

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

RENATA NORMAD AZEVEDO

**AVALIAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DAS
PROFESSORAS**

Belo Horizonte

2015

RENATA NORMAD AZEVEDO

**AVALIAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DAS
PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Sandro Vinicius
Sales dos Santos

Belo Horizonte
2015
RENATA NORMAD AZEVEDO

**AVALIAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DAS
PROFESSORAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Sandro Vinicius Sales dos Santos

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Sandro Vinicius Sales dos Santos – Faculdade de Educação da UFMG

Tânia Aretuza Ambrizi Gebara – Centro Pedagógico da UFMG

RESUMO

As anotações e as análises do exercício do aprendizado na educação infantil colaboram para como entendimento do progresso e a evolução da cognição do aluno e age diretamente nos planejamentos e eficiência da dinâmica do educador. Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta destaque específico no Processo Avaliativo da educação infantil, como a mesma é considerada, procurando reconhecer seu valor para a evolução do aprendizado dos alunos nessa fase educacional. Ainda permeiam esta pesquisa as considerações e contextualização de avaliação no processo educacional infantil, procurando compreender como esse sistema acontece, tratando de segmentos como: no que consiste o termo avaliar, para que serve, quem e o que aplicar a avaliação, quando e como proceder esse procedimento. Ainda são relatados os elementos utilizados para anotar as análises da aprendizagem do aluno. Conclui-se ponderando sobre ser imprescindível a existência de um sistema avaliativo eficiente, operante e coerente na educação infantil.

Palavras- Chaves:avaliação, educação infantil, observação e análise

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Figura 1: fachada da UMEI Urca/Confisco	43
Figura 2: relação de profissionais da instituição por sexo/gênero	44
Figura 3: gráfico comparativo da formação das professoras em nível superior	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. REFERENCIAL TEÓRICO	09
1.1. Crianças e Infância	09
1.2. Educação Infantil	13
1.3. A educação Infantil em Belo Horizonte	16
1.4. Revisitando alguns autores da educação da infância	20
1.5. Enfoque na avaliação do processo educativo	23
1.6. A avaliação na Educação Infantil	25
1.7. Avaliação e educação infantil: revisão de algumas pesquisas	33
2. METODOLOGIA	41
2.1. Escolha do instrumento de pesquisa	41
2.2. Apresentação do campo e dos sujeitos da pesquisa	42
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APENDICÊS	

SIGLAS

RCNEIs Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DCNEIs Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

UMEI Unidade Municipal de Educação Infantil

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SMED Secretária Municipal de Educação

CEIs Centros de Educação Infantil

CME Conselho Municipal de Educação

MEC Ministério de Educação

UFMG Universidade Federal Minas Gerais

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou compreender as concepções de avaliação que permeiam a prática pedagógica das professoras de educação infantil.

A observação e a compreensão da dinâmica que está presente no desenvolvimento das crianças são primordiais para se direcionar o trabalho do educador. Esse entendimento irá influenciar de modo direto na condição qualitativa da relação dos educadores com as crianças.

Entende-se que o desenvolvimento dos pequenos é constituído em movimentos cíclicos (de ir e vir) que caracterizam ora avanços ora retrocessos e, deste modo, é primordial que os educadores adotem em sua missão de intermediários na atividade educacional interseções que realizem atos pedagógicos na organização das atividades e dos pensamentos individualizados das crianças.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso procurou compreender a perspectiva de professoras sobre a avaliação na educação infantil e como ela pode se configurar como um exercício cotidiano e comum. Buscou-se também ressignificar a visão das docentes transformando a antiga e clássica maneira de proceder a avaliação, substituindo-a por uma visão mais dinâmica e eficiente que forneça subsídios de criticidade e transformações para o trabalho pedagógico, envolvendo todos os atores sociais presentes na relação ensino e aprendizagem. Uma avaliação que convide tais atores (professores, familiares e crianças) a se sentirem envolvidos com os procedimentos da avaliação. Uma avaliação que se baseie e, ao mesmo tempo, fomente uma visão integral das crianças, evitando um olhar único sobre cada uma, procurando recolher outros ângulos sobre elas, promovendo um pensamento reflexivo sobre a relação dos/as pequenos/as com o contexto social dos/as mesmos/as, estabelecendo interações com seus responsáveis e familiares, contribuindo efetivamente para seu desenvolvimento.

