação infantil (BRASIL, 2006);
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças: pode ser considerado como um instrumento de orientação e de auto avaliação. Por meio de um roteiro de afirmações, que se referem a um atendimento de qualidade, apresenta ações que devem ser desenvolvidas e ser um compromisso de políticos, administradores e educadores. (BRASIL, 2009a);
- Indicadores da qualidade na Educação Infantil: como já mencionado, um instrumento de avaliação institucional para os estabelecimentos de educação infantil (BRASIL, 2009b).

Temos também o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) que apresenta referências de qualidade para creches e pré-escolas, considerando a realidade do nosso país quanto às diferenças, desigualdades e diversidades.

Mais recentemente, verificamos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017. O documento passou por três versões até sua finalização, com momentos de consulta pública para sua construção. Apesar da possibilidade de participação, há muitas críticas tecidas à versão final deste documento, que passa a ser a referência para a elaboração dos currículos das redes e sistemas de ensino públicos e de instituições privadas. Em sua apresentação, o documento se caracteriza como tendo um caráter normativo que:

“[...] define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos desenvolverão ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem compor o currículo da educação infantil, organizados por faixa etária e campos de experiências. Ao tratar do processo de avaliação na educação infantil, apesar de não utilizar este termo, refere-se a processos de acompanhamento da aprendizagem das crianças de forma sistematizada:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2018, p. 37)

A atenção quanto a não perder de vista as questões relativas ao respeito da distinção da educação infantil em relação às demais etapas da educação básica é algo destacado em muitos documentos e estudos, e não por acaso. Vale destacar que é grande a tendência de se incorporar propostas e práticas do ensino fundamental (etapa seguinte), por uma possível falta de clareza pelos professores de educação infantil a respeito de como deve ser o currículo. Nesse sentido, as discussões e formações, a serem oferecidas aos professores de educação infantil, são essenciais para que se possa avançar quanto às concepções e práticas pedagógicas de qualidade.

Nos âmbitos legal e pedagógico, portanto, são encontradas referências e orientações sobre como a avaliação na e da educação infantil deve ser realizada, respeitando suas especificidades e distintos contextos. O conhecimento e a discussão sobre tais publicações são ações importantes nas instituições de educação infantil e secretarias municipais de educação, tendo em vista as contribuições que podem ser utilizadas como subsídios para avançar nas propostas de avaliação e na busca por uma educação infantil de qualidade.

3.3 Avaliação na educação infantil: concepções e práticas avaliativas

A educação infantil, ao ter seu reconhecimento como integrante da educação e primeira etapa da educação básica, passou também a ser organizada e normatizada como as outras etapas da educação, por meio de publicações legais e orientadoras. Ainda que faça parte de um processo educacional que possui diferentes etapas, a educação infantil distingue-se em vários aspectos por apresentar características muito específicas, tendo em vista que seu atendimento contempla a faixa etária de crianças pequenas, que possuem suas formas de aprender e conhecer o mundo, com necessidades quantos aos cuidados e também um intenso processo de desenvolvimento e descobertas. É fundamental conhecer como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem para que as instituições possam contribuir significativamente com o oferecimento de processos educativos que atendam suas necessidades educativas.

A existência de diferenças nas formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é algo bastante difundido na educação infantil. Expressões como “cada um tem seu ritmo” é muito comum em contextos escolares ao se comentar sobre as crianças. Porém, juntamente com este discurso também existe a preocupação em se atingir parâmetros ideais de criança, daquilo que é considerado “normal para idade” em termos de desenvolvimento.

As crianças possuem características individuais em suas formas de aprender e se desenvolver e não existe uma linearidade nesses processos. A mesma faixa etária não corresponde às mesmas características entre as crianças, pois não é somente a maturidade que possibilita os avanços. Além disso, o meio em que ela vive traz muitas possibilidades ou limitações para que possa ir progredindo, por meio de experiências e interações com os outros (crianças ou adultos). Muitas descobertas e avanços chegam a surpreender os adultos, como verdadeiros saltos inesperados, pois nem sempre é possível se dar conta dos processos pelos quais as crianças passam:

(...) não existe norma padrão a ser obedecida, o conceito de uma “criança com padrão normal”, ideia há tempos criticada pela psicologia do desenvolvimento, pela sociologia da infância, pela antropologia. Não há um parâmetro de regularidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois há, ao invés disto, uma dependência forte em relação aos diferentes contextos dos quais participam e nos quais desfrutam vivências culturais diversificadas. (BRASIL, 2015, p. 39)

Nesse sentido, para se avaliar as crianças pequenas da educação infantil não é possível utilizar as mesmas formas de avaliação do ensino fundamental. As práticas avaliativas

precisam estar alinhadas às finalidades educativas desta etapa, tendo em vista que “são construídas em ação, em um ambiente extremamente plástico e dinâmico, tal como se caracteriza o processo de construção de conhecimento na primeira infância” (HOFFMANN, 2014, p. 243).

Enquanto um movimento por resultados em avaliações de larga escala invadem os processos educativos no ensino fundamental e médio, com finalidades questionáveis, deixando a avaliação cada vez mais associada a uma a experiência de cobrança tanto das equipes escolares, quanto das crianças, a educação infantil, felizmente, ainda não apresenta tal expectativa. Apesar disso, os documentos legais e norteadores têm trazido à tona essas discussões.

É possível identificar influências das características das avaliações, bem como de outras práticas pedagógicas, desenvolvidas no ensino fundamental permeando a educação infantil, como aponta Godoi (2010). Em sua pesquisa, apesar de não identificar instrumentos formais de avaliação como as provas, a pesquisadora encontrou marcas, principalmente na avaliação informal, verificando “que, desde cedo, já na educação das crianças pequenas, estão presentes os mecanismos de avaliação que ocorrem no ensino fundamental” (GODOI, 2010 p. 101).

Um aspecto muito presente, nesse sentido, é o preparo das crianças para o ensino fundamental. Pela falta de compreensão da finalidade dessa primeira etapa da educação básica, essa tendência preparatória acaba antecipando práticas e conteúdos referentes ao ensino fundamental. Quando ingressam no 1º ano, professores e gestores, não raramente, acabam culpando a educação infantil por não ter sido “eficiente” nessa preparação, principalmente em relação à alfabetização, que será trabalhada no primeiro ano. Assim, muitos professores de educação infantil buscam atender essa expectativa “fazendo a sua parte”, preparando a criança por meio do oferecimento de conteúdos de ensino e práticas avaliativas. Todavia, como aponta Moro (2016, p. 343):

A Avaliação das crianças na educação infantil não pode estar a serviço do ensino fundamental, não pode se orientar pelo currículo do 1º ano. O foco da avaliação na educação infantil se centra na criança integral, nela como um todo, na sua complexidade e particularidade e na diversidade das crianças entre elas.

A não antecipação do ensino fundamental é claramente defendida nos documentos legais e orientadores. Desse modo, é essencial olhar para o que já está instituído, a fim de que não venhamos a incorrer em equívocos e falhas sobre aspectos que já estão consolidados e

normatizados. Além dos documentos normativos e orientadores, vários estudos apontam caminhos para avaliar na educação infantil, trazendo conceitos, possibilidades e esclarecimentos sobre sua realização (GODOI, 2010; HOFFMANN, 2014; MORO, 2016, RINALDI, 2017).

O ato de avaliar na educação infantil pode ser definido como um acompanhamento das crianças em suas ideias e manifestações com o intuito de “planejar ações educativas significativas” (HOFFMANN, 2014, p. 30). A autora destaca a importância de o professor ter um olhar atento, sensível e confiante em relação às crianças e também em relação ao contexto da instituição, considerando as relações que as crianças estabelecem. Assim, ela define objetivos para o professor/avaliador:

- a) manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia a dia da instituição;
- b) valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela crianças, respeitando sua identidade sociocultural;
- c) proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem experienciadas;
- d) agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e favorecer-lhes desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;
- e) fazer anotações diárias sobre aspectos individuais, de forma a reunir dados significativos que embasem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo. (HOFFMANN, 2014, p. 31)

Para avaliar as crianças com a finalidade de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem é preciso ter clareza desse propósito, pois exige do professor de educação infantil uma postura comprometida com esse processo.

A avaliação pode ser considerada um instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica, trazendo pistas para que o professor possa dar continuidade às suas ações educativas de forma mais eficiente. Por meio das informações e reflexões que se faz das manifestações das crianças é possível planejar o trabalho de acordo com as necessidades apresentadas, bem como realizar intervenções individuais ou com o grupo, que possam desafiar e possibilitar os avanços das crianças. O ato de avaliar torna-se assim mediador desse processo.

Hoffmann (2014), ao trazer a concepção mediadora da avaliação, destaca a importância da ação pedagógica:

Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente da aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação. (HOFFMANN, 2014, p. 15)

Para que o professor possa exercer essa forma mediadora de avaliação é importante conhecer como as crianças se desenvolvem e aprendem. Nesse sentido, as contribuições dos estudos como de Piaget e Vygotsky nos permitem avançar nessa compreensão.

Piaget apresenta os aspectos do desenvolvimento pelos quais as crianças passam desde o nascimento e como progridem ao longo do tempo, passando de um estado a outro em seu desenvolvimento mental, destacando a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento, sendo a linguagem “um veículo de conceitos e noções que pertencem a todos e reforça o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo” (PIAGET, 1999, p. 28). Seus estudos, presentes em diversas publicações, explicam ainda outros aspectos do desenvolvimento e da construção do conhecimento pelos quais as crianças passam e como as relações com os adultos e com o meio podem influenciar esses processos.

Vygotsky explica a importância da interação por meio, principalmente, da linguagem e do meio social para os avanços das crianças. O autor desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que pode ser utilizado nos processos de avaliação para que o professor planeje suas propostas e faça intervenções. Este conceito possibilita compreender o que a criança já desenvolveu e é capaz de realizar sozinha e o que está próxima de desenvolver (VYGOTSKY, 1991), sendo um ponto importante para o apoio e a intervenção do professor.

Tais autores, apesar das diferenças nas concepções sobre o desenvolvimento humano que apresentam em seus estudos, destacam a importância da interação dos adultos com as crianças e também entre elas para os avanços no desenvolvimento e na construção de conhecimentos. Nesse sentido, a escola pode ser um ambiente favorecedor desses processos pelas possibilidades de vivências sociais e outras experiências, sendo que o professor tem um papel fundamental para realizar essa mediação.

Ainda que tais estudos possam fazer parte da formação inicial de muitos professores, seus conceitos precisam ser retomados ao longo da carreira docente para que possam ser utilizados em suas práticas.

As DCNEI (BRASIL, 2009a), ao definirem a avaliação, indicam que as instituições de educação infantil, além de avaliar o desenvolvimento das crianças, “devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico”. Portanto, o trabalho do professor também deve ser avaliado, bem como o contexto da instituição que faz parte desse processo.

A fim de distinguir essas formas de avaliar, Didonet (2014) apresenta duas perspectivas de avaliação para educação infantil: avaliar **na** educação e avaliar **a** educação

infantil. A primeira diz respeito à avaliação das crianças feita internamente nas instituições, com foco nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, no qual as crianças são coautoras. Já a segunda, busca trazer informações sobre sua oferta, que respondam se e quanto se “atende à sua finalidade, aos seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade” (DIDONET, 2014, p. 340).

Sobre esta última podemos citar o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que se refere à avaliação institucional como um procedimento de auto avaliação. Este documento propõe que as instituições de educação infantil possam “encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”.

Nessa perspectiva de avaliação temos também a definição utilizada por Moro, Souza (2016, p. 86) para a avaliação de contexto:

Avaliar o contexto educativo significa avaliar a qualidade da oferta de Educação Infantil. Constitui-se uma oportunidade para as instituições de Educação Infantil reverem seus valores e construírem bases para a melhoria constante das práticas educativas ali desenvolvidas. Todos os aspectos que constituem e contextualizam os serviços de Educação Infantil são passíveis de ser avaliados (...).

Nesse processo de auto avaliação são identificados os avanços que a instituição já conquistou e em que pontos ainda precisa avançar. Para tanto, a ampla participação de todos os envolvidos no processo educacional (professores, gestores, alunos, demais funcionários e comunidade) nessa avaliação é essencial, haja vista a importância de se obter uma variedade de olhares sobre os diferentes aspectos que estão sendo avaliados e a possibilidade de se exercer uma gestão democrática.

É preciso ter claro que a avaliação institucional ou de contexto e a avaliação das crianças quanto à aprendizagem e desenvolvimento têm focos e objetivos distintos. Ambas são importantes para a garantia de uma educação de qualidade, conforme nos tem apontado os estudos e os documentos legais e orientadores.

No tocante à avaliação das crianças, as indicações presentes nas DCNEI sobre o uso de múltiplos registros como relatórios, fotos, álbuns, desenhos, entre outros, mostra que existe uma variedade de instrumentos que podem e devem ser utilizados para avaliar as crianças, buscando compreender o máximo possível os processos educativos.

A respeito dos registros, uma das referências que vem sendo muito utilizada, tanto no Brasil quanto em outros países, é a concepção de documentação pedagógica. As experiências das escolas de educação infantil italianas, principalmente de Reggio Emília, difundiram-se

como inspirações de uma educação infantil que busca compreender e incentivar a criança a avançar em suas potencialidades, considerando-a como capaz, ativa, competente, crítica, devendo ser o ambiente escolar um espaço ideal para seu desenvolvimento (RINALDI, 2017).

Documentar de forma sistemática é uma prática que os educadores de Reggio Emília já usam há um bom tempo como um aspecto essencial no trabalho com as crianças pequenas, atendendo a três importantes funções:

(...) oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhorias e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25),

Assim, para educação infantil de Reggio Emília, essa documentação serve às crianças, aos educadores e aos pais e à comunidade. Ela não está associada somente ao processo de avaliação das crianças, mas também a um processo formativo para os professores, tendo em vista as possibilidades de reflexão pelas informações registradas e analisadas. Para desenvolver essa proposta não basta somente observar e registrar as informações. É preciso ter uma intencionalidade clara sobre a finalidade desses registros e refletir sobre o que eles trazem.

Em muitos lugares no Brasil, o trabalho na educação infantil utiliza as inspirações da abordagem italiana. É preciso lembrar que cada contexto tem suas próprias especificidades, de modo que nem sempre boas experiências realizadas em outros contextos podem ser simplesmente reproduzidas. Deste modo, faz-se necessário ter um posicionamento crítico e considerar nosso contexto cultural e social.

Contudo, é possível considerar a documentação pedagógica como um caminho que dialoga com as propostas orientadoras sobre a avaliação do nosso país. No tocante à realização de múltiplos registros indicados nas DCNEI podemos destacar o que trazem Marques e Almeida (2012). As autoras explicam que, em linhas gerais, a documentação pedagógica ocorre como “sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e organização de diferentes registros coletados durante o processo” (p. 445).

Para a documentação pedagógica, além dos registros realizados pelo professor por meio da escrita, outras formas de registros como fotos, filmagens, gravações de áudios, registros feitos pelas crianças por meio de suas produções, entre outros, contribuem para que

seja possível conhecer ainda mais seu desenvolvimento e sua aprendizagem, assim como prevê as DCNEI. De acordo com Rinaldi (2017, p. 130), essa ampla variedade de registros possibilita à documentação pedagógica as seguintes vantagens:

- Tornar visível (embora de maneira parcial e, assim, “partidária”) a natureza dos processos de aprendizado e as estratégias utilizadas por cada criança, e transformar os processos subjetivos e intersubjetivos em patrimônio comum.
- Possibilitar a leitura, a revisitação e a avaliação, no tempo e no espaço de forma que essas ações se tornem partes integrantes do processo de construção do conhecimento.

Outro papel importante considerado na documentação pedagógica é a possibilidade de comunicação das práticas pedagógicas e experiências das crianças com as famílias. Este aspecto também é destacado na legislação (LDBEN nº 9394/96; DCNEI). Assim, a família que passa, às vezes, a maior parte do dia longe das crianças tem, por meio dessa documentação, a oportunidade de conhecer a educação que elas vivenciam no contexto escolar e reconhecer a importância da instituição para as crianças. Alguns aspectos quanto à desvalorização da educação infantil por parte das famílias pode estar relacionado a essa falta de conhecimento do que acontece no interior das instituições.

Em relação aos documentos utilizados para que essas informações cheguem às famílias é importante também que sejam acessíveis e claros, visto que alguns termos que fazem parte do cotidiano dos educadores pode não fazer-lhes sentido algum.

Marques e Almeida (2012) destacam que para que seja efetivado o trabalho com a documentação pedagógica existe uma demanda de tempo. Os professores precisam observar, fazer registros, organizá-los e analisá-los, torná-los parte da comunicação do seu trabalho e isso é uma tarefa que traz desafios em meio às suas atividades diárias. Esse tempo, às vezes, não consta no período de trabalho do professor, tornando-se uma dificuldade. Apesar disso, a documentação pedagógica configura-se como uma possibilidade significativa de realizar a avaliação na educação infantil, trazendo flexibilidade quanto às formas de registro e transparência aos processos educativos pela comunicação dos mesmos, proporcionando melhor compreensão e sendo um ponto de partida para reflexão e planejamento dos professores.

Avaliar na educação infantil é uma parte intrínseca da prática pedagógica que busca favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Seu foco não pode ser restrito apenas ao desempenho das crianças em momentos de final de percurso, mas permear todo o processo vivenciado nas instituições. Todos os envolvidos nesse âmbito, como os alunos, os

educadores, as famílias, possuem um papel significativo na avaliação, e devem participar desse processo, conhecendo e dialogando, para que se possa construir uma educação infantil que preza pela qualidade formativa.

3.4 A Educação Infantil no Município de Sorocaba

A rede municipal de ensino do município de Sorocaba-SP, no qual foi realizada a pesquisa, possui atualmente 120 instituições de educação infantil.

Os Centros de Educação Infantil (CEIs) atendem especificamente as crianças de 0 a 5 anos, sendo de 0 a 3 anos as turmas de creche e de 4 a 5 anos as turmas de pré-escola. As unidades estão organizadas de diferentes formas, podendo atender em período parcial, semi-integral e integral. Algumas instituições atendem as crianças somente de creche, outras de creche e pré-escola, e outras somente pré-escola. Há ainda as Escolas Municipais (EM) que atendem a pré-escola, juntamente com o ensino fundamental.

As turmas de educação infantil da rede municipal de ensino seguem a seguinte organização por faixa etária:

- Berçário: de 0 a 1 ano
- Creche I: 1 ano
- Creche II: 2 anos
- Creche III: 3 anos
- 1ª etapa: 4 anos
- 2ª etapa: 5 anos

No ano de 2014, com a intenção de realizar uma atualização e alinhamento dos instrumentos de avaliação da rede municipal, a Secretaria da Educação (SEDU) convidou alguns representantes das instituições de educação infantil para participarem desse processo, formando uma comissão, intitulada “Comissão de Avaliação da Educação Infantil”.

Até então, o instrumento utilizado para avaliar na educação infantil era a chamada “FADA”: Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem. O intuito inicial para esta comissão seria atualizar essas fichas e promover uma padronização para toda a rede, pois muitas instituições utilizavam fichas diferentes umas das outras e algumas até não as utilizavam.

Assim, essa comissão composta por supervisora de ensino, chefe de seção, diretoras de creche e pré-escola, orientadoras pedagógicas e professoras, passou a se reunir e estudar as

possibilidades para esta proposta de atualização. Contudo, durante este percurso, as discussões levaram a uma forma diferente de ver o processo de avaliação na educação infantil. Em conversa com alguns integrantes desta comissão, na época, foi apontado que havia um descontentamento com o uso da ficha de avaliação por ser um documento que continha poucas informações sobre a criança e que se tornava e apenas um registro burocrático dentro das instituições.