A avaliação no interior das instituições de cuidado e educação, tem sido amplamente discutida no âmbito da área da educação infantil. A temática está

presente nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); nos referenciais Curriculares Nacionais para educação Infantil - RCNEIs (BRASIL, 1998); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2009); além de estar na pauta de discussão de inúmeros/as autores/as da infância e da educação infantil (PERRENOU, 1999; HOFFMAN, 2000; 2012; dentre outros/as) que têm debatido a necessidade de realização de uma avaliação (formativa e não sentenciva) que respeite as especificidades etárias das crianças que frequentam cotidianamente as instituições de educação infantil.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral: analisar os pontos de vista de professoras, de turmas cuja faixa etária se enquadra entre 4 a 5 anos, da UMEI Urca/Confisco, através da análise dos processos de avaliação realizados no âmbito do trabalho pedagógico. Desse modo, a pesquisa teve como principais objetivos específicos: compreender a concepção de avaliação por trás das práticas avaliativas das professoras e identificar quais são os instrumentos de avaliação usuais no cotidiano de trabalho destas professoras.

Por meio da construção e elaboração de um plano de ação, tornou-se possível entrevistar oito professoras, da UMEI Urca/Confisco, instaurando na instituição um ambiente de reflexão e debate acerca da avaliação do desenvolvimento das crianças e dos instrumentos que auxiliam aquelas professoras neste processo.

Esta monografia está organizada em 3(três) capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Referencial teórico, em um primeiro momento, fora desenvolvido um estudo bibliográfico, visando estabelecer percepções sobre os termos: criança, infância e educação infantil, reconhecendo as características de cada um, esclarecendo suas importâncias e valores dentro do processo educacional. Em sequência, foram desenvolvidas considerações sobre fundamentos da avaliação formativa embasados em autores e estudiosos que escreveram sobre a avaliação e a educação infantil, realizando uma revisão dos estudos de autores/as como Jussara Hoffman (2000; 2012), que pondera, com severas censuras, as condutas e procedimentos de avaliação que se propõem a realizar uma avaliação sentenciva e punitiva das crianças. Nesse capítulo elenca algumas teorias a respeito da avaliação

na educação infantil, como as Oliveira (2002) Abramovicz e Wajskop (1999), Parente (apud Zabalza, 1998) e outros.

O segundo capítulo apresenta os percursos metodológicos da pesquisa. O trabalho de campo foi realizado na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Urca/Confisco, durante três meses do ano de 2014. Do ponto de vista dos instrumentos de produção de dados, foram aplicados questionários e entrevistas utilizando uma amostragem de oito professoras, da referida instituição com o intuito de compreender as concepções de avaliação presentes nas respectivas práticas pedagógicas por elas desenvolvidas.

O terceiro e último capítulo apresentam a análise dos dados coletados a partir do encontro com as professoras. Foi possível notar que as professoras buscam realizar, no encontro que estabelecem cotidianamente com as crianças, uma avaliação pautada na concepção de avaliação formativa. Além disso, existe certa proximidade entre essa concepção e a escolha que as mesmas fazem dos instrumentos de registro que possibilitem a avaliação. Nesse sentido, o instrumento mais eficaz para a realização de uma avaliação processual e contínua é, do ponto de vista das professoras entrevistadas, a observação do cotidiano das crianças.

Por último, são apresentadas as considerações finais do trabalho e algumas novas questões, passíveis de investigação no campo da avaliação na educação infantil.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Crianças e Infância

Entendem-se a criança e a infância como construções sócias históricas. Nesta perspectiva, os saberes, olhares e fazeres destinados às crianças e as suas respectivas infâncias sofrem alterações de acordo com a época em que se vive e o contexto sócio cultural no qual as crianças estão inseridas.

No início do século XXI, surgem novos olhares e tratamentos direcionados à criança, por meio de novos entendimentos construídos a partir do avanço de campos científicos (como o da medicina em especial da pediatria e da puericultura), que possibilitaram uma diminuição – ou quase erradicação da mortalidade infantil, como bem sugeriu Áries (1981). Já Sônia Kramer (1997), que realiza estudos sobre as percepções de infância, compreende a criança como individuo social, criador de culturas e possuidora de outra forma de contemplar e se relacionar com o mundo real a sua volta. De acordo com Kramer (1997, pag. 14):

(...) a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura.(sic). (Kramer, 1997, p. 14).

O estudo sobre a infância e a maneira como as crianças eram educadas no passado, possibilitam uma análise e reflexão mais abrangente acerca dos entendimentos existentes na atualidade, facilitando ainda o estudo sobre as instituições escolares e o sistema educacional da atualidade.

De acordo com Kramer (1995), existe um gradativo crescimento no que tange aos conhecimentos relativos às crianças de até seis anos: a dimensão das observações psicológicas sobre o progresso das crianças, o avanço da história da infância de das próprias instituições de cuidado e educação a elas destinados, originários da década de 1960 e 1970, vem crescendo e repercutindo atualmente nas mais diversificadas áreas do conhecimento. Desta maneira, Kramer (1995, p. 271) percebe que as concepções “ *sobre infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social*”.

Entende-se que a compreensão sobre a infância é múltipla e variada. Mediante essa contextualização, a significação social e ideológica dos pequenos e o reconhecimento social conferido à infância nas Ciências Sociais vêm facultando o entendimento de que o fato da criança depender do adulto é uma questão socialmente construída.

Nesse âmbito, o conhecimento produzido no campo das ciências humanas, busca entender a diversidade de produções culturais das crianças. Destaca-se que além da psicologia, outras áreas vêm se firmando no estudo das crianças como a história e a sociologia e têm buscado demonstrar como os pequenos agem sobre o mundo e ainda defendem a ideia das crianças como cidadãos de direitos; contrariando perspectivas teóricas que tinham como objetivo infantilizar ou caracterizar como adultos os indivíduos. A respeito deste contexto, Kramer (1995, p. 271) destaca que:

“As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas condições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que

se tornará (adulto no dia em que deixar de ser criança). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho definido uma concepção que reconhece o que não é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – mas entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ser das crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas.”(sic). (Kramer, 1995, p. 271).

O modo como a criança é vista nos dias de hoje, é apontado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.21), que estabelece que *"as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio"*. Deste modo, no decorrer do procedimento construtivo do desenvolvimento, *"as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar"*(BRASIL, 1998, p.21). O conhecimento edificado pelos pequenos se apresenta como resultado de muito trabalho criativo, significativo e ressignificativo.

Outro fator que corroborador para o reconhecimento das crianças como sujeito altamente engajado na problemática da vida social, diz respeito ao aumento da produção acadêmica no campo do que se tem proclamado como os Novos Estudos da Infância. Tais estudos, mais precisamente aqueles que se fundamentam em referencial sociológico, têm demonstrado uma mudança no plano da produção científica retirando as crianças da condição de objetos de pesquisa, passando a entendê-las como sujeitos de pesquisa (SIROTA, 2001).

O surgimento da criança e da infância nas análises sociológicas na visão de Régine Sirota (2001) ocorreu a partir das pesquisas que buscavam compreender os dispositivos institucionais que dela se ocupavam (a família, a escola, a justiça, etc.) (SIROTA, 2001). Neste sentido, refuta-se, a partir de uma leitura crítica, o

conceito de socialização funcionalista. Assim, a Sociologia da Infância considera a criança como ator social, e, portanto, objeto de análise sociológica.

Evidencia-se, portanto, que os Novos Estudos da Infância nascem a partir dos estudos sobre socialização da criança e, em certo sentido, refutam o conceito de socialização como imposição adulta à criança e esta, como mera receptora passiva da cultura adulta. (SARMENTO, 2005).

Martins Filho (2011, p. 05) sugere que os Novos Estudos Sociais da Infância têm se configurado como um campo importante nessa discussão e têm se colocado como interlocutores privilegiados no âmbito de constituição de uma “Pedagogia da Infância”. Do mesmo modo, Barbosa (2009) observa que os estudos interpretativos da infância reconhecem as instituições de Educação Infantil como espaço privilegiado para a socialização de meninos(as) na contemporaneidade e que *“abrem a possibilidade para a reflexão sobre o trabalho pedagógico das escolas infantis”* (BARBOSA, 2009, p. 177-178).

É conveniente enfatizar que a compreensão, conhecimento e reconhecimento do modo peculiar da criança ser e estar no mundo é a grande ação desafiadora do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e dos que nele se encontram envolvidos. Ainda que as ciências derivadas do meio psicológico, antropológico, medicinal, dentre outras, possuam grande valor para a revelação do mundo da criança, assinalando alguns aspectos próprios de agirem das crianças, os meninos e as meninas conservam-se singulares em suas particularidades e diversidades. (BRASIL, 1998, p. 22). Esses entendimentos precisam embasar o sistema avaliativo .