Deste modo, outras concepções e práticas de avaliação foram pesquisadas e discutidas, sendo produzido, ao final, um Caderno de Orientações intitulado Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba (ANEXO B). Este documento, como próprio nome já destaca, aponta para uma avaliação baseada nos conceitos da documentação pedagógica para acompanhar as crianças na educação infantil. Antes deste documento, na Matriz Curricular da educação infantil da rede municipal de ensino de Sorocaba, elaborada no ano de 2012, já se encontrava referências sobre a documentação pedagógica, porém sem trazer tanto enfoque para este processo.

De acordo com a apresentação do documento, a comissão realizou estudos sobre o tema avaliação por meio de referenciais teóricos e legais, bem como pesquisou aspectos inerentes às práticas avaliativas na educação infantil. Entre os referenciais legais são encontradas indicações presentes na LDBEN nº 9394/96 e DCNEI sobre a avaliação na educação infantil. Há também os apontamentos sobre a avaliação presentes no RCNEI (1998). Além desses documentos esta diretriz traz ainda tópicos que abordam:

- Concepções norteadoras: concepções de criança/infância, pautando-se em Heywood (2004); concepção de educação infantil e concepção de currículo, de acordo com as DCNEI;
- Perfil do educador e da educadora da infância: devem ser docentes e precisam assumir os papéis de observadores e mediadores. O documento considera, ainda, que outros profissionais, não nomeados, influenciam a formação e o desenvolvimento das crianças, mas também os consideram educadores e educadoras;
- Avaliação educacional: traz apontamentos de Freitas (2014) sobre os três níveis da avaliação e Hoffmann (2014) sobre a avaliação mediadora. Ainda, aponta os referenciais legais e orientadores sobre a avaliação na educação infantil;
- Documentação Pedagógica: com as orientações para elaboração de Portfólio da Criança e Relatório Individual; este documento passou a ser utilizado na rede municipal em 2015, sendo uma versão preliminar, passando a ter sua efetivação em 2016.

Com a apresentação dessa diretriz houve um movimento na rede municipal para alterar as práticas de avaliação realizadas. Assim como qualquer mudança que envolva concepções e práticas na educação, houve inseguranças e resistências a essa proposta. Foram feitos apontamentos, principalmente pelas equipes gestoras, relacionados à necessidade de ampliação dos processos de formação dos professores para implementar as orientações da diretriz.

Há que se considerar que em muitas instituições de educação infantil ainda atuam outros profissionais diretamente com as crianças, como auxiliares de educação e estagiários, principalmente nas turmas de creche, que não estão previstos nesse processo formativo, pois a avaliação das crianças compete aos professores. Em cada turma da educação infantil há um professor, desde o berçário até o último ano da pré-escola.

No ano de 2016 houve alguns momentos formativos para as equipes gestoras das unidades de educação infantil acerca da documentação pedagógica. Todavia, não foram promovidas formações diretamente com os professores devido à justificativa de falta de verbas, ficando a cargo de cada equipe gestora promover as formações em suas unidades escolares, recebendo estas algumas formações da SEDU.

4 CAMINHO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Apresentamos neste capítulo como decorreu a trajetória de construção da pesquisa, o método utilizado, os critérios estabelecidos para a seleção do contexto da pesquisa, dos sujeitos e dos procedimentos de coleta e análise dos dados de pesquisa.

Procuramos investigar como as professoras de educação infantil de um centro municipal de educação infantil de Sorocaba (SP) percebem a avaliação das crianças em relação às suas práticas educativas.

Para o desenvolvimento deste trabalho optamos pela realização de um programa de pesquisa de cunho qualitativo, haja vista que o interesse do pesquisador é identificar como um dado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas e os significados que as pessoas atribuem ao cotidiano, à vida e às coisas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assumindo como modalidade de pesquisa o estudo de caso, procuramos descrever e analisar como as professoras de uma instituição de educação infantil do município de Sorocaba/ SP percebem o processo avaliativo das crianças.

Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O 'caso' é assim um 'sistema delimitado', algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular. (ANDRÉ, 1984, p. 52)

Buscamos conhecer suas concepções de avaliação por meio de entrevistas, dos instrumentos e registros de avaliação que utilizam com as crianças, e por meio de análises documentais presentes na unidade escolar sobre a temática, como atas e registros de reuniões.

Desse modo, foram utilizadas diferentes fontes de dados com a finalidade de permitir uma maior compreensão das percepções das professoras sobre a avaliação das crianças. Esta estratégia faz parte do método adotado, sendo que o estudo de caso nos permite “a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências” (YIN, 2001, p. 120). Tais fontes serão utilizadas em busca de uma triangulação dos dados, presentes nesta metodologia, que segundo Yin (2001) corrobora para a validação da pesquisa.

4.1 Problema de pesquisa

No ano de 2015, a rede municipal de ensino de Sorocaba passou por um processo de mudança quanto às orientações para avaliar as crianças na Educação Infantil.

A avaliação das crianças da educação infantil, na rede municipal, era realizada por meio do registro de fichas de avaliação, nas quais haviam habilidades a serem assinaladas de acordo com as percepções que os professores tinham das crianças.

A Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem do Aluno (FADA), teve início no ano de 2009, sendo produto de um programa de gestão implementado na rede municipal: Programa de Gestão de Excelência (PGE). Tal programa tinha um caráter empresarial de gestão, com foco na avaliação como um controle da qualidade da educação oferecida, sendo esta ficha adotada para avaliar as crianças da educação infantil e também do ensino fundamental (LOBO, 2017).

Esta ficha era organizada por séries, sendo preenchida semestralmente e dada ciência aos pais das crianças. Ao final de cada ano, a ficha deveria ser encaminhada para o professor do ano seguinte ou para outra instituição em situações de transferência ou do encerramento das séries oferecidas pela escola.

A partir da implementação das orientações do documento Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba, de forma preliminar em 2015, a avaliação passa ser orientada como parte do processo de documentação pedagógica, apontando para a importância da realização de diversos registros para avaliar as crianças, destacando entre eles, a elaboração de portfólios e de relatórios individuais das crianças.

Nesse sentido, foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa:

- Como essas profissionais concebem a avaliação nesta etapa da educação?
- Como se caracterizam as práticas avaliativas dessas professoras em relação ao desenvolvimento da criança e sua aprendizagem?
- Quais as possíveis relações entre as práticas avaliativas realizadas pelas professoras e o processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem?

Tais questões orientaram a realização desta pesquisa buscando compreender como as professoras de educação infantil, diante de um contexto de mudança de orientações sobre a avaliação, percebem esta prática, tendo em vista a grande responsabilidade nesse processo e a relação com a prática pedagógica que desenvolvem.

4.2 Sujeitos de pesquisa

A seleção do *locus* desta pesquisa foi estabelecida seguindo os seguintes critérios: que fosse uma instituição pública de ensino e que seu atendimento contemplasse as crianças de 0 a 5 anos, que compõem toda etapa da educação infantil.

Na unidade de ensino selecionada para a investigação são atendidas atualmente oito turmas, sendo quatro delas em período integral para as crianças de 0 a 3 anos, e outras quatro turmas em período parcial, a qual atende crianças de 4 e 5 anos. Grande parte das instituições de educação infantil do município de Sorocaba apresenta esta configuração quanto ao atendimento em relação aos períodos e turmas atendidas; entretanto, algumas funcionam como creche ou pré-escola, ou, ainda, pré-escola junto com ensino fundamental.

Na instituição investigada atuam ao todo oito professoras. Na composição da equipe escolar há também auxiliares de educação infantil, estagiários, funcionários de apoio e equipe gestora, composta por diretora e orientadora pedagógica.

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados de forma intencional, segundo os seguintes critérios: ser professora efetiva da rede municipal; estar atuando na educação infantil há pelo menos três anos; ter o interesse em participar da pesquisa. Apesar do tempo mínimo de experiência, a maioria das professoras atua há muitos anos nessa etapa da educação e algumas por um longo tempo nessa mesma unidade, sendo que a mais antiga tem 18 anos de atividade na mesma instituição.

Dentre as professoras que apresentavam os critérios quanto ao tempo de experiência e vínculo efetivo com a rede municipal, apenas uma optou por não participar desta pesquisa. Assim, foram definidas como participantes cinco professoras que atenderam aos critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos de pesquisa e aceitaram participar da investigação. Destas, três professoras atuam com as turmas de 4 e 5 anos, que correspondem à 1ª e 2ª etapa da pré-escola; e duas atuam com as turmas de 0 a 3 anos, que correspondem às turmas de creche. Apesar da possibilidade de alternarem a atuação entre as turmas de creche e pré-escola, as professoras selecionadas têm se mantido nesses mesmos agrupamentos há alguns anos.

O critério de possuírem um tempo mínimo de prática profissional como docentes está relacionado à possibilidade de, ao longo de três anos de experiência, terem definido seu perfil profissional e consolidado suas formas de pensar e fazer a respeito dos processos de ensinar, aprender e avaliar na educação infantil.

Em visita realizada à instituição investigada, foi feita a apresentação da pesquisa e solicitado às professoras que participassem de uma entrevista. Apenas nesta instituição, seu tempo de atuação varia de 4 a 18 anos. Uma delas atua, também, em outro município, também como professora de educação infantil, acumulando os dois cargos.

Todas as professoras são graduadas em Pedagogia e três delas possuem também outras graduações (duas tem Letras/Português e uma Artes Visuais) e chegaram a lecionar em outras etapas da educação. As três professoras que possuem outra licenciatura, coincidentemente, atuam na pré-escola, enquanto as professoras que atuam na creche possuem apenas graduação em Pedagogia. Todas possuem especialização em diferentes áreas de conhecimento, sendo uma especialista em educação infantil.

Utilizaremos nomes fictícios para manter o anonimato das professoras participantes da pesquisa.

O quadro 1 apresenta informações a respeito das professoras participantes da pesquisa.

Nome	Turma em que atua	Faixa etária das crianças	Graduação	Especialização
Camila	2ª etapa	5 anos	Pedagogia Artes Visuais	Educação inclusiva/ Psicopedagogia/ Alfabetização e Letramento
Helena	1ª etapa	4 anos	Pedagogia Letras/Português	Espaços de aprendizagens
Débora	1ª etapa	4 anos	Pedagogia Letras/Português	Educação Infantil
Mônica	Creche II	2 anos	Pedagogia	Gestão na Educação
Ana Maria	Creche I	1 ano	Pedagogia	Inclusão de crianças com deficiência

Quadro 1: Professoras participantes da pesquisa.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

4.3.1 A realização de entrevistas

Antes de iniciar as entrevistas com as professoras, reunidas em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), foi feita uma breve conversa com aquelas selecionadas para a pesquisa, sendo esclarecida a temática da pesquisa e apresentada a importância de sua contribuição com a investigação.

A entrevista é uma técnica bastante comum para se obter informações em diferentes âmbitos. No contexto da pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Considerando a necessidade de compreender as concepções das professoras a respeito da avaliação na educação infantil e de sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, as entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro com questões semiestruturadas.

A opção por questões semiestruturadas se deve ao fato de apresentarem maior flexibilidade de respostas no momento de realização das entrevistas, possibilitando o estabelecimento de um diálogo entre a pesquisadora e as entrevistadas.

Ao elaborar o roteiro de questões (Apêndice A), buscamos estimular as professoras a descreverem e abordarem amplamente os aspectos perguntados, evitando respostas fechadas do tipo “sim” ou “não”, como destacam Bogdan e Biklen (1994). Outro aspecto considerado em sua elaboração foi a sequência das questões, para que houvesse uma lógica entre os assuntos, e que no seu encadeamento houvesse uma complexidade de forma crescente, como destacam Lüdke e André (1986).

No entanto, na utilização desse roteiro nem sempre foi possível seguir a mesma ordem das questões durante a realização das entrevistas, pois em meio às manifestações das professoras, algumas informações já haviam sido abordadas e outras necessitavam de maior aprofundamento. Essas adaptações são possíveis neste tipo de entrevista, conforme Lüdke e André (1986), pois, dessa forma, é possível deixar os sujeitos mais à vontade e apreender mais informações.

As entrevistas foram realizadas na própria instituição, em horários de trabalho de pedagógico destinado ao planejamento de atividades das professoras, pois, conforme indicaram, teriam maior disponibilidade para ceder as entrevistas.

As entrevistas foram gravadas, sendo transcritas posteriormente.

4.3.2 A realização de consultas documentais

A consulta documental foi realizada com vistas a complementar os dados obtidos por meio das entrevistas, buscando trazer maior clareza às informações obtidas, como destacam Lüdke e André (1986).

Foram consultados documentos oficiais da rede municipal no tocante à educação infantil e à avaliação nesta etapa, buscando identificar as orientações pedagógicas inerentes aos mesmos. Entre esses documentos, o caderno de orientações Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba, que traz orientações quanto ao processo de avaliação e a Matriz Curricular da educação infantil, que apresenta o currículo municipal da educação infantil.

Os documentos que compõem os registros realizados pela escola, como as atas de reuniões e de HTPC também foram consultados com o objetivo de conhecer um pouco mais as temáticas tratadas nesses momentos e os aspectos educativos que estiveram orientando essas ações pedagógicas, tendo em vista que a rede municipal ao passar por um processo de mudança nas orientações quanto à avaliação na educação infantil, houve a necessidade de discussões e momentos formativos para apreender tais alterações.

Ainda, foram verificados os registros específicos sobre o processo avaliativo das crianças na unidade escolar, contemplando portfólios, relatórios individuais, registros fotográficos, bem como outros instrumentos que já foram utilizados na rede municipal, como as fichas descritivas.

Tais documentos e registros possibilitaram ampliar a compreensão das concepções de avaliação apresentadas pelas professoras, bem como as práticas avaliativas que realizam, encontrando as aproximações e distanciamentos entre esses documentos e às práticas das professoras.

5. A ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Para análise dos dados foi utilizado o método de análise por categorias (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que surgiram com o desenvolvimento da pesquisa. As categorias foram definidas após a coleta dos dados e com a leitura atenciosa das transcrições das entrevistas. Deste modo, foram definidas as seguintes categorias: concepções e práticas das professoras; dificuldades enfrentadas no processo de avaliação; participação das famílias no processo de avaliação das crianças; a avaliação e suas interferências na prática pedagógica.

5.1 Caracterização da escola na qual trabalham as professoras

A instituição localiza-se em um bairro periférico, distante aproximadamente 15 km do centro da cidade, próximo dos limites entre a zona urbana e rural.

O bairro apresenta uma infraestrutura razoável quanto às necessidades da população, com escolas, comércios, tendo em um bairro próximo algumas áreas de lazer e posto de saúde. A população “já foi muito carente”, segundo uma das professoras e hoje está um pouco melhor.

Denominada como Centro de Educação Infantil (CEI), a instituição possui uma estrutura planejada para este atendimento. Passou por uma importante reforma e ampliação no ano de 2012 e conta hoje com 6 salas de aula amplas; pátio central para a realização das refeições e algumas atividades; papáριο para os bebês; e sala de multimeios, sendo esta utilizada no período da manhã como sala de atividades para as turmas da pré-escola. A área externa é ampla, possuindo solários junto às salas de berçário, creche I e Creche II. Há também um parque com diversos brinquedos, quiosque e tanque de areia.

As turmas de creche (0 a 3 anos) possuem salas “permanentes” e as turmas de pré-escola utilizam um sistema de rodízio, envolvendo a prática de “oficinas” com temas e campos específicos em cada espaço.

Nas salas de aula, em geral, há armários, poucas mesas (utilizadas principalmente pelos adultos), brinquedos e outros materiais para as crianças explorarem. Há muitos recursos produzidos pelos adultos que têm a finalidade de serem observados ou explorados pelas crianças.

No pátio, onde fazem as refeições, há um painel maior com figuras de personagens conhecidos das crianças e também um painel pequeno com algumas informações para as famílias e os nomes dos funcionários aniversariantes do mês. Há várias mesas para refeição,

organizadas com quatro cadeiras cada uma. A intenção é que as crianças comam como se estivessem em outros lugares sociais, como um restaurante, ficando mais próximas umas das outras nesse momento de refeição. Já os bebês, de até 1 ano, comem no papário, um espaço anexo ao pátio, em cadeirões individuais nos quais são alimentados pelos adultos.

A unidade também possui uma área administrativa composta pela secretaria, uma sala para orientadora pedagógica e outra para direção. Conta ainda com cozinha, lactário, lavanderia e almoxarifado.

Há painéis feitos com redes (do tipo de proteção de janelas) fixados nas paredes dos corredores em uma altura acessível às crianças. É possível encontrar nestes algumas fotos de momentos de atividades, principalmente dos bebês, e cartazes com construções de escrita coletiva das crianças. Produções utilizando texturas de diferentes materiais com a participação dos adultos e das crianças também se encontram fixados nesses painéis.

Há também na unidade alguns materiais confeccionados pelos adultos como estímulo à exploração das crianças. Na sala dos bebês de 1 a 2 anos, há, por exemplo, um painel de madeira fixado à altura do manuseio das crianças com vários objetos do cotidiano como fechaduras, interruptores, botões, entre outros, que não são normalmente manuseados por elas, mas atraem sua curiosidade. Nesta mesma sala há também um móvel com livros que pode ser baixado até a altura das crianças, para que explorem os materiais.

Há materiais fixados nas paredes como uma referência da escrita com nomes das crianças e fotos, listas de nomes, calendário, nomes dos aniversariantes do mês, cartaz de observação do tempo, entre outros. Algumas fotos mostram um pouco desses espaços:

Figura 4: Painel sala de aula



Fonte: Arquivo de pesquisa

Painel com calendário e regras de boa convivência. Ao fundo, lista de nomes das crianças e régua para medir a altura das crianças.

Figura 5: Materiais para brincadeiras



Fonte: Arquivo de pesquisa

Sala de atividades e oficinas de “faz de conta”, com materiais e brinquedos que favorecem as brincadeiras.

Figura 6: Painel com textos coletivos



Fonte: Arquivo de pesquisa

Painel com textos coletivos elaborados por grupos de alunos, com apoio da professora, a partir de sequência de imagens.

Figura 7: Materiais para brincadeiras



Fonte: Arquivo de pesquisa

Sala de atividades com canto de brincadeiras.

Figura 8: Painel com materiais para oficina de artes



Fonte: Arquivo de pesquisa

Painel com materiais diversos para oficina de artes.

Figura 9: Materiais para brincadeiras



Fonte: Arquivo de pesquisa

Canto de brinquedos e livros em sala de atividades.

Os espaços são organizados de forma a favorecer algumas atividades, o brincar e o estímulo à leitura e escrita. Percebe-se a preocupação em dispor de materiais e brinquedos acessíveis às crianças, demonstrando que se pensa nelas ao fazer essa organização. Existe uma evidência das produções das crianças, como desenhos e pinturas expostos em painéis, sendo um aspecto importante na valorização do que as crianças produzem e de suas culturas. Há produções feitas pelos adultos como imagens decorativas e painéis confeccionados com diversos materiais com diferentes texturas, como um estímulo para as crianças, sendo fixados à altura delas.

5.2 A Avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas das professoras

As discussões sobre a educação infantil, suas concepções e práticas, vêm sendo fomentadas nas últimas décadas. Apesar de sua origem estar baseada em princípios da

assistência e visando suprir uma necessidade específica de uma sociedade que estava se transformando, muitos avanços foram alcançados e outros ainda precisam ser conquistados.

A avaliação nesta etapa da educação vem sendo subsidiada por diversos documentos legais e orientadores, bem como estudos e discussões, com o objetivo de que ela se efetive como favorecedora da prática pedagógica, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Buscamos, por meio da análise dos dados, conhecer como as professoras da instituição investigada concebem a avaliação e as práticas avaliativas que utilizam no cotidiano.

Devido a uma mudança de instrumentos de avaliação promovida pela Secretaria da Educação (SEDU), com a elaboração do documento orientador Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba, um movimento de discussões sobre o processo de avaliar e registrar a avaliação se desenrolou durante sua implementação. Apesar das dificuldades ocorridas em decorrência da proposta de mudança, o fomento de discussões sobre esta temática pode ser considerado um aspecto muito positivo, pois permitiu aos professores repensar suas práticas avaliativas.

Ainda que haja diversos documentos que normatizam e orientem as práticas de avaliação na educação infantil, há muitas concepções em jogo que influenciam como elas serão realizadas e com que finalidades, pois nem sempre os professores se reportam a essas referências ou até mesmo as desconhecem.

Sobre avaliar na educação infantil, a maioria das professoras considera que este processo acontece no “dia a dia”. A professora Camila aponta uma distinção da prática da avaliação em relação ao ensino fundamental:

(...) é bem diferente do fundamental, porque no fundamental a gente acaba avaliando o contexto da aprendizagem, não que na educação infantil a gente não avalia a aprendizagem das crianças, mas a gente avalia continuamente, todo dia, observando, vendo se o nosso planejamento está condizendo com a nossa expectativa, vendo se as crianças estão se relacionando com elas, porque é o contexto. Não é só o que você planejou, a atividade em si, mas é o conjunto, o social, o individual, é tudo! O cognitivo, o afetivo, o emocional (...) Eu acho que a avaliação na educação infantil ela (sic) tem que ser de observação mesmo, o professor deve estar atento, observando, avaliando a sua prática e o desenvolvimento dos seus alunos. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

A professora Camila procura distinguir a avaliação do ensino fundamental como sendo focada na aprendizagem, ao passo que na educação infantil se observa um contexto mais amplo, com foco na criança e também na prática do professor, como uma auto avaliação.

Normalmente, a visão que se tem da avaliação do ensino fundamental é de ser pautada em provas e trabalhos que ocorrem em momentos específicos, como no final do mês, do bimestre ou de um conteúdo trabalhado. Esse entendimento de que o processo pedagógico ocorre de modo linear, com a avaliação no final é algo equivocado, pois ela “está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula. Quanto mais elementar é o nível do ensino, mais contínua e difusa é a presença da avaliação” (FREITAS, 2014, p. 16). Portanto, é esperado que o processo de avaliar na educação básica apresente diferenças, segundo os diferentes níveis de ensino.

Entre essas diferenças, podemos apontar as estratégias e os instrumentos utilizados para avaliar na educação infantil. No tocante aos instrumentos utilizados, algumas professoras ao falarem sobre como pensam a avaliação na educação infantil, citaram a forma de avaliar as crianças na rede municipal por meio de fichas, anterior ao documento de orientação da SEDU:

Eu tive numa outra escola de educação infantil, que era ainda aquela FADA, né, aquele “xizinho”... e eu particularmente não gostava muito daquilo porque é muito fechado, né?! Então, assim, como que eu vou avaliar a criança, a motricidade da criança, ou a criança sabe... muito conteudista! (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

Em vez de preservar a avaliação que foi por muito tempo, com as fichas com campos específicos de avaliação, conteudista inclusive, né, a gente tem agora por conta desses documentos, dessas pesquisas que se permite através deles, ter um ponto de vista de que ela é processual, ela é construtiva, ela é reflexiva (...) (HELENA, professora da 1ª etapa)

(...) quando eu trabalhava no particular com a educação infantil já era o relatório, a gente nunca usou a ficha. Sempre era um relatório falando do desenvolvimento só que era por habilidades: habilidade da leitura, da linguística, habilidade matemática, do meio, de artes. Então você falava em todas as habilidades observando a criança em um contexto. Então, eu já tinha esse hábito só que era de outra forma. Então quando eu vim para a pré-escola, que era o “X”, eu falava: “Senhor! Essa criança faz, mas não está nem tão aquém nem tão além”. Então, fica naquela coisa, muito padronizado, rotulado. Eu acho que o processo de avaliação com o relatório ele vem pra somar. Por que quando você analisa cada criança ali você descreve o que ela realmente é, como ela é. Então eu prefiro muito mais o relatório que as fichas. Eu acho que as fichas ficam muito classificatórias (...) (CAMILA, professora da 2ª etapa).

Para estas professoras, a ficha (FADA) não é um registro adequado por apresentar limitações. Elas apontam que esse instrumento é pautado em conteúdos e em medidas padronizadas que os professores nem sempre conseguem “encaixar” a criança em uma das opções, que se configuravam em: “sim”, “não” e “em processo”. No ANEXO A, há um

modelo dessas fichas, utilizado na rede municipal, considerando que havia variações dessas fichas entre as instituições de educação infantil, bem como entre as turmas avaliadas, com progressiva complexidade no decorrer dos anos.

Nas unidades de educação infantil do município era um procedimento padrão o uso de fichas para avaliar as crianças, denominadas como Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem do Aluno (FADA). Nestas, eram assinalados os itens que correspondiam à criança naquele período, normalmente um semestre, e, posteriormente os pais ou responsáveis tomavam ciência para conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O uso de fichas para registrar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na educação infantil é uma prática comum em outros municípios do país, conforme apontam alguns estudos (SOUSA, 2013; GARMS, SANTOS, 2014; FURTADO, 2016).

Com a proposta das Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil, cuja versão final foi publicada em 2016, discussões sobre a avaliação foram fomentadas nas instituições de educação infantil, deixando de avaliar por fichas para utilizar relatórios e portfólios como instrumentos de avaliação.

Hoffmann (2014) realiza algumas comparações em relação às fichas e os relatórios como instrumentos de avaliação das crianças, destacando a importância de uma análise qualitativa do que se observa das crianças:

A análise qualitativa envolve dados explicativos, fatos sobre as crianças, relatos de situações, exemplos de suas falas e brincadeiras e se dá pela narrativa, não por fichas classificatórias. Em vez de analisar se uma criança está se desenvolvendo “mais ou menos” do que outras, é preciso fazer relatos sobre o seu jeito de ser e de aprender na escola para compreendê-la e lhe oportunizar o desenvolvimento pleno. (HOFFMANN, 2014, p. 103)

Apesar de ser um aspecto bastante relevante do processo de avaliar, o instrumento por si só não garante que a avaliação será adequada e eficiente para o processo no qual ela está inserida, pois os instrumentos não são a própria avaliação, pois avaliar é algo mais amplo, sendo os instrumentos apenas parte desse processo de acompanhamento (HOFFMANN, 2014). Conforme Moro, Neves (2013, p. 16) “não é apenas a escolha de um instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico”.

Diferentes concepções sobre o que é avaliar no cotidiano também foram apontadas pelas professoras:

Vendo pela faixa etária que estou hoje, crianças de 1 ano e meio a 2, é referente ao **processo dela de desenvolvimento, se ela está de acordo com o que a gente vê dentro do padrão** para 2 anos por exemplo: já anda, já fala algumas palavras, já forma frase, tem capacidade de reconhecer os amigos. Então a gente faz a avaliação no dia a dia para isso, em desenvolvimento, no psicomotor, primeiramente, vem nessa faixa etária e depois o conhecimento de espaço de pessoas do ambiente... Vai avaliando dessa forma, dia a dia. (ANA MARIA, professora da Creche I, grifo nosso)

Diariamente, é o ano todo, desde o primeiro dia de aula a gente já vê as características de cada um e daí, a partir dali, eu já posso estar vendo: esse é assim, esse é de outro jeito e já vou observando e anotando. (MÔNICA, professora da Creche II)

Como essa avaliação acontece o tempo inteiro, a gente registra de maneira sistemática uma vez por semestre, a avaliação do aluno, mas essa avaliação ocorre o tempo todo. (HELENA, professora da 1ª etapa)

Essa percepção de que avaliar não é um momento pontual que ocorre algumas vezes durante o ano é preponderante entre as professoras desta instituição de educação infantil. Todas citam realizar observações diárias, ainda que não de todos os alunos, para avaliar as crianças e suas práticas pedagógicas. Esse caráter formativo e contínuo da avaliação está de acordo com o que determina os documentos legais, como a LDBEN nº 9394/96 e as DCNEI, ao considerar a avaliação um acompanhamento contínuo do desenvolvimento e progresso das crianças. Hoffmann (2014) também defende que a avaliação ocorra por meio desse acompanhamento, por meio da observação e de registros realizados pelos professores, bem como pela mediação realizada pelo professor a partir destes.

No entanto, segundo as professoras investigadas há diferenças entre o que se procura avaliar. A professora Ana Maria aponta que seu foco de avaliação está no desenvolvimento das crianças, relacionado à faixa etária que atua (1 ano), observando o que está de acordo com o padrão para a idade. Essa faixa etária apresenta grandes avanços no desenvolvimento, como a aquisição da fala, da autonomia de andar sozinho, entre outros. Assim, o enfoque nesses aspectos acaba sendo comum entre os educadores que atuam com essas crianças. Entretanto, é necessário ter cuidado ao se comparar o desenvolvimento da criança a um “padrão”, pois apesar de muitos estudos apontarem que há características esperadas quanto ao desenvolvimento em cada idade, isso não pode ser um modelo estático. As crianças vêm de diferentes famílias, de contextos sociais e culturais distintos, os quais influenciam significativamente seu desenvolvimento. Por exemplo, às vezes, uma criança que demora a andar preocupa a professora por não estar como as demais, mas pode ser que isso tenha ocorrido por não ter tido muitas oportunidades de estar no chão para explorar seus

movimentos, sendo assim uma pista de como o professor pode intervir para ajudá-la nessa conquista.

Desta forma, Hoffmann (2014, p. 103) alerta que “em vez de analisar se uma criança está se desenvolvendo ‘mais ou menos’ do que outras, é preciso fazer relatos sobre o seu jeito de ser e de aprender na escola para compreendê-la e lhe oportunizar o desenvolvimento pleno.”

Assim, é importante atentar-se para não estabelecer comparações entre as crianças, como se houvesse um padrão de desenvolvimento universal a ser seguido. A comparação que pode ocorrer é da criança com ela mesma, do ponto que ela estava ao ponto que chegou. No documento Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), em seu capítulo sobre a educação infantil traz essa perspectiva de não comparação sobre a avaliação das crianças:

[...] a avaliação ocorre permanentemente, e emprega diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças; nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição – processos externos e artificiais que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança. Ela será sempre sobre a criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças, com o objetivo de melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento alcance níveis sempre mais elevados. (BRASIL, 2010, p. 50)

Em relação à avaliação diária das crianças, a professora Mônica relata observar as características de cada uma, desde o início. Isso demonstra seu reconhecimento de que há uma individualidade em cada criança, a qual deve ser valorizada. Contudo, neste aspecto da observação é necessário ter atenção para que não se reduza a juízos de valor. Não é raro identificarmos em registros escolares sobre as crianças que elas são inteligentes, espertas, tímidas, meigas, entre outras características, que carregam o ponto de vista do educador em relação à criança. A observação sobre as características individuais das crianças devem levar em conta um maior conhecimento sobre elas:

A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da forma de atribuição de significado à experiência dessa outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28)

A observação é um aspecto recorrente nas falas das professoras como uma estratégia para avaliar as crianças. Realmente, as crianças são observadas na maior parte do tempo pelos adultos, mas quando se tem o intuito de utilizar essa observação como parte do processo de avaliação ela tem uma intencionalidade nesse olhar, pois há um objetivo pedagógico nessas observações. As professoras Helena, Mônica e Camila relatam que buscam nas observações meios para intervir em busca dos avanços das crianças e também como um direcionamento para o seu trabalho:

(...) porque essa avaliação, da forma como a gente entende aqui, ela é uma observação, sim, mas com o objetivo de intervenção, de mediar o que mais falta, o que mais pode ser estimulado, que caminho de trabalho deve ser percorrido, o quanto a criança está adquirindo conhecimento, renovando os conhecimentos dela ou como ela está interagindo com as outras crianças. (HELENA, professora da 1ª etapa)

E assim, eu avalio observando, colocando desafios tanto pra eles quanto pra mim. Aí eu avalio nas brincadeiras, se eles estão dispostos a participar, oferecendo atividades diferentes para eles e aí eu vou observando como é que eles brincam. Se acontece em algum momento, alguma dificuldade eu olho, vejo se eles conseguem resolver o problema, daí eu dou uma interferida. Mas é mais observando primeiro. (MÔNICA, professora da Creche II).

Eu faço meu planejamento e em cima disso eu procuro avaliar o desenvolvimento, eu procuro identificar quem que está no desenvolvimento assim... Quem que está com mais habilidade, dificuldade e ir orientando, tentando instruir, mas é muito na observação, na ajuda do aluno, não fazendo uma avaliação de desempenho, classificatória; na educação infantil eu acredito que não é assim, a gente avalia o contexto e a avaliação ela vem para somar. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

Nas falas das professoras percebe-se a preocupação em realizar intervenções por meio das observações, que podem ocorrer durante o momento observado ou no que posteriormente será trabalhado, com desafios para que as crianças avancem. Nesse sentido, podemos encontrar a característica mediadora da avaliação, como defende Hoffmann (2014).

A professora Camila preocupa-se também em não realizar uma avaliação de desempenho e classificatória na educação infantil. Possivelmente, tenha a compreensão de que esta forma de avaliar não é adequada e precisa ser evitada. As professoras referem-se ainda à interação e às brincadeiras como pontos observados, sendo estes aspectos preconizados pelas DCNEI como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil. No parecer 20/2009 (BRASIL, 2009c) há um maior detalhamento sobre o que as DCNEI apontam em relação à observação para avaliar as crianças:

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 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. (BRASIL, 2009c)

Tal posicionamento das professoras demonstra certo conhecimento sobre as orientações quanto às práticas pedagógicas e de avaliação, consonantes com os documentos legais e orientadores da educação infantil. Isto é percebido também nas falas de outras professoras da unidade, ainda que de forma não unânime, e consistente, sem nomear tais documentos ou autores que tratam desta temática. O próprio documento da rede municipal, Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil, aponta a seguintes orientações quanto à observação para avaliação:

O professor e a professora devem manter o olhar refinado para perceber a criança no seu dia a dia, haja vista que é essa análise qualitativa que irá descrever a criança em suas potencialidades, fragilidades, como ela construiu suas hipóteses diante das diferentes situações e como as realiza, seja individualmente, em grupo, com auxílio de colegas ou de adultos. (SOROCABA, 2016, p. 19)

Manter esse olhar refinado é um desafio para o cotidiano dos professores em qualquer etapa da educação. Devido às inúmeras tarefas e à rotina escolar, nem sempre se privilegia a observação atenta aos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois algumas de suas ações e repostas acabam se tornando comuns ao olhar do professor, que vai ficando acostumado a ver as mesmas coisas, sem encontrar novidades.

A professora Helena descreve como procura realizar esse processo de observação e intervenção:

[...] quando percebo algo interessante, alguma expressão, algum tipo de ideia ou de uma brincadeira, ou ela revelando sobre o ambiente que ela vive, eu procuro entrar nessa situação, fazer perguntas... De repente a gente chegar um pouco mais, fazê-la refletir de alguma maneira naquilo a ponto de ser desafiador, colocar algo a mais naquela situação. Tudo isso serve de apontamento para depois fazer o relatório individual da criança (HELENA, professora da 1ª etapa)

Além das ações de observar e intervir, a professora Helena ainda aponta a preocupação de registrar esses processos no relatório individual das crianças, que é feito semestralmente, conforme verificado nos documentos da instituição. O registro, além de documentar esses

processos, pode ajudar a ver o cotidiano de forma mais atenta. “Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo” (OSTETTO, 2012, p. 22).

A compreensão sobre a criança e os processos pelos quais ela passa na educação infantil se dá por meio dessas observações e registros, que permeiam os diferentes momentos que ela vivencia. Este processo passa pelas concepções do professor, pois ao captar as informações sobre as crianças ele tem a possibilidade de refletir sobre o que está observando, de acordo com o que entende sobre a educação infantil e o seu papel enquanto educador.

De acordo com Fortunati (2012, p. 5), “a observação não espelha, mas sim interpreta a realidade”. Sendo assim, as expectativas e intenções dos professores se tornam evidentes desde o olhar sobre as crianças e nos registros realizados, como nas ações que serão desenvolvidas para que favoreçam ou não seus avanços cognitivos, sociais e motores.

No tocante aos registros, as DCNEI apontam a importância da multiplicidade dos mesmos para compor o processo de avaliação. Na instituição investigada foi possível encontrar algumas formas como as professoras registram o que observam:

Coisas que são muito específicas, naquele momento eu anoto, tiro foto, para que não se perca nenhum momento depois. E o que é mais marcante a gente consegue até gravar também na memória e sempre que dá, para pra fazer anotações. (HELENA, professora da 1ª etapa)

As fotos eu uso com frequência e o vídeo também, mas... As fotos eu ainda coloco até no portfólio das crianças para os pais terem uma forma também de visualizar o trabalho. Porque, às vezes, o que eu estou relatando no relatório fica vago para os pais, mas daí quando você coloca a imagem da criança, por exemplo: relatório contém o que a criança desenvolveu bem, faz coisas que antes não fazia... Quando você mostra a foto com aquela sua fala, condizendo, o pai na hora percebe... O visual é mais nítido. Eu acho que a foto e o vídeo são recursos que vêm facilitar. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

Eu uso as fotos, uso o caderno que a gente registra e daí faz o relatório para o pai: “Oh, seu filho desenvolveu tal, tal...” (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

Nesse primeiro momento eu não registro por escrito, não. É tudo fotográfico. Então a gente registra mais por fotografia. Existem alguns momentos que a gente vai fotografando para ver a participação deles ali. Depois vem o registro que é no relatório (...) Quinzenalmente, a gente coloca as fotos nas portas das salas de alguns momentos de atividades, que além de ser registro pra gente, entra como avaliação. (ANA MARIA, professora da creche I).

Eu faço assim: tenho o meu caderno, e cada criança tem uma página, ali eu vou observando uma coisa muito diferente que ele fez que não tinha feito, então eu escrevo ali no meu caderno, anoto ali, pra depois, posteriormente, usar nos relatórios. (...) Então tem as anotações, fotos e mais a conversa com

eles ali, a gente troca. Eu tenho que estimular a fala deles, então ali já é uma forma de estar observando para relatar depois. (MÔNICA, professora da creche II).

Entre as formas de registrar e avaliar, destacam-se as fotos produzidas pelas professoras. A professora Camila (2ª etapa) aponta as fotos como uma forma de os pais visualizarem o que está no relatório, como um recurso que ajude na compreensão sobre o que ocorre com a criança na instituição. Para ela, as fotos confirmam ou complementam as informações dos relatórios. Para a professora Ana Maria (creche I), a foto é a principal forma de registro no início (do ano letivo), para evidenciar a participação das crianças. Além disso, a professora explica que colocam as fotos nas portas das salas, ficando expostas para as famílias e comunidade escolar, sendo considerada pela professora como uma ação que faz parte da avaliação.

Os registros escritos e imagéticos fazem parte do processo de avaliar, sendo este muito amplo e diversificado na educação infantil. Não se caracterizam como a avaliação em si, mas podem auxiliar significativamente o processo de avaliação. Contudo é possível perceber que a fotografia é utilizada nesta instituição como um meio de comunicação sobre o que as crianças estão realizando para que os pais e a comunidade escolar possam visualizar parte do que acontece enquanto as crianças estão vivenciando o processo educativo.