1.2. Educação Infantil

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é compreendida como um grande avanço das políticas públicas para a infância (SILVA e VIEIRA, 2008).

Do ponto de vista histórico, a Educação Infantil sempre foi vista por duas concepções distintas: a assistencialista e a educacional, sendo que, a primeira era direcionada para os cuidados para com as crianças e, a segunda, com um enfoque mais pedagógico.

No Brasil, embora mais tardiamente do que em relação a outros países do mundo, a divisão da educação da criança pequena entre famílias e instituições públicas de educação infantil torna-se visível a partir do final da década de setenta e abrange inicialmente crianças maiores de três anos. Esse período foi fundamental para a reivindicação de direitos tanto das crianças pequenas, quanto para outras categorias sociais desprovidas de direitos, em função da ação “dos movimentos sociais e da produção teórica das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente da educação, que se voltou para questões relacionadas às condições de vida da parcela da população com idade inferior a 7 anos” (SILVA, 2009, p. 63).

Estudos (SILVA, 2004, 2009; SILVA e VIEIRA, 2008; COSTA, 2008; dentre outros) consideram a Constituição Federal de 1988 um marco em relação ao direito das crianças à Educação Infantil. Cury (1998) afirma que o diferencial trazido pela nova Constituição consiste na apropriação de “algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já

se atribuía à Educação Infantil” (p. 11). O autor ainda acrescenta que o atendimento à criança pequena não foi incorporado na nova Constituição sob a bandeira da assistência e do amparo, mas sob a do direito e ressalta que ao Estado não mais seria atribuída a figura do cuidado, mas, sim, a do dever. A legislação que daí se segue (tanto em âmbito nacional, quanto estadual ou municipal) apresenta concordância em ratificar o direito das crianças pequenas à educação, conforme sugerem Dalben et al:

“As novas bases legais inauguradas com a Constituição Federal de 1988, reforçadas pela legislação nacional, estadual e municipal decorrente – Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), Lei Orgânica da Assistência Social (1992) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), [...] direcionam as políticas de atendimento em relação à educação da criança de zero a seis anos” (sic). (DALBEN et al, 2002, p. 31).

Nesse sentido, do ponto de vista legal, ultrapassa-se uma compreensão da Educação Infantil situada exclusivamente na família, quando as instituições pré-escolares foram concebidas no imaginário social “como mal necessário e como uma atividade social, sobretudo da iniciativa privada, para uma concepção positiva, segundo uma partilha de responsabilidades” entre o Estado e as famílias: a criança passa então a ser considerada sujeito de direito e, portanto, “capaz de tirar proveito de uma educação sistemática” (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 9).

De acordo com a LDBEN (1996) no momento de sua publicação, a educação infantil era assim definida:

“Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

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

A Lei de Diretrizes e Bases, desde que foi promulgada, vem sendo atualizada. A Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, por exemplo, apresenta as últimas alterações da LBD/96 destinadas à educação infantil. Essas mudanças procuram acrescentar melhorias para o sistema educacional brasileiro, sempre baseada em um discurso que busca dar primazia ao direito universal à educação para todos cidadãos. Entretanto, esta alteração da lei não considera a obrigatoriedade da frequência em instituições de educação infantil para as crianças de até três anos. Desse modo, deixa a entender que os bebês não são cidadãos de direitos.

Uma das modificações, presentes nessas alterações trazem significativas mudanças no que tange o lugar da avaliação na Educação Infantil. De acordo com a nova disposição, não mais será opcional, os pais matriculem as crianças com quatro anos na escola, passando a ser dever dos mesmos e em caso de transgredirem os novos parâmetros, os mesmo poderão ser penalizados com multa ou detenção de quinze dias. Outra alteração muito significante é no que tange ao currículo da educação infantil. O mesmo precisa acompanhar a mesma base em todo o território brasileiro, sem desrespeitar a diversidade cultural de cada região. No que concerne à avaliação o educador deverá promover o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem, contudo, a finalidade de estabelecer aprovação ou reprovação das crianças. Com isso, as novas configurações da educação infantil na LDBEN ficam assim, vejamos:

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

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

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

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

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”.(sic).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)

(BRASIL, 2009), em seu artigo quinto asseguram que:

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é 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”.(sic).