As fotos estão também presentes nos portfólios individuais das crianças. Em sua maioria são fotos de momentos espontâneos que mostram como a criança está participando da atividade ou brincadeira, em grupo ou sozinha. Há também algumas fotos posadas, nas quais a criança está em uma posição para ser fotografada, normalmente sorrindo para câmera. Esta é uma forma de fotografar não traz muitas informações sobre como a criança está realizando alguma atividade ou brincadeira, sendo mais adequado o registro de momentos reais que a criança está vivenciando. Em algumas fotos, as professoras colocam alguma descrição ou explicação do momento fotografado, de forma padronizada para todas as crianças, com o mesmo texto. As fotos que ficam nos painéis da instituição, instalados nos corredores, na mesma perspectiva dos portfólios, também apresentam momentos de atividades e brincadeiras, sendo estas produzidas especialmente pelas professoras das crianças menores, das turmas de creche. Todavia, as professoras não apontam as fotos como um recurso para o professor poder analisar suas práticas educativas e refletir sobre o desenvolvimento das crianças.

Além de captar um momento pedagógico específico, a fotografia pode servir como possibilidade de interpretação e reflexão sobre o desenvolvimento das crianças e das propostas educativas desenvolvidas pelas professoras. Para tanto, é importante o retorno a

esses registros para que se faça a leitura dos mesmos e identifiquem aspectos e detalhes que não foram percebidos pelo olhar da professora no momento em que ocorreu, sendo também um recurso que complementa outras formas de registro, como o relatório. Além disso, os pais e outros integrantes da equipe escolar, como outras professoras e a equipe gestora, podem vir a ter outro olhar sobre esse registro, possibilitando discussões e contribuições, conforme aponta Ostetto (2017, p. 42):

Todavia, depois de realizada, a foto se abre a diferentes leituras da realidade capturada, possibilita múltiplas interpretações, de acordo, agora, com aquele que vê o conteúdo retratado. Não se limita aos olhos e nem à perspectiva de quem fez a foto; permite a construção de outras histórias tecidas pelo olhar e pela subjetividade de quem tiver contato com ela.

O uso de vídeos foi um recurso citado pela professora Camila, como um recurso visual e facilitador para comunicar aos pais o desenvolvimento das crianças. A professora Mônica também faz alusão a este recurso nos momentos de reuniões:

Nas reuniões de pais, a gente procura estar colhendo bastante material, fotos, apresenta vídeos para eles de todas as atividades que nós fizemos. E aí, depois, em cima desse vídeo, nós vamos contando para eles como que aconteceu a atividade. (MÔNICA, professora da Creche II).

Neste caso, também não há referência sobre o uso dos vídeos como um registro a ser analisado pelo professor em relação às crianças ou às suas práticas, mas é utilizado principalmente em momentos de reunião de pais, como meio de comunicar o trabalho desenvolvido na unidade escolar.

As anotações são apontadas por todas as professoras como uma estratégia de registro. Elas apontam o uso de cadernos como recurso para as anotações do cotidiano. Nestes cadernos há uma folha nomeada para cada criança, nas quais registram algumas observações feitas durante as atividades para que não se esqueçam das mesmas ao elaborarem, posteriormente, os relatórios individuais das crianças ao final do semestre.

A principal finalidade dos registros realizados pelas professoras é a elaboração desses relatórios individuais, pois requerem variadas informações escritas e imagéticas.

As orientações das Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da rede municipal sobre os relatórios apontam que “este registro sintetiza e reorganiza os dados de acompanhamento do desenvolvimento de cada criança ao longo do processo educativo e explicita a ação pedagógica e as intervenções realizadas” (SOROCABA, 2016, p. 20).

As professoras consideram os relatórios como instrumentos eficientes para a avaliação das crianças. Nenhuma delas discorda do seu uso, como ocorre com as fichas de avaliação sobre as quais tecem algumas críticas. Todas procuram realizar ações para obter as informações que deverão constar em sua elaboração:

Eu tento olhar como eles se saem. Se eu ver (sic) que entre eles já resolvem eu fico na minha. Se não, daí até tento conversar com eles para ver uma solução ali. (...). Então, depois dessa observação nós vamos para os relatórios, mais pra frente. Daí eu já tenho tudo anotado, como é que eles são, aí eu faço o relatório deles. (MÔNICA, professora da Creche II).

(...) anotações e depois a gente faz avaliação por meio dos relatórios, que eu também acho de extrema importância, porque quando a gente recebe outro aluno de outra professora ou de outra escola, é muito melhor você receber o relatório da criança, desde que ele seja verdadeiro! Porque, infelizmente, às vezes, você recebe um relatório fictício que você lê e fala “Nossa!” Daí, quando a criança entra você fala: “Não! Essa não é a criança que está descrita naquele relatório”. Mas também acho que, ainda assim, o relatório é válido, porque a FADA, você vê lá como era antigamente, nem lembro como era mais... “faz, não faz, tem aptidão, em processo...” Aquele “xizinho” lá fica vago, você não sabe se criança fez ou não fez naquele dia que a professora avaliou. E você, lendo o relatório, você consegue visualizar como a criança é porque ali tá todo descrito. Você começa ler a narrativa, você percebe. Você já visualiza a criança. Eu acho que é de extrema e suma importância. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

(...) muitas vezes, aquele processo não aparece, aquele desenvolvimento de imediato! Vai ser ao longo prazo. Então, como é que eu vou julgar se uma criança aprendeu ou não aprendeu, né?! Então eu acho que a questão do relatório vem muito disso, de a gente ver o que a criança desenvolveu, voltado mesmo para o desenvolvimento da criança. Não o que ela deixou de fazer e sim quais os processos. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

Cada professor realiza ao seu tempo e a sua estratégia de elaborar é de cada um. É um trabalho bem meticuloso, porque você dá informações, assim, bem amplas da criança em vários aspectos de linguagem dela, de campos de experiências... Então é um olhar também que a gente procura ver realmente o que é o potencial, assim as melhores qualidades dela. (...) É um trabalho assim detalhado, a gente, assim, demanda muito tempo pra fazer. Não é tão simples, não. Então cada professor se organiza. Eu costumo fazer quando tem um prazo final pra entregar como que dedicar entre duas semanas assim, fazendo de dois a três por dia ou por vez que eu consigo, sentar e elaborar isso. E volto revisando também. Até a entrega final eu ainda acompanho, revejo o que eu li, se alguma coisa depois senti falta, coloco (...) (HELENA, professora da 1ª etapa)

A professora Mônica explica que, ao ter informações sobre as crianças, obtidas pelas observações e anotações, passa à elaboração dos relatórios, como um registro do processo educativo.

Para a professora Camila, os relatórios são “de extrema importância” porque contam com informações sobre a criança, sendo possível visualizá-la nessa escrita, quando, por exemplo, ela vem transferida de outra escola. Todavia, a professora destaca que é necessário que este relatório seja “verdadeiro”, pois, às vezes, recebe relatórios que não condizem realmente com a criança. Ela considera o relatório um instrumento melhor que a ficha de avaliação que era utilizada anteriormente na rede municipal (FADA), pois ao assinalar as informações sobre a criança na ficha explica que pode ser uma constatação de um momento pontual e que nem sempre acontece.

A professora Débora destaca o valor dos relatórios para demonstrar o que a criança desenvolveu, dentro de um processo que não é algo “imediato”, evitando julgamentos sobre sua aprendizagem ou aspectos negativos, como o que ela ainda não consegue fazer.

De acordo com a professora Helena, a elaboração dos relatórios individuais sobre as crianças, feitos semestralmente, exige tempo de dedicação das professoras, não sendo uma tarefa simples. Considera ser necessário reunir várias informações sobre as crianças e cada professora utiliza diferentes estratégias para alcançar este objetivo. A professora destaca que nestas informações sobre as crianças constam aspectos mais positivos, como seu potencial em termos de desenvolvimento e suas qualidades.

Em geral, os relatórios individuais das crianças são textos de aproximadamente uma página e que apresentam descrições sobre seu desenvolvimento e aprendizagem durante o semestre. A escrita dos textos apresentam singularidades das professoras, como uma escrita mais detalhista ou mais objetiva. Há diferenças também sobre os aspectos que são destacados sobre as crianças, que se distinguem bastante de acordo com a turma, tendo maior ênfase em algumas habilidades, linguagens características das crianças, etc. Algumas professoras inserem falas das crianças que foram significativas, demonstrando a participação das mesmas nas propostas. Em vários relatórios há o destaque para as conquistas das crianças, como dificuldades que foram superadas, prevalecendo os aspectos positivos ao invés de ressaltar limitações ou dificuldades das crianças.

Seguem alguns exemplos desses relatórios, com textos retirados dos documentos da instituição usando nomes fictícios:

Observamos que o João apresenta avanços significativos em vários aspectos. Participa bem da rotina do berçário, banho, alimentação e sono. É uma criança com uma afetividade muito grande, sempre alegre e sorridente, sente muito bem e engatinha com agilidade, explora todo o espaço, fica apoiado em objetos, gosta de brinquedos que emitem sons, dança e balbucia quando ouve músicas.

No aspecto socioafetivo, João apresenta uma boa interação com os amigos, divide com facilidade os brinquedos e os espaços. Sua preferência na hora de brincar é por carrinhos.

Participa de roda de músicas cantadas e nestes momentos chega balbuciar algumas palavras, demonstrando satisfação e alegria.

Em atividades oferecidas com materiais diversos para exploração, João demonstra interesse, participando das atividades.

Reconhece todos os educadores e amiguinhos.

Nos momentos fora da sala do berçário, João demonstra satisfação em participar das oficinas oferecidas, sempre atento a ouvir história.

João teve uma adaptação tranquila e confortável.

Quadro 2: Relatório de um bebê da turma de Berçário.

Alice é uma criança autêntica, comunicativa e esperta. Se expressa com amplo vocabulário, grande percepção do ambiente e dos elementos que o compõe, além de firmes opiniões sobre situações diversas, conferindo personalidade e protagonismo às suas relações. Trata os amigos com carinho e gosta de ter com quem compartilhar seus acessórios, maquiagens e brinquedos, porém, não abandona sua liderança natural, fazendo prevalecer suas ideias e argumentando em favor delas.

Dedica um trato especial para com seus “melhores amigos”, preservando fielmente antigas amizades, já formadas em anos anteriores, e oferecendo-lhe atos generosos e espontâneos que evidenciam sua atenção e carinho, como cartas, empréstimos exclusivos de objetos próprios e “presentes” extraídos de seus pertences. Demonstra autonomia e independência no cuidado pessoal e no gerenciamento da rotina, sendo um modelo para os demais.

Muito vaidosa, influencia as amigas na produção de “moda” e uso de artigos de beleza. Demonstra habilidades expressivas nas mais diferentes linguagens - gosta de danças, dramatizações, brincadeiras dirigidas e produção de arte em geral. Seus desenhos se assemelham às formas reais, e sua intencionalidade se identifica com facilidade.

Protagoniza as situações vividas nas oficinas de trabalho semanais, mostrando iniciativa no cumprimento das propostas, curiosidade pelos temas, objetos, histórias e conhecimentos em geral, conduzindo as crianças de seu grupo com interferências pontuais e articuladas. Por exemplo, brincando de “médico” com outras crianças, surgiu a hipótese de que era necessário dar ao “paciente” “paracetamol”. Alice imediatamente rebateu, explicando que “paracetamol” não era para “catarro”, e levou o grupo à decidir pelo “xarope”.

Se espera para o próximo semestre que preserve o seu bom envolvimento e protagonismo nas atividades, através da participação em atividades que estimulem seu contínuo desenvolvimento e suas habilidades interpessoais.

Quadro 3: Relatório de uma criança da turma de 1ª etapa.

Apesar da elaboração dos relatórios ser um desafio para as professoras, elas atribuem grande valor a este instrumento e preocupam-se com as informações que nele deverão estar presentes, buscando estratégias para coletar informações e realizar registros que possibilitem sua elaboração. Assim, o uso do relatório, que é proposto pelo documento orientador da rede municipal, Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil, é visto como algo positivo no processo de avaliação realizado pelas professoras. A importância do uso desse instrumento para avaliação das crianças é evidenciado por Hoffmann (2014, p. 120):

Em relação às crianças, os relatórios de avaliação são documentos importantes porque constituem a história do seu processo de construção de conhecimento, assegurando a sua individualidade no contexto escolar. Garante-se, por meio desse compromisso, o olhar reflexivo do professor sobre os interesses, conquistas, possibilidades e limites de cada criança, tornando-o partícipe de suas vivências, contextualizando o seu processo educativo, socializando tal processo com as famílias e outros professores e, dessa forma possibilitando aos que lidam com ela promover-lhe outras e diferentes oportunidades de aprendizagem.

Na instituição investigada, os relatórios individuais das crianças são entregues aos pais para conhecimento nas reuniões de final de semestre. Eles são inseridos nos portfólios das crianças, organizados em uma pasta para cada criança. As Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil (2016) orientam que os portfólios devem conter “amostras das produções selecionadas preferencialmente com a participação da criança, que retratam suas experiências e saberes; anotações de professoras e professores, pais e/ou responsáveis legais e o relatório individual” (SOROCABA, 2016, p. 21).

O uso de portfólios como instrumento de avaliação na educação infantil é uma estratégia que pode contemplar o que determinam as DCNEI sobre o uso de múltiplos registros realizados por adultos e crianças. Nele podem constar produções que evidenciam o percurso da criança em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Magalhães, Souza (2014) apontam o portfólio como uma possibilidade de avaliação formativa, não sendo apenas uma mudança de instrumento, mas um compromisso do professor com uma concepção de ensino e aprendizagem que escuta as crianças.

O portfólio é uma das ferramentas para a efetivação da avaliação formativa, principalmente porque essa se caracteriza por favorecer o acompanhamento longitudinal do processo de aprendizagem vivenciado pelo educando; informar todos os envolvidos do processo acerca das aprendizagens e do desenvolvimento da criança; beneficiar a gestão do erro pela compreensão de sua natureza e conseqüentemente replanejamento das ações docentes e discentes. (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p. 317)

Algumas professoras mencionaram os portfólios como instrumentos utilizados para avaliar as crianças.

Os portfólios da professora Mônica (creche II) apresentam fotos e relatórios escritos sobre as ocorrências do cotidiano escolar, sendo apresentados aos pais em dia de reunião. Assim, a professora procura compor esses portfólios com fotos de alguns momentos significativos vivenciados pelas crianças e com o relatório individual.

Essa forma de organização dos portfólios é realizada por todas as professoras da unidade, com poucas alterações quanto à sua forma e ao seu conteúdo. Algumas inserem pequenos trechos escritos próximos a algumas fotos, de forma padronizada para todas as fotos, como por exemplo: “leitura”; “atividade sensorial”. Ou, ainda, uma descrição da atividade que a criança está realizando ou do momento fotografado.

Outra professora aponta o interesse dos pais nos momentos de reuniões pelos portfólios, como forma de conhecer o que as crianças estão fazendo:

Então, a gente mostra o portfólio e eles assinam. E eles gostam muito dos nossos portfólios, porque é um olhar individual. “Nossa! Olha o meu filho! Olha o que ele fez!” Porque a gente como mãe, a gente quer saber o que desenvolveu ali. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

Apesar de todas as professoras utilizarem os portfólios como instrumentos de avaliação, nem todas fizeram menção aos mesmos ao serem questionadas sobre como avaliam as crianças. Há que se observar que nesta instituição já se realizava a elaboração de portfólios individuais das crianças mesmo antes das orientações do documento Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil (2016). Também foi possível verificar que esta temática já fazia parte das discussões em momentos de HTPC da instituição, como foi verificado nos registros das datas de 25/02/2014 e 06/03/2014, constantes nas atas de HTPC, sendo anteriores à elaboração do documento da SEDU. Nestes encontros foi tratada a importância dos portfólios, a análise de portfólios já realizados na instituição em anos anteriores e selecionadas as atividades realizadas pelas crianças que deveriam fazer parte dos portfólios, para demonstrar os avanços que as crianças tiveram e ter um acompanhamento desse percurso de desenvolvimento e aprendizagem.

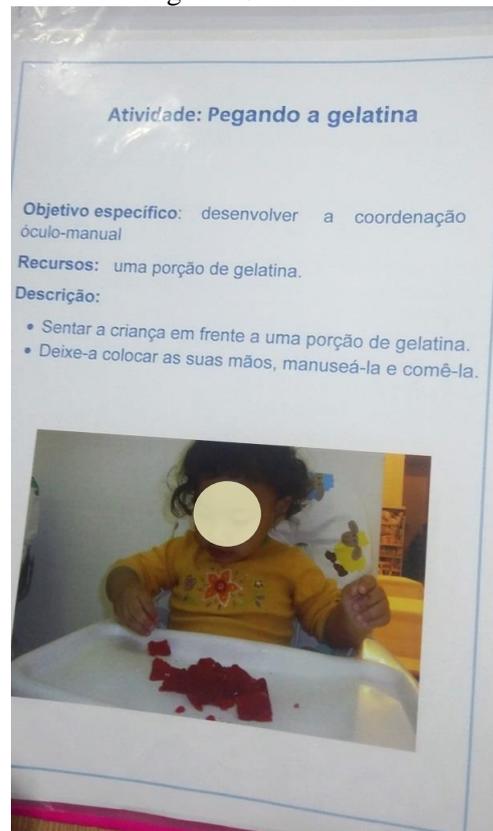
Ao verificar alguns portfólios das crianças foi possível perceber algumas características comuns em sua elaboração:

- os portfólios são elaborados a partir do momento em que a criança ingressa na instituição, sendo alguns deles desde o berçário;
- os registros são organizados em pastas individuais, do tipo catálogo, as quais são encapadas pela equipe escolar, utilizando materiais diversos como papéis decorados, tecidos, figuras, etc.; na capa de cada pasta consta o nome da criança;
- são inseridos nos portfólios registros fotográficos da criança em momentos individuais ou em grupo, sendo algumas acompanhadas de

anotações; há mais registros fotográficos das crianças menores, mas em todos os anos as fotos estão presentes;

- conforme vai avançando a idade da criança, são inseridas suas produções, como desenhos, pinturas, colagens, atividades com nomes, etc.;
- consta anexo o relatório individual da criança, do final de cada semestre, o qual é assinado pelos pais nos momentos de reuniões;
- apresentam, geralmente, um “perfil do aluno” no início do ano, com algumas características da criança;
- as pastas dos portfólios acompanham as crianças durante seu percurso na instituição, sendo passadas a cada ano para a professora seguinte; no final do último ano na instituição, a pasta é entregue aos pais; pode ser entregue antes, por motivo de transferência da criança para outra unidade.

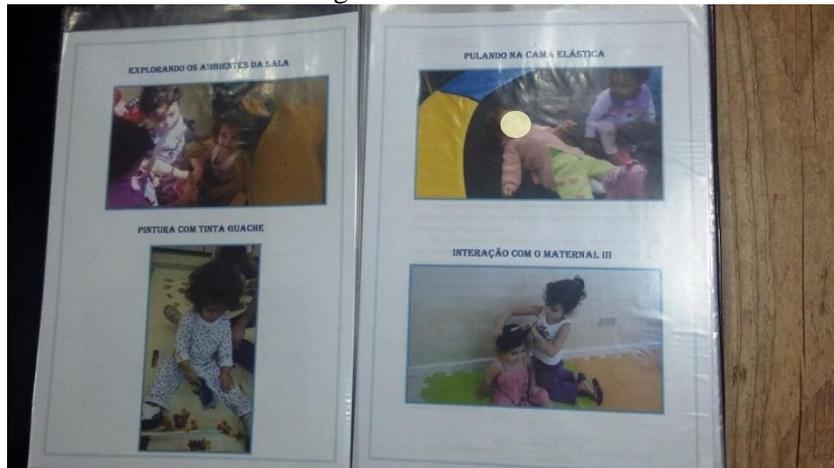
Figura 10: Portfólio



Fonte: Arquivo de pesquisa

Página de um portfólio, com descrição da atividade e foto da criança de forma espontânea, participando da proposta.

Figura 11: Portfólio



Fonte: Arquivo de pesquisa

Páginas de um portfólio, com fotos de diversos momentos e descrição do momento fotografado.

Parente (2014, p. 295) define portfólios como “coleções intencionais de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações, e que consistem numa documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo”. Assim, a seleção dos registros que farão parte do portfólio precisa ser realizada com o objetivo de demonstrar como tem sido seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. A criança também deve participar dessa seleção e apreciação dos registros do portfólio, pois, de acordo com Parente (2014), esta é uma oportunidade de participação da criança nesse processo de avaliação, sendo uma possibilidade de perceber seus próprios progressos.

Magalhães, Souza (2014) apresentam a realização de uma pesquisa em uma instituição privada de educação infantil, na qual as crianças selecionam as atividades que farão parte de seu portfólio, conforme consideram mais relevantes. A pesquisa traz dados interessantes sobre a compreensão que as crianças têm do portfólio e a percepção de seus avanços no desenvolvimento e aprendizagem, bem como aspectos a progredir, sendo uma auto avaliação para elas. Para tanto, é necessário que haja esse espaço de participação na construção do portfólio e sua retomada para análise, pois, para que vivenciem este processo, é preciso ir além da seleção de registros.

As professoras, durante as entrevistas, não se referiram à participação das crianças na elaboração dos portfólios, mesmo sendo esta uma orientação presente no documento orientador da rede municipal. Essa participação é um aspecto importante para que a criança

também possa perceber seus avanços e se auto avaliar, participando da elaboração do portfólio ou voltando ao mesmo para verificar sua trajetória.

5.2.1 Dificuldades enfrentadas no processo de avaliação

Durante a realização das entrevistas, as professoras foram questionadas sobre as dificuldades que encontram para avaliar as crianças na educação infantil, conforme a questão 3 do roteiro de entrevista (APÊNDICE A).

Administrar o tempo no dia a dia para realizar as práticas avaliativas aparece como sendo um dos maiores desafios, conforme pode ser visto nos excertos abaixo:

Na prática... é administrar, assim, você como professora no sentido do cuidado, do atendimento, de rotina, e ao mesmo tempo você exercer papel observador com a classe em geral é quase impossível você conseguir acompanhar isso todos os dias com todos. Então, como que uma dica, assim, uma maneira de resolver isso é como que estabelecer quem seria a criança observada no dia. (...) Então isso de escolher os alunos, hoje vai ser você que eu vou observar, de olhar mais detalhes, é um jeito de conseguir que todos acabem tendo um olhar, assim, direto na atuação delas. E a outra questão é o tempo propriamente, até para os relatórios. Também, administrar esse tempo é um desafio (...) (HELENA, professora da 1ª etapa)

É o tempo corrido de anotar. É tempo! Porque, às vezes, é tão corrido você fala assim “Não! Eu vou marcar aqui que nessa atividade tal aluninho (sic) não se deu bem”. E às vezes se você não para e não marca na hora, você acaba esquecendo. Passa! Acaba passando. E você até lembra de alguns, mas se você não marcar, assim... Você acaba passando despercebido. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

(...) eu tenho dificuldade, porque não deu tempo de anotar porque não dá tempo mesmo. Você deixa escapar essas coisas, essas questões avaliativas da criança, do desenvolvimento oral, do desenvolvimento de movimento e tudo mais da criança. Deixa sim. Infelizmente, não sei se acontece com todo mundo ou é uma falha nossa... De sentar e relatar tudo o que aconteceu. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

A professora Helena aponta que administrar a observação para acompanhar todos juntamente com as demais demandas do professor é algo “quase impossível”. É compreensível esse apontamento, pois é preciso considerar que a professora refere-se a um contexto real da educação infantil, que envolve aspectos de cuidados com as crianças pequenas e organização da instituição quanto aos espaços e horários, como momentos de refeição e higiene. Ainda que haja flexibilidade, essa organização precisa acontecer e assim é

importante que seja planejada pela equipe escolar com o objetivo de não criar barreiras para o trabalho com as crianças, mas favorecer a proposta pedagógica da instituição.

Diante desse contexto, a professora Helena destaca ainda uma estratégia que é observar algumas crianças específicas por dia, para “olhar mais detalhes” de cada uma delas a fim de que, ao final, consiga ter um olhar individualizado sobre sua atuação. Comenta, também, o desafio em relação ao tempo para a construção dos relatórios individuais das crianças, pois, segundo ela, é um trabalho “meticuloso”.

As professoras Camila e Débora referem-se à dificuldade quanto ao tempo para anotar as informações das crianças no cotidiano, pois se não registram no momento em que observam acabam esquecendo e deixando de contemplar informações importantes. No momento em que estão com as crianças, as professoras procuram estar atentas a elas e encaminhando as atividades planejadas, envolvendo ações de orientação e cuidados, de modo que nem sempre é possível realizar uma pausa para o registro.

A professora Débora comenta essa preocupação quanto a estar atenta às crianças para realizar intervenções educativas:

(...) falar pra você que é certo eu largar as crianças e fazer, não é certo. Por mais que ela esteja ali, brincando no jogo simbólico, eu tenho que estar pensando no que eu posso trazer mais legal. Eu estou avaliando. Olha que legal! Ele levou café no escritório, porque ele entende que o escritório é um ambiente que tem que ter café. As minhas crianças fazem muito isso quando tem casinha e escritório. Então, da próxima vez eu vou trazer a bandeja pra eles levarem e se servirem. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

Na rotina com as crianças, a professora Débora diz optar por observar, pois não considera correto “largar as crianças” para realizar os registros. Como responsável pelas crianças no período em que estão com ela, essa preocupação de deixar as crianças realizando as atividades por conta própria é compreensível. Todavia, essa perspectiva da professora de que ela precisa estar atenta às manifestações das crianças para que possa realizar intervenções, como inserir novos materiais e brincadeiras nas propostas, demonstra um entendimento de que o processo de avaliar não é somente registrar, mas que envolve uma ação pedagógica e didática constante por parte do professor.

A atuação do professor nos momentos de brincadeiras é muito importante, pois mesmo que o brincar seja livre deve existir uma intencionalidade do professor com essa proposta, necessitando do seu acompanhamento e intervenções. Apesar de aparentar ser algo natural da infância, a brincadeira também é aprendida pela criança conforme ela se insere no meio social, interagindo com adultos e crianças, e ao explorar os diferentes materiais e brinquedos.

Na instituição de educação infantil, ao interagir com as outras crianças e com os educadores, as crianças ampliam seu repertório de brincadeiras e podem reproduzir ou mesmo modificar regras e estratégias ao brincar. Desta forma, a cultura lúdica é propagada e preservada. (KISHIMOTO, 2010). Segundo as DCNEI o lúdico compõe o princípio estético para as práticas pedagógicas na educação infantil, aspecto distinto das demais etapas da educação. A ludicidade não está comente relacionada a uma apreciação das crianças pelas brincadeiras, como um simples entretenimento, mas envolve possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento importantes ao mobilizar diversas linguagens.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Por meio das brincadeiras as crianças são desafiadas a utilizar a comunicação interpessoal em um enredo que não é totalmente previsível, demandando uma negociação, sendo criadas, assim, “condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo” (OLIVEIRA, 2011, p 164). Considerando sua relevância, a brincadeira precisa ser uma prioridade nas propostas na educação infantil, bem como o seu acompanhamento atento pelos professores.

Observar o dia a dia e perceber aspectos relevantes nas ações das crianças exige sensibilidade do professor e um olhar “desabitado”, como define Ostetto (2012), para apreendermos o que acontece durante o brincar e outras atividades que ela vivencia. Os aspectos observados devem servir para intervenções do professor enquanto as ações acontecem e como pistas para o planejamento de propostas pedagógicas posteriores.

Com a falta de tempo para realizar os registros enquanto estão na instituição, algumas professoras acabam realizando essa tarefa em casa, algo criticado pela professora Débora:

Então, não tem que levar pra casa pra fazer. Sabe? Eu penso dessa maneira: que já passou o processo de escravidão, que alfabetizava as crianças dos escravos de graça porque eu me sentia compadecida... não é isso. Nós temos que valorizar nossa profissão. (DÉBORA, professora da 1ª etapa)

A professora Mônica não apontou dificuldades quanto à prática de avaliar as crianças, mas afirmou realizar alguns registros em casa:

Eu faço em casa (risos). A hora que eu tenho um tempinho aí eu pego ou no HTPC, HTPI. Então, nós utilizamos esse tempo para estar organizando e fazer os relatórios também, aqui na escola e, quando dá, em casa também, aí eu faço os relatórios. Separação de fotos, estar escrevendo tudo que aconteceu, faço no HTP ou em casa. (MÔNICA, professora da creche II).

Alguns registros do livro de HTPC da unidade apresentam o tempo para elaboração e organização de relatórios e portfólios. Existe, também, o HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), composto de 45 minutos semanais para as professoras de educação infantil parcial (pré-escola) e 90 minutos semanais para as professoras de educação infantil integral (creche), além do HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), de livre escolha. Cabe ressaltar que a carga horária do município de Sorocaba, até então, ainda não atende o que determina a Lei Federal 11.738/2008 quanto ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da jornada do professor com alunos.

Além da falta de tempo, a professora Ana Maria coloca também a questão da relação do número de crianças e adultos como uma dificuldade para realizar a avaliação das crianças:

Eu acho assim: número de alunos na sala interfere muito. Porque de repente você poderia sentar com uma criança em um momento específico, oferecer uma coisa diferenciada, mas a gente não tem essa oportunidade, isso eu sinto falta. Formar um grupo menor de crianças para poder oferecer algo diferenciado para estar avaliando pelo número de funcionários que nós temos. Não consigo deixar quinze (crianças) na sala e sair com três (crianças) para dois (adultos), é complicado. É uma demanda de tempo. De repente, ia demorar muito tempo para avaliar uma coisa, já estaria chegando em um outro momento, a criança já tinha passado por aquilo sem a gente perceber e eu não consegui avaliar, ou eu perdi uma oportunidade de avaliar melhor uma criança e oferecer algo melhor por conta disso, do número de alunos muito grande e a quantidade de funcionários menor na sala. Isso aí deixa a desejar, deixa de fazer uma melhor avaliação com um olhar diferenciado; tem aluno que precisa mais do nosso olhar. (ANA MARIA, professora da Creche I).

A professora Ana Maria leciona com as crianças de creche I (crianças de 1 ano, com algumas a completar 2 anos no decorrer do ano), que é uma turma que exige muitos cuidados, pois dependem bastante ainda dos adultos em vários momentos. Ela atua com o apoio de auxiliares de serviços infantis, mas relata que a quantidade de adultos nem sempre é suficiente para garantir que a professora possa realizar as propostas que gostaria. Com um número menor de crianças, poderia avaliar melhor e “oferecer algo diferenciado para estar avaliando”, como fazer uma atividade com um grupo menor de alunos, ela explica. Apesar de não ser apropriado realizar uma atividade específica para a avaliação, o que se percebe é que a

professora tem dificuldade para realizar atividades em que possa realizar mais intervenções devido às condições objetivas de trabalho que encontra no exercício da profissão. Assim, é possível perceber que a relação entre o número de adultos e crianças interfere na organização da professora para realizar as propostas de atividades e na avaliação das crianças.

Nesse contexto é importante destacar que na rede municipal de ensino de Sorocaba, as instituições de educação infantil que atendem a etapa de creche têm sofrido com o aumento do número de matrículas para além de sua capacidade física, decorrentes de ações judiciais movidas por famílias que buscam por vagas, tendo em vista a garantia deste direito por lei desde a Constituição de 1988. A lista de inscritos pelas vagas é muito grande, sendo a espera muito longa e algumas crianças nem chegam a ser atendidas. Assim, a ação judicial acaba sendo um meio para a família conquistar a inserção da criança na educação infantil, ainda que não haja a vaga disponível. Esse é um fenômeno observado em muitas cidades devido ao aumento da demanda por creches e a falta da oferta de vagas para atender a todos. A judicialização, além do atendimento a um direito subjetivo da criança, torna-se uma forma de pressão ao poder executivo para a ampliação dessa oferta por meio de políticas públicas e investimentos em educação infantil.

Diante desse panorama, uma das ações da municipalidade sorocabana foi realizar a redução do horário de atendimento das crianças do período integral para semi-integral e parcial em algumas turmas de algumas instituições. Como agravante, há ainda no município uma situação de defasagem em relação ao número funcionários para o atendimento das crianças nas creches, que ocorre, de acordo com o poder público municipal, pela falta de verbas para contratação.

Tais dificuldades têm trazido desafios para efetivar uma oferta de educação infantil de qualidade para todas as crianças, principalmente nessa etapa da creche. Todavia, apesar de algumas ações serem realizadas, como a construção de novas unidades, o atual cenário tem sido considerado como um desmonte da educação infantil no município, precarizando sua oferta em relação às demandas da população e as condições de trabalho dos profissionais. Esta situação acaba refletindo na atuação dos educadores, como relata a professora Ana Maria, que encontra dificuldades para realizar uma proposta pedagógica de melhor qualidade para as crianças.

Outra dificuldade expressa por uma das professoras foi em relação às expectativas do ensino fundamental:

Eu sinto que ainda as pessoas precisam de papel e lápis pra avaliar uma criança. Elas não entendem. O Fundamental fica muito bravo, critica muito nosso trabalho. Eles não querem ter trabalho. Então eles querem que as

crianças saiam da educação infantil alfabetizadas, lendo e conhecendo as letras, sabendo pegar no lápis. Mas se a criança não sabe nem limpar o bumbum dele, como é que ele vai pegar no lápis? (...) Então eu sinto isso que o fundamental cobra muito as crianças de saber cor, letra, número, código, saber decodificar. E daí a gente fica numa pressão: Puxa! Será que eu não faço nada? Será que a minha criança não aprendeu nada? Você se sente muito mal. Eu me sinto mal. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

A concepção da educação infantil como um preparo para o ensino fundamental ainda é algo recorrente entre os professores. Nessa perspectiva, há professores que procuram desenvolver propostas que estejam de acordo com as demandas do ensino fundamental, com a intenção de favorecer o desenvolvimento da criança para enfrentar essa próxima etapa da escolarização. Todavia, a educação infantil não tem por finalidade a preparação para o ensino fundamental e nem a sua antecipação, como determinam as DCNEI, em seu artigo 11:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009a)

Apesar de a professora não concordar que tais conhecimentos não cabem à educação infantil, sente-se mal com esta cobrança dos professores do ensino fundamental, pois, de acordo com ela, é como se não trabalhasse nada com seus alunos. É compreensível a falta de clareza dos professores do ensino fundamental a respeito do papel formativo da educação infantil, haja vista que a formação desses profissionais prioriza a apropriação dos conteúdos escolares como finalidade última do processo de ensino-aprendizagem.

Essa preocupação das professoras com o reconhecimento do trabalho realizado na educação infantil é verificado também na pesquisa de Godoi (2010). Neste caso, a pesquisadora verifica que as professoras da pré-escola tinham a preocupação de que a instituição fosse vista como escola, levando-as a antecipar o modelo do ensino fundamental, tendo em vista a preparação para o mesmo. A autora defende que as instituições de educação infantil busquem um reconhecimento segundo sua especificidade, pois “para ser valorizada pela sociedade não precisa assumir objetivos que fujam à sua natureza, devendo mostrar a sua importância pelo que é, pelo que pode proporcionar às crianças dessa faixa etária, no momento que lhe cabe” (GODOI, 2010, p. 87). Desta forma, encontra-se o desafio de mostrar o valor da educação infantil dentro da sua especificidade já reconhecida até mesmo pela legislação.

Ao serem questionadas sobre como as diretrizes dos documentos oficiais permeiam a avaliação, presente na questão nº 4 do roteiro de entrevista, algumas professoras comentaram conhecer e outras apresentaram posições distintas sobre os mesmos:

Eu acho que em essência mudar o ponto de vista do educador. Em vez de preservar a avaliação, que foi, por muito tempo, com as fichas com campos específicos de avaliação, conteudista inclusive. A gente tem agora por conta desses documentos, dessas pesquisas que se permite através deles, ter um ponto de vista de que ela é processual, ela é construtiva, ela é reflexiva. É ver o aluno como um todo, e privilegiar na educação infantil, como é o nosso caso, realmente essa dimensão completa da infância, que são as relações, os espaços, a maneira como ela atua com os materiais... Como o brincar está realmente inerente no dia a dia e como esse brincar está favorecendo o desenvolvimento dela. Aí, então, é uma questão acho que educativa no sentido de que a gente tá olhando realmente para aquela criança, como um sujeito realmente. (HELENA, professora da 1ª etapa)

Eu acredito que elas vêm auxiliar o trabalho do professor. Porque nas diretrizes, mesmo na diretriz da rede, elas vêm como uma forma de orientação, de como o professor pode estar fazendo na sua prática e isso é bom porque você lendo lá já vê que a maioria fala que tem que ser processo, não classificatório, que é por meio da observação. Então o professor que leu já sabe, porque é pra ter toda uma bagagem no seu processo de formação. Mas eu acho que vem pra orientar e é de extrema importância, porque se o professor vai sem saber, vai falar “Ah! Eu não sei”. É só recorrer tem tantos meios de se atualizar. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

Eu já tive contato, já li alguma coisa, mas não fixo neles, não tento me fixar porque cada grupo é um grupo. Interfere o grupo novo que você está recebendo naquela época, a faixa etária e o conhecimento que essas crianças trazem. Se eu me prender na forma de avaliar em um documento, eu vou deixar passar muito mais coisas. De repente eu vou me prender: “Ah! Nessa faixa etária você tem que atingir certos objetivos, certas coisas”. E não é! É um grupo que está mais aquém, de repente. Que nem hoje, eu estou com um grupo que está à frente do que o documento propõe. Então eu posso avançar mais, se eu ficasse presa no documento, as crianças também perderiam. (ANA MARIA, professora da Creche I).

A professora Helena, apesar de não nomear a quais documentos oficiais se refere, confere a eles uma dimensão formativa que podem “mudar o ponto de vista do educador”, pois, por meio deles, é possível repensar as concepções de avaliação, de infância e de educação infantil. Tais conceitos são realmente encontrados nos documentos que temos atualmente, produtos de ampla participação de especialistas e pesquisadores sobre a educação infantil. Mas para que possa trazer essa formação é preciso ir além de conhecer, sendo necessário estudar o que os documentos trazem e como implementá-los.

A professora Camila acredita que os documentos oficiais servem para orientar os professores em sua prática. Ela cita as diretrizes (DCNEI) e as diretrizes da rede municipal sobre a documentação pedagógica como meios para orientar o trabalho do professor sobre a

avaliação, considerando que ele deve ter “uma bagagem no seu processo de formação” e que é responsável por buscar por essa atualização.

A professora Ana Maria explica que procura não se “prender” aos documentos oficiais, pois eles podem não se adequar ao grupo de crianças que ela tem no momento. Para ela, os documentos delimitam alguns aprendizados por idade e que isso nem sempre ocorre com as crianças. Ela não mencionou quais seriam esses documentos oficiais. Questionada sobre o documento da rede municipal quanto à documentação pedagógica, a professora comentou que “ainda não chegou a aprofundar seus conhecimentos a respeito, no sentido de colocá-lo em prática”. Possivelmente, sua fala esteja fundamentada nos pressupostos de documentos como a Matriz Curricular da educação infantil da rede municipal de ensino de Sorocaba, que possui uma organização por idade dos conteúdos, habilidades e experiências de aprendizagem das crianças.

Apesar de algumas professoras tecerem comentários sobre o documento da rede municipal Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil (2016), este não se apresenta como uma referência no processo de avaliação para todas. Apenas duas professoras afirmaram utilizar ou se apoiar neste documento para realizar a avaliação das crianças:

(...) a diretriz municipal que a gente tem no armário. Mas eu acho que elas estão todas interligadas e a gente acaba utilizando. Porque no processo da educação infantil é mais pelo meio da observação, é no dia a dia mesmo: você observa, você faz através o diálogo, você conversa, você analisa. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

É nesse processo aí de incorporar essa nova visão, até agora não é nem uma opção da escola, é a diretriz da rede. A gente usa muito e eu me reporto muito; é a própria diretriz daqui, que foi elaborada por esse grupo aí da avaliação. E como eles citam a Hoffmann também, então a gente também teve a oportunidade de ler trechos assim do trabalho, não li na íntegra. Mas nesses anos que tudo foi melhorado, foi aplicado (sic) essas novas diretrizes; a gente teve esses estudos assim em nível de unidade. Mas seria a diretriz mesmo, municipal. (HELENA, professora da 1ª etapa)

A professora Camila comenta que a diretriz municipal está “no armário” e considera que há uma relação dela com outras diretrizes, pois “estão todas interligadas” e desta forma essas diretrizes acabam sendo utilizadas. O documento da rede municipal utiliza referências de outros documentos oficiais, como a LDBEN nº 9394/96 e as DCNEI, com as determinações legais sobre a avaliação na educação infantil. Ela explica que utiliza algumas orientações quanto aos procedimentos de avaliação que se fazem presentes nesses documentos, como a observação. A professora Helena explica que se reporta muito à diretriz municipal e reconhece que não é uma opção da escola, mas algo que deve ser seguido, como

uma “nova visão”. Ela destaca, ainda, que houve melhoras nas práticas pedagógicas com a aplicação dessas diretrizes.

No tocante aos documentos oficiais, algumas professoras deixam evidente certa falta de clareza sobre os mesmos, o que possivelmente indica que não sejam tão explorados nas discussões e formações que ocorrem no âmbito da instituição investigada, apesar de tratarem muitas vezes sobre a avaliação e documentação pedagógica em momentos de reuniões. Isto é algo preocupante, pois há documentos da educação infantil que são mandatórios e outros que trazem orientações e que deveriam ser conhecidos pelas professoras para que compreendam melhor as finalidades dessa etapa e qual o seu papel diante destas.

A produção que temos atualmente sobre a educação infantil e o processo de avaliação em publicações oficiais é resultado de estudos e debates que envolveram grande participação de pessoas que pesquisam, estudam ou atuam na educação infantil, sendo “um consistente ponto de partida” para as práticas educativas que ocorrem nas instituições (DIDONET, 2014, p. 340). Assim, trazer esses documentos para a formação dos professores de educação infantil é uma ação importante não só para avanços nas discussões e práticas em relação à avaliação, mas quanto à garantia de qualidade da educação infantil em seus diversos aspectos.

A professora Helena comenta, também, que como o documento da rede municipal traz textos da autora Jussara Hoffmann ela também teve a oportunidade de ler alguns trechos. Esses momentos de estudos foram verificados nos registros de HTPC do livro ata da unidade, nos quais constam algumas reuniões de estudo dos capítulos 1 e 9 do livro “Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança”. Outra professora também comentou usar as referências da autora:

Nós temos alguns documentos que a gestão orientadora nos passou, temos algum registro, algumas apostilas e também essas apostilas e mais as anotações que nós temos. A partir daí eu consigo fazer os relatórios de cada criança, eu utilizo as apostilas mais as minhas observações e aí eu faço. (...) Jussara Hoffmann é uma das apostilas que nós utilizamos para dar um suporte para nós, para fazer as avaliações e os relatórios. (MÔNICA, professora da Creche II).

Na fala da professora Mônica é possível identificar que os estudos sobre textos da autora Jussara Hoffmann (apostilas, como ela denomina) é uma referência para ela nos momentos de escrita dos relatórios. O capítulo 9 do referido livro, estudado nessa instituição, é sobre a elaboração de relatórios e traz algumas orientações e exemplos de escritas desse registro, por isso acaba sendo um subsídio para sua escrita.

Mas há também outros materiais aos quais as professoras se reportam para a elaboração dos relatórios e que foram trazidos pela orientadora pedagógica.

A gente recebe pra gente fazer o nosso relatório. Geralmente, a coordenadora que está com nós (sic) até tem o material separado lá “que temos que usar em um relatório” pra ficar melhor esclarecido, “o que a gente deve colocar nesse relatório”, o que a criança teve de ganho e não o que a criança não adquiriu ainda, ter essa visão. (...) Mas quando eu estou na semana de fazer relatório eu pego. Principalmente algumas expressões que assim que você não quer usar. Eu tinha alunos o ano passado bem complicados e aí eu lá (sic): “essa criança tem dificuldade de socialização, entra mais em conflito, mais em atrito...” Isso a gente coloca, mas voltado assim pra essas teorias, vamos dizer assim, mas não que eu tenha que ir lá pegar a parte do texto, citar a fonte e tal no relatório. Eu me baseio nele, pra ter um norte. Eu acho que fica mais enriquecedor o relatório. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

A professora Débora preocupa-se com os termos que farão parte da escrita do relatório, para que fique “melhor esclarecido” ou mais adequado. Para tanto, relata que utiliza materiais de apoio que trazem algumas possibilidades de substituição para alguns termos que não sejam apropriados. Esse tipo de material consiste em listas de palavras ou expressões que não seriam adequadas para constar em um relatório pedagógico e sugere substituições mais convenientes. Essas listas são facilmente encontradas na *internet*, sendo que muitas vezes as sugestões são, em sua maioria, para substituir juízos de valor sobre a criança.

A preocupação com a escrita ocorre porque o professor escreve para alguém e precisa comunicar a outras pessoas sobre a criança, no caso outra professora, outra instituição ou a família da criança, devendo ter uma escrita adequada e clara para que a comunicação se efetive com os diferentes interlocutores.

A escrita de relatórios sobre as crianças se configura como um desafio para os professores. Na pesquisa de Furtado (2016), a autora destaca que na escrita dos relatórios individuais as professoras se apoiam nas informações já registradas nas fichas de avaliação, que também é um instrumento utilizado, ou em outros instrumentos que ajudem a observar e listar aspectos para elaborar os relatórios. Também destaca a preocupação de uma professora em se fazer compreendida através da escrita. Já a pesquisa de Ramires (2008), destaca que os professores relatam a dificuldade de evidenciar por meio da escrita a individualidade das crianças, para que os relatórios não fiquem parecidos.

Essas dificuldades e preocupações com a escrita dos relatórios é compreensível, pois ao escrever um relatório sobre uma criança o professor não coloca somente informações sobre ela, mas também revela suas concepções e práticas, bem como a relação professor/aluno (HOFFMANN, 2018). Para tanto, destaca-se a importância da formação para que os professores possam avançar nessa escrita:

Os relatórios se destinam aos familiares, aos responsáveis pelas creches/pré-escolas e aos sistemas de ensino. Por essa razão, a forma de escrevê-los deve ser significativa aos leitores, o que exige formação para que desenvolva aprofundamento teórico e necessariamente se exercitem modos de registrar o que observam. (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 286)

Nesse sentido, a formação continuada em relação à elaboração desse registro é algo essencial para que as professoras tenham essa segurança com a escrita, tendo em vista a mudança do instrumento de avaliação proposta pela SEDU.

A Comissão de Avaliação da Educação Infantil, responsável pela elaboração do documento Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil, composta por membros da secretaria da educação e de representantes dos centros municipais de educação infantil, elencou junto com o documento uma lista de temas que precisariam compor um processo formativo para implementação das orientações, porém nem todas as formações propostas pela comissão foram desenvolvidas (ANEXO C). Assim, coube as equipes gestoras dos centros municipais de educação infantil desenvolver momentos formativos sobre esta temática.

Aqui é importante considerar que esta instituição de educação infantil tem passado por uma rotatividade quanto ao cargo de orientador pedagógico, que também é responsável pela formação continuada da equipe escolar, considerando que desde 2016 não ingressou um funcionário efetivo neste cargo, sendo substituído por meio de designação de professoras a cada ano, fato que ocorre em muitas outras unidades escolares do município, pois não há concurso público para este cargo há alguns anos. Assim, a continuidade desse processo formativo acaba sendo mais dificultada.

A formação foi apontada pelas professoras Ana Maria e Débora como algo que precisa avançar em busca de realizar uma melhor avaliação na educação infantil:

Oferecer mais cursos, a gente também ir mais atrás de cursos que ofereça esse tipo de coisa sobre avaliação. Eu acho que esse tipo de coisa, a avaliação em si é muito pouco falada na educação infantil, praticamente quase que não existe. Poucos têm esse olhar avaliativo, acha que não tem, que não existe, que avaliação ainda é sistema de prova, de notas e não é, né? (...) Mais formação para o professor referente à avaliação da educação infantil (...). A gente vê: “vamos avaliar”, mas uma avaliação geral. Mas a gente queria algo mais específico e não ficar só preso no papel. Todo mundo acha que avaliar eu tenho que ter um papel, tenho que descrever meu aluno. Meu aluno não está ali só no papel. (ANA MARIA, professora da Creche I).

Então, a gente teria que ter, assim, um momento de formação, de estudos para melhor avaliar as crianças, da maneira que deve ser, como diz os documentos de base legal. Isso eu sinto que teria que ter. (...) Temos que ter

essa formação, esse conhecimento mais ampliado desses documentos. Não é eu chegar e recortar tal parte que eu acho importante e passar para o professor no HTP. Seria importante um núcleo de pesquisa, mas não ficasse só em direção, supervisão, coordenação e sim trazer para os professores, porque em muitas escolas não levam. Ainda a nossa diretora ela traz (...). Mas tem professor que nem sabe. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

A professora Ana Maria sente a necessidade da oferta de mais cursos sobre a avaliação na educação infantil, pois considera que esta é uma temática pouco abordada. Considera que existe um entendimento de que a avaliação até não exista nessa etapa da educação. Todavia, a professora baliza que essa formação precisa ser específica para a educação infantil, que precisa ir além do papel. Ela coloca que o professor deve “também ir mais atrás de cursos que ofereça esse tipo de coisa sobre avaliação”, trazendo assim essa responsabilidade de formação para o professor, algo que acaba fazendo parte do discurso de alguns professores. A SEDU ofereceu algumas oportunidades de formação sobre a educação infantil, fora do horário de trabalho das professoras, o que não possibilitou a participação de muitas delas, pois não dependem apenas de ter interesse pela formação, mas condições efetivas para participar, sendo que uma possibilidade mais viável para participação seria a oferta de formações dentro do horário de trabalho.

A formação continuada para a professora Débora é uma forma de os professores poderem avançar na forma como realizam a avaliação, atendendo até mesmo aos aspectos dos documentos legais, que precisam ser melhor conhecidos. Também, coloca a importância de a formação chegar aos professores, sugerindo até um núcleo de pesquisa, pois ela percebe que isso não ocorre em algumas escolas e destaca que nesta instituição isso tem sido possível devido à diretora fazer parte do Conselho Municipal de Educação, compartilhando informações com a equipe pedagógica da escola.

Ter alguém à frente da formação pedagógico na escola e assessorando as práticas educativas das professoras é um aspecto considerado importante pela professora Ana Maria:

(...) precisaria ter mais uma pessoa que estivesse na nossa frente ali, mostrando realmente se esse é o caminho nos acompanhando, nos dando retorno, se o trabalho foi legal ou não foi; poucas vezes a gente recebe esse retorno (...). (ANA MARIA, professora da Creche I)

Ao ser questionada se esta pessoa seria alguém da própria escola, a professora aponta que poderia ser até mesmo alguém de fora, na perspectiva de uma parceria. Essa professora sente a necessidade de um direcionamento ou uma “confirmação” quanto ao trabalho

educativo que realiza, o que pode estar relacionado, possivelmente, à rotatividade de profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica da escola.

A professora Camila também menciona a relevância do papel da equipe gestora no processo de avaliação na educação infantil:

Mas eu acho que vai da equipe gestora, porque também o município sozinho não faz milagre. O município pode ter o melhor método, fazer tal meio de avaliação só que se a equipe gestora não der uma ênfase e os profissionais da educação não agarrarem e não perceberem a tal importância acaba ficando sem significado (...). (CAMILA, professora da 2ª etapa).

Para Camila, a equipe gestora é essencial para a realização de um trabalho pedagógico e avaliativo efetivo na escola, ainda que seja uma proposta vinda externamente. A percepção desta professora é compreensível, haja vista que a maioria das propostas de formação continuada oferecidas pela rede municipal são voltadas para as equipes gestoras das escolas, tendo estas a incumbência de reproduzir os conhecimentos para as equipes pedagógicas das escolas.

No entanto, a proposta de multiplicar a formação por meio das equipes gestoras nem sempre é algo eficaz, pois não basta apenas transmitir conhecimentos, mas mediar esse processo de aprendizagem dos professores que também é complexo. Embora a equipe gestora busque realizar os processos formativos sobre a avaliação, percebe-se a carência de formações específicas pelas professoras entrevistadas.

5.2.2 Participação das famílias no processo de avaliação das crianças

Uma questão que não estava presente no roteiro e que no decorrer das entrevistas foi mencionada é o papel da família na avaliação das crianças. Como as professoras comentaram sobre este aspecto no tocante a apresentar os portfólios aos pais, procuramos questionar como era essa participação.

A professora Camila explica que nem todas as famílias demonstram interesse em conhecer como estão as crianças:

“Aqueles que são interessadas sempre são as mesmas, né? São as que vêm na reunião, são as que leem o relatório, as que no dia a dia estão perguntando: Como ele está?”. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

Mesmo assim, a professora Camila considera que a maioria das famílias é participativa nesse processo.

Em contrapartida, a professora Ana Maria apresenta que não é a maioria, mas a minoria das famílias que demonstram interesse pela avaliação das crianças:

Então, não sei se é por falta de conhecimento dos pais, nível, escolaridade, alguma coisa. Ou tem vergonha de perguntar. Alguns pais perguntam mais, outros não se interessam e é uma minoria na verdade na nossa reunião, não há uma participação grande de pais, é uma participação pequena. Nem é por conta de estar trabalhando fora. Eu acho que é aquela visão que creche é lugar para se cuidar. Então os pais pensam: “porque eu vou em uma reunião se eu vejo meu filho todos os dias? Entrego para a professora e sei o que está acontecendo. Meu filho come e dorme na escola”. Para ele está bom. (...) Porque não sabe que tem um trabalho legal por cima, que a gente se preocupa, que a gente também estuda para poder proporcionar isso para as crianças, que a gente não vem aqui para dar banho, cuidar, trocar, nada, né? Que a gente se preocupa com o desenvolvimento deles que isso daí vai repercutir lá no futuro deles. (ANA MARIA, professora da Creche I).

A professora Ana Maria relata não perceber o interesse das famílias pelo processo de avaliação das crianças. Por trabalhar com crianças mais novas, considera que as famílias percebem a creche como um lugar que se preocupa essencialmente com o cuidado e o bem estar das crianças. Dessa forma, apresenta certa frustração no sentido de desvalorização profissional do trabalho educativo que realiza.

A professora Mônica, que atua com uma turma de creche II, percebe como sendo relativo o interesse das famílias pela avaliação das crianças, atribuindo tal interesse ou desinteresse à questão social em que se encontram:

Então, tem pais que se interessam, gostam muito, tem uns que nem tanto, mas a gente procura passar o melhor (...). Tem gente que vibra com as produções dos filhos, ficam felizes e tem outros que nem tanto. É uma questão social também, eu acho que deve ser isso. A questão social é muito forte, tem alguns que tem essa dificuldade. (Mônica, professora da Creche II).

Para esta professora, a “questão social” refere-se às carências da comunidade na qual se insere a escola, especialmente por sua condição socioeconômica desfavorecida. Tal aspecto também está aliado às carências formativas das famílias das crianças, as quais não conseguem compreender efetivamente os registros de avaliação e tampouco a importância do trabalho educativo realizado no âmbito escolar.

A professora Camila também comenta a incompreensão dos pais acerca do processo de avaliação, que mesmo procurando conhecer, necessitam de esclarecimentos acerca dos registros apresentados:

Eu acho que os pais não percebem, porque na verdade a avaliação na cabeça dos pais é a prova, é a nota. Então quando você fala que está o relatório mostrando o desenvolvimento, relatando os acontecimentos, eles não acabam vendo que aquilo é uma avaliação. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

A professora Débora, ao falar dos portfólios, comentou que os pais apreciam esse registro e explica que para a apresentação dos relatórios é preciso realizar a escrita de forma compreensível para eles:

Não posso colocar lá assim: “Seu filho nisso ampliou sua especialidade dentro, de acordo com os parâmetros...” Não. O seu filho brincou, foi compartilhar com o amigo, ele falou assim ‘Boa tarde, você gostaria de um café?’ Sabe? (...) Quando é a fala da criança a gente põe em aspas, sabe? Então é dessa forma que a gente faz o relatório para os pais. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

Nesta instituição escolar percebe-se a intencionalidade de comunicar as famílias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio dos portfólios e relatórios individuais, apresentados nas reuniões de pais, ao final de cada semestre letivo. Nestas reuniões há também um espaço para o diálogo entre a professora e as famílias, bem como em alguns momentos da entrada e saída das crianças no dia a dia. Há também painéis com fotos e registros das professoras e das crianças que apresentam um pouco do trabalho desenvolvido na instituição. Foi verificado, também, que a instituição busca realizar alguns eventos como o “Dia da Família”, convidando as famílias para um dia especial de atividades com as crianças. Contudo, algumas professoras apontam que há pouca participação das famílias ao se tratar do acompanhamento das crianças e do processo de avaliação.

No tocante a essa pouca participação das famílias, as professoras apontam aspectos como falta de interesse, desvalorização da educação infantil e dificuldades para compreender os registros realizados sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, há também o aspecto de que muitas mães trabalham e podem não ter condições de participar das reuniões e atividades propostas pela escola.

A professora Ana Maria, que atua com as crianças de creche, explica que muitos pais concebem a instituição como um espaço apenas de cuidado, desconsiderando o caráter educativo. Essa é uma perspectiva que a educação infantil busca superar ao longo da história,

tendo em vista o quanto a assistência fez parte da sua origem. Apesar de a legislação garantir a inserção desta etapa na educação básica há cerca de trinta anos, com a Constituição Federal (1988), sua concepção sobre o aspecto educativo tanto para as famílias como para os demais segmentos da sociedade, até mesmo para os educadores, ainda não é clara, sendo necessário que as instituições busquem construir uma aproximação com essas famílias e uma nova perspectiva do papel da educação infantil.

A parceria com a família na educação infantil não é apenas uma forma de potencializar o trabalho educativo, mas um aspecto presente também na legislação. De acordo com a LDBEN nº 9394/96, a educação infantil deve complementar a ação da família e da comunidade, distribuindo essa responsabilidade. Nesse sentido, as DCNEI, ao tratarem da proposta pedagógica das instituições de educação infantil, aponta que estas devem assumir a responsabilidade de “compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009a). A referida lei ainda determina que as propostas pedagógicas assegurem “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009a). Para tanto, são necessárias ações planejadas e intencionais para favorecer essa aproximação e participação. É preciso criar oportunidades, valorizando o papel da família que é distinto ao da instituição, mas que se complementam, conforme destaca a legislação. As famílias aprendem com os professores e os professores também podem considerar aspectos da cultura familiar para enriquecer suas práticas educativas.

Estabelecer uma relação com as famílias não é uma tarefa simples e natural, mas algo complexo nas diversas etapas da educação. Porém, quando tratamos das crianças pequenas essa relação é ainda mais delicada, pois as crianças são ainda muito dependentes dos adultos e a divisão dessa responsabilidade da educação e cuidado com a criança nem sempre ocorre de forma tranquila e harmoniosa. Apesar de ser um discurso comum no contexto educacional, a parceria entre a família e a escola ocorre muitas vezes em uma perspectiva de disputa, principalmente na educação infantil, pois ambos os lados buscam demonstrar que possuem mais condições para tratar da criança, sendo até mesmo algo conflituoso. Essas disputas e diferentes expectativas podem levar a distanciamentos e a delegar a culpa pelas falhas ou desafios que surgem no percurso da criança como responsabilidade ora da instituição, ora da família. Deste modo, é preciso que os profissionais da instituição tenham cuidado para não agirem por meio de prejulgamentos, buscando enxergar as necessidades dos pais (RINALDI, 2017).

Nesta relação, os educadores encontram-se no desafiador papel de diminuir esse distanciamento e buscar o estabelecimento da parceria e do diálogo com as famílias. Contudo,

há limitações que precisam ser superadas por estes profissionais, pois há falhas na formação dos professores de educação infantil que acabam gerando obstáculos para esse processo. Na formação inicial, um dos maiores enfoques está na psicologia do desenvolvimento, cujas características muitas vezes não se adequam à realidade atual e se distanciam também das experiências vividas na educação familiar dos professores, considerando a origem social da maioria deles (OLIVEIRA, 2011). Apesar de existirem estudos contemporâneos da psicologia do desenvolvimento e que consideram a influência do contexto social, a psicologia do desenvolvimento tradicional ainda é uma referência e alcança as famílias, juntamente com conhecimentos vindos da medicina, que são ainda mais propagados com os meios de comunicação atuais. Assim, as famílias procuram classificar se seus filhos estão de acordo com o padrão esperado para aquela idade, ansiando muitas vezes por antecipar esse desenvolvimento. Oliveira (2011) alerta para consideração da dimensão social para se tratar das práticas educativas:

Contudo, a compreensão e a transformação das práticas educativas não podem se reduzir à dimensão psicológica ou médica, mas devem incluir a dimensão social, em decorrência da especificidade cultural de nossos modelos de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011, p. 175)

Não é possível desconsiderar os diferentes contextos sociais nos quais as crianças se encontram. Compreender a complexidade socioeducativa envolve a existência de uma aproximação, de uma parceria que busca pelo mesmo objetivo: favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em todos os seus aspectos. Deste modo, ao se colocar diante da família como detentor de conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o professor pode colaborar para ampliar a percepção que a família tem da criança, das suas possibilidades e limites e compartilhar esse processo com ela.

A educação infantil tem grande influência na socialização da criança, pois “ao mesmo tempo em que se enraízam nas culturas familiares locais, as estruturas de educação infantil modificam também o contexto cultural de socialização da criança em todos os grupos sociais” (OLIVEIRA, 2001, p. 177). A inserção da criança na instituição amplia sua possibilidade de relações e experiências, deixando o ambiente privado da casa para estar em um ambiente social e heterogêneo (BECCHI, 2012).

Ao se dizer que as famílias não possuem interesse pela avaliação ou processo de aprendizagem das crianças é necessário pensar o quanto a instituição tem revelado suas práticas educativas e tem permitido que as famílias conheçam e participem das mesmas. O professor tem uma grande reponsabilidade nessa relação, no sentido de buscar essa

aproximação, pois a família dificilmente teria essa iniciativa. Conhecer as famílias e encontrar caminhos para que essa relação se fortaleça faz parte da responsabilidade do professor, que “não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas sim o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles”. (OLIVEIRA, 2011, p. 177).

5.3 A avaliação e suas interferências na prática pedagógica

A avaliação como parte da prática pedagógica foi abordada durante este trabalho anteriormente. Sendo parte inerente nesse processo, ela pode ser favorecedora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, bem como das ações dos professores, interferindo em suas práticas. Desta forma, consideramos a avaliação como um instrumento para o professor conhecer sua prática educativa e transformá-la.

Hoffmann (2014) defende a função mediadora da avaliação na prática do professor como finalidade desse processo:

A finalidade primeira do processo avaliativo é justamente conhecer cada uma das crianças com as quais se atua para promover-lhes experiências educativas desafiadoras e oportunidades no sentido do melhor desenvolvimento físico, moral e intelectual. O papel do professor/avaliador é o de observar cada uma em suas ações e manifestações de pensamento, e interpretar o significado do que a criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos. Pela observação constante, pela reflexão crítica e pela intervenção pedagógica adequada, o professor efetiva uma avaliação mediadora. (HOFFMANN, 2014, p. 245)

Ao serem questionadas sobre como relacionam o processo avaliativo com suas ações pedagógicas, as manifestações das professoras convergem para a importância da observação das crianças e do registro de suas ações, assim como para a reelaboração de suas ações educativas:

Então é esse olhar do que funcionou, do que não funcionou, do que a criança quer, do que a criança não mostrou interesse, dos temas que chamam a atenção dela, de situações que ocorreram que precisam de um olhar. Talvez escolher uma história que tenha a ver com um assunto que foi falado, uma brincadeira de algo que chama a atenção deles, seja com a música, com dança ou que tipo de regras seriam as que eles mais aceitam com maior prazer, enfim... (HELENA, professora da 1ª etapa)

Então eu acho que o professor tem que estar se avaliando, porque a avaliação é um processo que vem somar à nossa prática e não ao inverso. Ela vem pra você rever a sua prática. Desse ponto que você se auto avaliou, se você reviu... Ela vai nortear os rumos. Eu acho assim que eu avalio todo dia, um dia pós o outro. Hoje não deu muito certo. Então vou fazer diferente amanhã vou reavaliar minha proposta. (CAMILA, professora da 2ª etapa).

Porque daí eu vejo, por exemplo, tem atividade que você vai com um maior empenho e eles não gostam. Mas é assim, sempre estar refletindo, estar buscando, pesquisando, porque às vezes eu venho toda empolgada e eles não se interessam, daí tenho que procurar outras atividades. (...) ver até onde eles estão interessados, porque se eles não estão eu tenho que mudar todo meu jeito, toda a dinâmica ali no momento. Mas é significativo, eu vejo como um desafio para mim. Para mim, é um desafio estar buscando para trazer novas atividades para eles. (MÔNICA, professora da creche II).

Pelas manifestações das professoras percebe-se que avaliar está relacionado a observar a devolutiva das crianças às suas propostas educativas, para que possam rever suas práticas e planejar as próximas ações didáticas, o que depende do “olhar” do professor, como destaca a professora Helena. A professora Camila aponta esse processo como auto avaliação e comenta ser algo que vem para “somar” à prática, e que “vai nortear os rumos” do processo educativo. A professora Mônica destaca o desafio de oferecer novas atividades às crianças mediante as reações negativas que apresentam. A professora Débora exemplifica como realiza essa intervenção que está relacionada ao processo de avaliar:

Quando eu vejo a necessidade, por exemplo, no canto lá de faz de conta, a criança socializa ali, você está vendo que ela está brincando de tal coisa e ela sente a necessidade de alguma coisa. Aí, na outra semana que eu for trabalhar essa atividade, eu vou ofertar pra criança. Ela tá brincando lá de lavar, mas ela pegou outra coisa que não é a buchinha. (...) “Ah! Esse material eu tenho!” Eu posso enriquecer essa parte pra criança, eu posso ofertar. Eu não preciso falar assim: “Toma!” Não! É só eu deixar lá a criança já vai ter a iniciativa dela e fazer. E muitas vezes você deixa uma coisa e ela faz outra totalmente diferente, faz outro processo, outra dinâmica que no pensamento dela era aquilo que ela precisava. (DÉBORA, professora da 1ª etapa).

A professora Débora apresenta uma situação de brincadeira em que sua observação encontra pistas sobre como pode enriquecer sua proposta educativa. Para tanto, é necessária uma observação atenta enquanto as crianças brincam. Ela destaca a capacidade da criança de criar a brincadeira por meio do material ofertado, reconhecendo que ela nem sempre vai reagir de acordo com a expectativa da professora, mas pode criar algo diferente.

Para a professora Ana Maria, sua preocupação está mais focada no grupo, considerando aspectos como o ritmo de desenvolvimento para a faixa etária.

Eu acho que primeiro eu observo a criança se ela está em um ritmo de acordo com a faixa etária que ela se encontra e eu tento introduzir coisas para o grupo. Não é uma avaliação individual. A observação só se torna individual quando a criança está muito aquém do grupo. Às vezes eu observo uma criança muito aquém do grupo, daí você tenta avaliar de uma forma diferente, observar ou introduzir algo diferente que essa criança possa participar também. (ANA MARIA, professora da Creche I).

Segundo a professora Ana Maria, uma avaliação ou intervenção individual são destinadas aos casos em que percebe que “a criança está muito aquém do grupo”. Essa preocupação com um padrão de desenvolvimento para a idade, apesar de trazer uma referência para a professora, já foi apontado como algo que não deve ser uma regra, por não abranger a complexidade dos aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Esta concepção pode estar relacionada à formação inicial da professora, que mesmo com as orientações mais atuais sobre como avaliar as crianças estarem ainda permanece sendo um lugar de segurança para que ela apoie sua prática. Algumas crianças necessitam de mais intervenções para que possam avançar, mas é preciso considerar que o olhar individual é algo importante para o desenvolvimento de todas elas. Esta professora atua com as crianças bem pequenas (creche I) e apontou ainda ter dificuldades para desenvolver seu trabalho pela falta de funcionários em número suficiente na instituição, o que dificulta a observação individual das crianças, podendo ser este um dos motivos para que o foco de sua avaliação seja o grupo e pontualmente algumas crianças, as quais considera terem uma maior necessidade de acompanhamento pedagógico. Apesar disso, é possível identificar alguns princípios relacionados à documentação pedagógica, como orienta a diretriz municipal, e considerar que a avaliação para esta professora é algo importante e está relacionada à sua prática educativa, sendo um instrumento para realizar intervenções pedagógicas.

Para as professoras, a avaliação não ocorre somente ao final de um percurso educativo, mas durante o mesmo e possibilita o encaminhamento de ações, como um recurso que serve para a busca de mais efetividade nas suas práticas pedagógicas.

Os conhecimentos que as professoras têm sobre a avaliação aproximam-se do conceito de avaliação mediadora apresentado por Hoffmann (2014), o qual tem por objetivo “promover o desenvolvimento máximo possível de todas as crianças a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas e de cooperação entre todos os elementos da ação educativa” (HOFFMANN, 2014, p. 22).

A professora Camila relata ter a devolutiva da avaliação em um momento didático específico: as assembleias que a instituição passou a realizar com as crianças no último dia da semana:

Eu consigo avaliar a minha prática da oficina na assembleia, né. Porque eu consigo avaliar o que cada um acha dos meus alunos, que é o que eu tenho mais acesso, eu consigo avaliar o que eles gostam, o que eles acharam. Mas eu acho que, como o trabalho que a gente faz com oficina é tão amplo, eu acho que quando eu ouço todos, eu consigo ouvi-los, eu acho que aquilo eu tenho uma devolutiva boa na assembleia que daí eu falo “Nossa! Eu não tinha imaginado isso” que é o olhar deles para minha atividade, para o meu trabalho. Daí eu reavalio minha prática (...) (CAMILA, professora da 2ª etapa).

Essas assembleias, de acordo com a professora, permitem-lhe ter uma devolutiva sobre sua prática educativa, segundo o olhar das crianças a respeito das atividades realizadas. Nesse momento didático, as crianças podem expressar o que vivenciaram nessas atividades, manifestar seu descontentamento e buscar coletivamente soluções para os problemas enfrentados. Assim, a professora tem a possibilidade de rever seu trabalho, fazer uma auto avaliação e reelaborar sua prática educativa.

Buscando compreender com mais clareza as concepções das professoras sobre a avaliação, recorreremos aos registros de reuniões e de estudos realizados na instituição sobre a temática da avaliação.

Foi possível verificar nos registros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em livro próprio da instituição, vários momentos em que a temática da avaliação esteve em pauta, bem como a documentação pedagógica e a elaboração de relatórios.

No ano de 2015, quando o documento Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil estava em processo de elaboração, mas já sendo divulgado para a rede municipal para validação, foram identificados registros no livro de HTPC na instituição investigada de três encontros tratando sobre a documentação pedagógica; seis encontros para tratar sobre a avaliação, utilizando textos de apoio; nove encontros para elaboração dos relatórios individuais das crianças. Tais formações foram realizadas pela equipe gestora da unidade, principalmente pela coordenadora pedagógica, com a participação das professoras.

Houve, ainda, um encontro para tratar especificamente da fotografia para documentação pedagógica. Nos anos seguintes, 2016, 2017 e 2018 também houve vários encontros de HTPC destinados a estudos sobre a avaliação, sobre a documentação pedagógica e destinado tempo para elaboração dos relatórios individuais das crianças, principalmente ao final de cada semestre. Como a questão do tempo foi apontada como uma dificuldade para

elaboração dos relatórios pela maioria das professoras, essa destinação do tempo do HTPC para escrita de relatórios é uma forma de facilitar essa tarefa.

Também foi encontrado nos registros de HTPC o planejamento de uma visita à creche e pré-escola Oeste, da Universidade de São Paulo, para uma formação sobre documentação pedagógica. Nesta visita, toda a equipe escolar pode conhecer o trabalho da creche e a forma como realizavam a documentação pedagógica, com a mediação da diretora da instituição, Flaviana Rodrigues Vieira, autora da dissertação “A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo” (2013). Os orientadores pedagógicos de educação infantil da rede municipal haviam feito uma visita anteriormente a esta creche, sendo esta uma referência do trabalho realizando na educação infantil. Assim, como a orientadora pedagógica da instituição já havia feito essa visita, procurou agendar uma data para que toda equipe escolar pudesse conhecer a instituição e algumas de suas práticas educativas. A instituição era aberta às sextas-feiras para receber visitas que queriam conhecer o trabalho da creche. Infelizmente, esta instituição, que, além de atender muitas crianças, proporcionava uma experiência formativa ao abrir suas portas e compartilhar suas práticas, está fechada desde janeiro de 2017, mesmo com movimentos de resistência por parte das famílias e dos funcionários, com argumentos da Reitoria da USP de que havia dificuldades orçamentárias para sua manutenção, sendo preferível oferecer auxílio-creche aos funcionários.

Essa atenção para o processo de avaliação movido pela orientação do documento da rede municipal, Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil (2016), proporcionou à instituição investigada momentos de estudos e discussão, como se pôde verificar pelos registros ali presentes. Durante as entrevistas foi possível perceber que as professoras percebem uma mudança de concepções e práticas pedagógicas com esse movimento de mudança e estudos:

A mudança, inclusive do trabalho da escola, de qual seria a corrente pedagógica da escola, pode-se dizer, mudou inclusive por uma questão de avaliação, por entender as necessidades dessa primeira infância, do conceito de criança que a gente desenvolveu. Então foi também parte de avaliação, né? **Porque o estudo fez avaliar o próprio processo pedagógico**, como ele evidencia realmente, esse conceito de infância, de criança, que deve ser para o benefício delas. **Então foi a avaliação que nos permitiu crescer nesse sentido.** (HELENA, professora da 1ª etapa) (Grifo nosso).

A professora Helena expressa que a discussão sobre a avaliação impulsionou também a mudança de concepções sobre outros aspectos, como a concepção de criança e infância, que realmente estão ligadas ao processo de avaliação, pois avaliamos a partir dessas concepções. Ela destaca a questão da formação ao dizer que “o estudo fez avaliar o próprio processo

pedagógico”. Esse reconhecimento do estudo como algo que trouxe alterações na prática pedagógica desenvolvida na instituição revela que este movimento da rede municipal, em apresentar orientações para a avaliação das crianças na educação infantil, foi algo propulsor para estas mudanças na instituição.

A mesma professora relata que também aprendeu com esse processo de mudança e formação:

Foi um processo também, eu precisei aprender a ter esse novo olhar. Além de fazer o relatório, agora eu digo, a gente faz a cada relatório uma declaração de amor, que a gente consegue dizer tanta coisa positiva da criança, tanta coisa que faz ela (sic) ser valorizada mesmo aos olhos de qualquer um que ler. Romper com aquele antigo padrão foi também uma aprendizagem. (HELENA, professora da 1ª etapa)

A desconstrução de uma concepção ou de uma prática não é algo simples para os professores, principalmente se já possuem um tempo de experiência na docência. Conhecer outra possibilidade para o que já se acreditava que estava bom, costuma causar resistência e insegurança. Em relação a essa proposta de mudança quanto à avaliação, Hoffmann (2014) ressalta que o foco não deve ser as inovações educacionais e os instrumentos, mas a concepção de avaliação, que ela defende como mediadora, sendo importante o estudo, as discussões e reflexões para que se forme uma base sólida para os profissionais que participam da avaliação e que a nova proposta perdure.

Discutir a avaliação das crianças na educação infantil foi um ponto de partida para repensar outras práticas realizadas na instituição. A avaliação em si “trata-se de um campo de investigação, não de julgamento, que contribui decisivamente para busca de uma proposta pedagógica bem delineada” (OLIVEIRA, 2011, p. 261). Assim sendo, a avaliação, como um campo de investigação, permite que os professores conheçam melhor as crianças e reflitam sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem que elas estão vivenciando, possibilitando a tomada de decisões mais adequadas para conduzir suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação não tem como foco somente as crianças, mas também os professores, aproximando esses sujeitos e revelando pistas para uma educação infantil de qualidade, em que a criança é ouvida, respeitada e valorizada em suas potencialidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar como as professoras de um centro municipal de educação infantil do município de Sorocaba-SP percebem o processo avaliativo das crianças em sua prática pedagógica, considerando um contexto de novas orientações advindas da Secretaria da Educação (SEDU), por meio do documento Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil (2016).

Para tanto, foi realizado um estudo sobre a história da educação infantil no Brasil, suas concepções e conquistas legais, bem como a concepção de avaliação na escola e, especificamente, na educação infantil, sendo considerados os documentos legais e norteadores já publicados, bem como concepções teóricas que dialogam com estes documentos.

Neste estudo de caso foi realizada uma investigação, por meio de entrevistas com as professoras e consulta de documentos, sobre as concepções de avaliação e as possíveis relações entre essas e as práticas educativas realizadas pelas professoras.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro com questões semiestruturadas, permitindo que as professoras discorressem sobre aspectos de suas práticas avaliativas, constituindo informações essenciais para compreender suas percepções sobre o processo de avaliar as crianças na educação infantil.

Para a pesquisadora, esta foi uma experiência singular, pois teve a oportunidade de vivenciar o início dessa proposta de mudança, enquanto orientadora pedagógica da referida instituição, nos anos de 2014 e 2015. Além da experiência com as novas orientações, pôde participar das discussões e momentos formativos para uma concepção de avaliação que almejasse aperfeiçoar as práticas pedagógicas já desenvolvidas. Voltar a este contexto depois de algum tempo, e não mais fazendo parte da equipe pedagógica da escola, proporcionou-lhe um olhar diferenciado sobre as práticas pedagógicas e concepções das professoras.

As professoras apresentam posicionamentos distintos em relação à prática da avaliação, mas convergem em diversos aspectos. Consideram que a avaliação é uma ação que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, diariamente, e não apenas como uma etapa final. Apontaram, também, que a avaliação ocorre por meio de diferentes registros, como anotações, relatórios, fotos, filmagens e portfólios.

Um aspecto muito interessante quanto à percepção das professoras sobre a avaliação foi a relação desta com a prática pedagógica. As professoras entendem que a avaliação direciona as práticas educativas desenvolvidas, mostrando caminhos sobre como devem planejar as etapas seguintes e sendo uma auto avaliação do trabalho que desenvolvem. Tal entendimento aproxima-se da concepção de avaliação mediadora, abordada por Hoffmann

(2014; 2018). Assim, o foco da avaliação não é somente a criança, mas a prática pedagógica também. Essa é uma prerrogativa presente no documento DCNEI, o qual determina que, além de avaliar as crianças, devem ser criados procedimentos para avaliar as práticas pedagógicas escolares.

Apesar de encontrar consonâncias entre as concepções e práticas educativas das professoras com a legislação e os documentos orientadores sobre esta temática, as professoras investigadas pouco citam tais documentos, que são referências consistentes para as práticas avaliativas (DIDONET, 2014). Neste aspecto, encontra-se a necessidade de ampliar os estudos e as discussões no âmbito das instituições de educação infantil, tendo em vista oportunizar aos professores processos de formação continuada e, conseqüentemente, uma atuação segundo os pressupostos defendidos para a construção de uma educação infantil de qualidade.

A participação das crianças no processo avaliativo é um aspecto importante que quase não foi mencionado pelas professoras. É possível uma significativa participação das crianças na avaliação, como a escolha de atividades que irão compor seus portfólios e o retorno a esses registros, que se constituem em “recursos válidos para se conhecer o que aprenderam, apreciar os progressos obtidos e partilhar essa compreensão com outras pessoas” (PARENTE, 2014, p. 296). A participação das crianças também é uma prática orientada pelo documento da SEDU sobre a documentação pedagógica, mas como as docentes não se reportaram a esta prática não foi possível identificar como sua realização ocorre.

O conceito de documentação pedagógica, presente no documento da SEDU, foi inspirado nas escolas de educação infantil italianas, tendo como destaque as propostas de Reggio Emília, e apresenta-se como uma possibilidade de construção de um histórico do acompanhamento da criança, por meio de múltiplas formas de registro, com o objetivo de documentar os processos vivenciados para comunicar os pais e a comunidade escolar, dando visibilidade aos mesmos, bem como ser um aporte para reflexão dos professores sobre sua prática, por meio da revisitação dos registros (RINALDI, 2017). Nesse sentido, a ela se destaca por ser uma possibilidade formativa para os professores. Deste modo, consideramos a documentação pedagógica como uma das melhores formas de realizar a avaliação na educação infantil, pois atende às características dessa etapa da educação, na qual os diferentes instrumentos de registro permitem uma melhor compreensão de como crianças têm vivenciado os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tornando-os mais claros, além de dialogar com o que nossa legislação traz sobre a avaliação na educação infantil.

Tal mudança de concepção da avaliação na rede municipal impacta não somente a forma de avaliar as crianças, mas de conceber a educação infantil, sendo uma etapa com

características e especificidades próprias, mas que acaba sofrendo influências de práticas do ensino fundamental, que acabam pressionando a educação infantil no sentido de antecipar a preparação das crianças para a etapa seguinte da escolarização. Assim sendo, o próprio documento apresentado pela Secretaria da Educação municipal previa a necessidade de momentos formativos para os professores, para subsidiar a implementação da proposta. Contudo, parte desse processo ficou sob a responsabilidade das equipes de suporte pedagógico, orientadores pedagógicos e diretores de escola, para desenvolverem ou multiplicarem as formações sobre essa temática em cada unidade escolar.

Apenas a mudança de instrumentos não garante uma mudança da prática avaliativa (HOFFMANN, 2018). Para tanto, os professores precisam discutir as concepções do que é avaliação e como ela permeia a prática pedagógica, pois “o processo de reflexão do adulto também tem evolução” (HOFFMANN, 2018, p. 119). Por meio dessa reflexão, há a possibilidade de avançar nestas concepções e estabelecer novos significados para a prática avaliativa.

Na instituição investigada, foi possível encontrar registros que demonstraram que tanto a avaliação como o conceito de documentação pedagógica foram discutidos pela equipe escolar em diversos momentos. A proposta de documentação pedagógica orientada pelo documento da SEDU, por meio do registro de relatórios individuais e elaboração de portfólios, é desenvolvida pela equipe da instituição, que pelas falas das docentes entrevistadas, acreditam ser uma proposta adequada para avaliar as crianças, principalmente em comparação com a prática anterior da rede municipal, na qual se fazia a avaliação das crianças por meio do registro de fichas descritivas. Assim, é possível perceber que houve uma aceitação pelas docentes da proposta do documento, que neste momento, três anos após a implementação, o veem como um avanço para educação infantil, ainda que haja aspectos da prática pedagógica que precisem avançar para uma melhor consonância com a proposta. Esta percepção decorre não somente das orientações das diretrizes presentes no documento, mas pelas discussões e estudos realizados na instituição.

Foram também apontados pelas professoras alguns limites e dificuldades para realizar a avaliação das crianças, como as condições objetivas de trabalho, destacando-se a falta de funcionários, a falta de tempo para elaboração dos registros e a carência de momentos de formação continuada sobre a avaliação na educação infantil, como aspectos que dificultam a efetivação da prática avaliativa. Tais aspectos favorecem um desmonte da educação infantil pública no município, que tem visto suas conquistas sendo desconstruídas e a criação de um cenário favorável à terceirização e privatização da educação pública.

Em relação à participação das famílias, a maior parte das professoras considera que os pais têm um relativo interesse em conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem apresentados pelas crianças, sendo que elas consideram que isto deve ocorrer pela falta de conhecimento da função da educação infantil, que é vista apenas como cuidado, ou por outras questões de cunho social.

Além da mudança da concepção e dos instrumentos de avaliação, uma das professoras ressalta que a discussão sobre a avaliação proporcionou a discussão sobre outras práticas da instituição. Assim, as docentes consideram que ampliaram a forma de ver as crianças, empenhando-se em ouvi-las mais em suas devolutivas e considerar suas preferências e escolhas, tanto no cotidiano, como nos momentos em que realizam assembleias semanais com as crianças.

Algumas questões surgiram com os relatos das professoras: como superar os desafios causados pela falta de condições de trabalho?; como promover momentos formativos que possam subsidiar a avaliação das crianças, proporcionando maior segurança para as práticas desenvolvidas?; como melhorar a relação com o ensino fundamental, que ainda apresenta a expectativa de uma preparação que a educação infantil não tem o dever de fazer?; como melhorar a participação das famílias e favorecer o reconhecimento das ações desenvolvidas com as crianças na instituição?

Apesar do estudo de caso referir-se a uma única instituição, alguns aspectos podem ser recorrentes em outros contextos, como foram apontados em algumas pesquisas no decorrer deste trabalho. Portanto, há ainda um caminho a ser percorrido para que a prática da avaliação na educação infantil se aproxime dos documentos legais e orientadores, bem como de concepções que considerem as especificidades da infância e os objetivos desta etapa da educação, que cada vez mais vem se consolidando como uma base para formação do ser humano.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E D. A. de. **Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.49, p.51-54, 1984. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>> Acesso em 20 dez. 2017.

BECCHI, E. Os personagens na creche. In: BECCHI, E. *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Tradução Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Censo Escolar 2016** – Notas Estatísticas. INEP. 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>> Acesso em 29 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 1999, 2 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em 10 jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009a, 5 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso, 18 jan. 2018.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 10 jan. 2018.

_____. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em 21 jan. 2018.

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em 12 jan. 2018.

_____. **Lei n.11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm> Acesso em 21 jan. 2018.

_____. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em 21 jan. 2018.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 30 jan. 2018)

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009:** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em 27 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 826,** de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf> Acesso em 12 abr. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** RCNEI. Brasília: MEC, v. 1, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 23 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional:** A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR, Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed., Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em 30 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil.** Brasília, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em 30 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso em 15 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Volume I, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em 29 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> Acesso em 12 abr. 2018

CAMPOS, Maria M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Revista Cadernos de Pesquisa**. N. 101, p. 113-127. jul, 1997. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/754/766>> Acesso em mar. 2018.

_____, M. M. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARÃES, Célia M.; CARDONA, Maria J.; OLIVEIRA, Daniele R. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014. p. 57-71.

CORSINO, P. NUNES, M. F. R. Institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.13-30.

CRUZ, S. H. V. As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. In: TV Escola, Salto para o futuro. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9, junho de 2013. Disponível em: <www.tvescola.org.br> Acesso em: 9 jan. 2018.

DIDONET, V. A avaliação na e da Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014. p. 339-355.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, M. V. Avaliação: instrumento do professor para aprimorar o trabalho na Educação Infantil. In: TV Escola, Salto para o futuro. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9, junho de 2013. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/09183509_NovasDiretrizeSEducacaoInfantil.pdf> Acesso em: 9 jan. 2018

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNATI, A. **A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir**. Rev. Pátio Educação Infantil – Educação Infantil. p. 4-7. Ano X, nº 30, Jan/Mar, 2012.

FREITAS, L. C. de [et.al.]. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FURTADO, A. P. A. **Avaliação na Educação Infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GARMS, G. M. Z.; SANTOS, M. O. V. Concepções e práticas de avaliação na educação infantil brasileira. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014. p. 127-142.

GODOI, E. G. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

HEYHOOD, C. **Uma História da Infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre. Artmed, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 19 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

_____, J. Avaliação mediadora na educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014. p. 243-254.

_____, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34ª ed. Porto Alegre. Mediação, 2018.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em 11 set. 2017.

_____, T. M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 – 1935**. Tizuko Morchida Kishimoto. - São Paulo: Polo Books, 2014. Disponível em <<http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/14/20.pdf>> Acesso em 10 set. 2017.

KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7ª ed. Porto Alegre. Mediação, 2015.

LEITE, M. L. M. **A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem**. In: FREITAS, M. C. de (org.). História Social da Infância no Brasil. 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 31-68.

LOBO, S. C. L. **Avaliação no Cotidiano da Educação Infantil**: Histórias Entrelaçadas e Reflexões. Doutorado em Educação. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MAGALHÃES, C.; SOUZA, N. A. de. **O Portfólio sob o olhar da criança**. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.) Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014. p. 307-318.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de (org). **História Social da infância no Brasil**. 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 69-97.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I de. **A documentação pedagógica na abordagem italiana**: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. Revista Diálogo Educacional. Curitiba v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago, 2012.

MORO, C.; NEVES, V. F. A. **Avaliação na educação infantil**: um debate necessário. Est. Aval. Educ., v. 24, n. 55, p. 272-302, São Paulo, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1821/1821.pdf>> Acesso em 10 set. 2017.

_____, C. **Reflexões sobre a avaliação das crianças na educação infantil**: escutas, olhares, registros atentos. In: CANCIAN, V.A.; Gallina S. F. da S.; Weschenfelder, N. Pedagogias das infâncias e docências. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2016. p. 341-349.

_____, C.; SOUZA, G. **Avaliação e educação infantil**. In: Currículo e linguagem na educação infantil - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1ª ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em < file:///D:/Users/Seven/Downloads/caderno_6%20(1).pdf> Acesso em 10 mar. 2018.

_____, C.; SOUZA, G. de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014. Disponível em< <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>> Acesso em 10 set. 2017.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2012. p.31-45.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar experiências. In **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Luciana Esmeralda Ostetto (org.) - 5ª ed. Campina, SP: Papiros, 2012. p. 13-32.

PARENTE, C. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (org.) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014. p. 293-306.

PAZ, S. de J. P. **Avaliação na Educação infantil**: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003. 2005. 130f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PRADO, G. O. **A avaliação na educação infantil** – reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação. Dissertação. Mestrado em Educação. 133 f. Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande/RS, 2015.

RAMIRES, J. M. S. **A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo**: um relato crítico. Tese. Doutorado em Educação. 2008. 292 f. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFANCIA (RNPI). **Plano Nacional pela Primeira Infância**: PNPI. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2018.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

ROSEMBERG, F. O LBA, O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de (org). **História Social da infância no Brasil**. 9ª ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 205-228.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba**. Caderno de Orientações SEDU. Sorocaba, 2016.

SOUSA, J. F. de. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil**: o fazer do professor da rede municipal de Teresina. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, M. C. de (org). **História Social da infância no Brasil**. 9ª ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 165-204.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi – 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você pensa/ entende a avaliação das crianças na educação infantil?
2. Como você avalia as crianças em sua prática?
3. Quais dificuldades você encontra para avaliar as crianças na educação infantil?
4. Como você percebe as diretrizes dos documentos oficiais em suas práticas de avaliação? Como essas diretrizes permeiam as avaliações com as crianças?
5. Qual a relação que você vê entre esse procedimento de avaliação e a aprendizagem da criança?
6. Como você relaciona o processo avaliativo com suas ações pedagógicas?

APÊNDICE B
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) professor (a):

Como aluna regularmente matriculada no **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba** (PPGE - UFSCar), em nível de mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Fabricio do Nascimento, eu, Vanélli Pires Amaro, desenvolvo uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem por finalidade conhecer como os professores de educação infantil percebem as práticas avaliativas nesta etapa da educação.

Com a finalidade de maior aprofundamento na pesquisa e para formulação de novos dados, sua participação seria muito importante contribuindo com a ampliação de conhecimentos a respeito da avaliação realizada neste nível de ensino. Portanto, gostaria de convidá-lo a participar de uma entrevista. Esta poderá ser marcada no horário que tem disponível, em local que preferir.

Saliento que, todas as informações fornecidas nesta entrevista serão reservadas para uso exclusivo da pesquisa, garantindo total anonimato do participante, assim como em relação às informações prestadas. Caso seja de seu interesse, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição após a conclusão do trabalho.

Agradeço a atenção e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Cordialmente:

Vanélli Pires Amaro

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP)”, que tem como pesquisadora responsável Vanélli Pires Amaro, aluna do programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba, sob a orientação do Prof. Dr. Fabrício do Nascimento, os quais podem ser contatados pelos e-mails vanelli.amaro@gmail.com / fnascimento@ufscar.br. O presente trabalho tem por objetivo conhecer as concepções e práticas avaliativas realizadas pelas professoras do centro municipal de educação infantil. Minha participação consistirá em ser uma das professoras da pesquisa, disponibilizando à pesquisadora o acesso aos registros produzidos para avaliação das crianças, cedendo uma entrevista e autorizando a gravação do áudio da mesma. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora buscando manter o mais fidedigna possível. A participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da educação infantil no tocante ao processo de avaliação das crianças, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho.

Declaro que compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Pesquisadora responsável: _____

Endereço: _____

Contato telefônico: _____ e-mail: _____

Local e data _____

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

ANEXO A

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM



**Prefeitura de
SOROCABA**

Secretaria da Educação

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL Nº ____

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ALUNO/2014

Aluno: _____ Data de Nasc.: ____/____/____
Educadores: _____ Turma: CRECHE 1

CRITÉRIOS: Sim (S) Não (N) Em Processo (E P)

METAS DE APRENDIZAGEM	ASPECTOS: COGNITIVO / SOCIAL / AFETIVO / PERCEPTIVO MOTOR	1º SEMESTRE			2º SEMESTRE		
		S	N	EP	S	N	EP
1	Demonstra interesse por histórias contadas pelas educadoras.						
1	Folheia livros, jornais e revistas.						
1	Interessa-se por ouvir histórias contadas por meio de fantoches e dramatizações (teatro).						
2	Realiza desenhos sobre diversos materiais: folhas diferentes, areia, terra, azulejos, chão, etc.						
2	Demonstra interesse em pintar e explorar os materiais com o corpo.						
2	Brinca com massa de modelar, faz montagem, rasga, pica, amassa.						
3	Tenta se comunicar com gestos, balbucios e sons com a voz.						
3	Segura objetos.						
3	Bate palmas.						
3	Segue com os olhos objetos próximos.						
3	Engatinha.						
3	Percebe e produz sons com o corpo, com instrumentos e objetos.						
3	Fica em pé com apoio.						
3	Participa das rodas de conversa.						
3	Dança e expressa-se corporalmente: mímicas, gestos, imitação dos animais de sua maneira.						
3	Reconhece as partes do rosto e do corpo: nariz, boca, orelhas, olhos, mãos, pés, cabeça e barriga.						
3	Observa e explora todo o ambiente da sala.						
3	Explora os espaços da escola com o educador.						
3	Imita (longe ou diante do modelo).						
4	Encaixa e empilha objetos e brinquedos, de acordo com a sua faixa etária.						
4	Empilha objetos.						
6	Canta, de seu jeito, diversas músicas infantis.						
6	Brinca com os brinquedos e com as educadoras.						
6	Participa das brincadeiras e atividades propostas.						
6	Reage bem ao toque.						
6	Anda com apoio.						
6	Anda sem apoio.						
7	Interessa-se pelas tecnologias: máquina digital, TV, lousa digital, etc.						
8	Demonstra interesse e curiosidade no dia a dia.						
	*Rotina/Autonomia						
3	Mostra interesse em se alimentar sozinho.						
3	Segura a mamadeira.						
3	Expressa seus sentimentos (alegria, raiva, medo, frustração, carinho, etc.).						
3	Identifica as crianças pelo nome e fala delas ocasionalmente.						
3	Mostra-se afetuoso.						
3	Dorme bem.						

Observações: _____

1º sem: Ass. responsável: _____ 2º sem: Ass. responsável: _____
Ass. Orientadora: _____ Ass. Orientadora: _____

ANEXO B
CADERNO DE ORIENTAÇÕES SEDU (CAPA)

CADERNO DE ORIENTAÇÕES SEDU
N.º 04 – versão atualizada (dez./2016)

DIRETRIZES PARA
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE SOROCABA



Secretaria da Educação de Sorocaba
Diretoria de Área de Gestão Pedagógica
2016

ANEXO C
CADERNO DE ORIENTAÇÕES SEDU (FORMAÇÕES)

7.2 Documento Final

Com base no ano de 2015, designado como ano de estudos das Diretrizes e nas devolutivas da consulta pública, a comissão percebe a necessidade de reiterar as solicitações, junto à Secretaria da Educação:

- **Formação**

1	Oferecer momentos de troca de experiências;	7	Proporcionar momentos de estudos referentes a Desenvolvimento Infantil; Brincadeiras e jogos (oficinas com profissionais adequados na função);
2	Refletir a questão da avaliação;	8	Proporcionar momentos de estudos Estudo sobre os Referenciais Legais e teóricos para a Educação Infantil;
3	Oferecer formação continuada para o professor, auxiliar de educação, orientador pedagógico, vice-diretor e diretor;	9	Proporcionar momentos de estudos sobre o registro do professor fará e as terminologias que podem ser utilizadas na escrita dos relatórios;
4	Oferecer formação feita por especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, etc.;	10	Proporcionar momentos de estudos formação com a Prof ^a Flaviana e a Prof. ^a Dr. ^a Mônica Pinazza;
5	Proporcionar momentos de estudos referentes a: Oralidade, Raciocínio-Lógico, Desenvolvimento Motor, Interação, Autonomia, Desenvolvimento nas Produções Artísticas e Resolução de Problemas;	11	Proporcionar momentos de estudos referentes a Estudo sobre Concepções: Criança; Infância; Educação Infantil; Tempo, Espaço e Relações na Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil; Currículo; Educador da Educação Infantil; Processo de Ensino e Aprendizagem; Documentação Pedagógica;
6	Proporcionar momentos de estudos referentes a elaboração do portfólio;	12	Proporcionar momentos de estudos referentes a neuropsicopedagogia para a primeira infância;
13	Proporcionar momentos de estudos referentes à Inclusão;	14	Proporcionar momentos de estudos referentes a Gestão democrática.

- **Administrativo**

1	Rever as práticas de Políticas Públicas Educacionais;	4	Proporcionar momentos previstos em calendário escolar para a escrita do relatório;
2	Rever a estrutura física das Instituições	5	Revisar a proporção adulto/criança;