A criança passa a ser considerada, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela LDBEN 9394/96 até chegar às DCNEIS, como personagem central do plano curricular, é o indivíduo da história, portador de direitos, que nos intercâmbios de relacionamentos e exercícios do cotidiano que vive, constrói e edifica sua identificação pessoal e conjunta, brincando, imaginando, fantasiando, desejando, aprendendo, observando, experimentando, narrando, questionando e construindo os significados sobre o mundo natural e social, fomentando a produção de culturas e diversidades, tal como sugere o artigo quarto das DCNEIs. (BRASIL, 2009).

1.3. A educação Infantil em Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, a Educação Infantil se iniciou em 1957 com a inauguração do Jardim de Infância. Após uma efetiva ação dos movimentos sociais, entre 1970 / 1980, houve um grande aumento do número de instituições destinadas ao atendimento da infância, nos modelos de creche e jardins de infância. Já em 1985, houve a criação do grupo de defesa da educação infantil de Belo Horizonte, mediante a possibilidade de encerramento do atendimento da educação infantil em Belo Horizonte. Em 1986, passou a existir o Movimento de Luta Pró-Creche para defender a Educação Infantil, sendo este definido como:

“[...] uma organização social, sem fins lucrativos, sem distinção de credo ou de raça, cor, sexo ou religião, que congrega 130 creches e centros infantis comunitários, filantrópicos e/ou confessionais do município de Belo Horizonte, estendendo ações articuladas com os municípios de Contagem, Betim e Ibirité, (RMBH) contribuindo também com outros municípios mineiros e de outros estados, através da sua experiência acumulada longo de 25 anos de luta em prol dos direitos básicos das crianças e adolescentes de famílias, em geral, mais empobrecidas.”.(sic). (LARA, 2004, p. 01)

É recente, na história da educação infantil, a ampliação e a introdução do atendimento às crianças de até seis anos. O progresso dessa demanda se deu da ação de diversos movimentos sociais que procuraram garanti-lo, em âmbito nacional, na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e em 2006 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

Em 1994, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) criou os Centros de Educação Infantil (CEIs) com a finalidade de organizar o atendimento educacional destinado às crianças de até seis anos do município. A criação do CEI obedeceu à tendência que se instaurava em nosso país. Exemplo disso foi a promulgação, logo em seguida (no ano de 1996), da nova Lei de diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN) que passou a reconhecer a educação Infantil como primeira etapa da educação Básica (LDDEN/96).

Em 1998, promulgou-se a Constituição do Sistema Municipal do Ensino de Belo Horizonte e do Conselho Municipal de Educação (Lei 7.543). Em 2000 aconteceu a primeira ação regulamentar da educação Infantil (Resolução CME-BH n 01) onde se orienta sobre o funcionamento das instituições de Educação Infantil, sendo que em 2002 uma Portaria (056), criou o grupo de trabalho para elaborar e apresentar uma proposta de expansão da educação infantil na rede pública Municipal. Em 2003, houve a Criação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs -, através da Lei Municipal nº 8679 e em 2004, as primeiras instituições – agora projetadas em função das necessidades das crianças – começaram a funcionar. Em 2005, uma discussão intersetorial (SMED - CME – CMDA – MLPC – UFMG), criou critérios de acesso à educação infantil.

Por meio de convênios firmados entre prefeitura e creches comunitárias, houve, em 2003, ocorreu um progresso significativo no atendimento da educação infantil em Belo Horizonte. Segundo informações passadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no ano de 2003, o município acolheu 3.439 crianças nas instituições de educação infantil, perfazendo um total de 7.391 crianças atendidas na rede pública municipal.

A partir do ano de 200, a Educação Infantil passa a receber recursos financeiros para o custeamento das instituições de responsabilidade do município. Nesse sentido, o que era ofertado, pelos programas de assistência social e algumas instituições filantrópicas, passaram a ser responsabilidade do governo municipal. Esse quadro é retratado em estudos de Sanches, Rodrigues e Homma (2002), que

apresentam que só 30%(trinta por cento) das crianças de até seis anos de idade frequentavam as escolas de educação infantil no início dos anos 2000. Em Belo Horizonte, notadamente, foi oportunizado o atendimento a crianças até seis anos através de creches privadas. Nos dias atuais, a rede pública vem se empenhando para expandir o número de vagas, contudo, ainda existe uma procura por cerca de cinquenta mil vagas para o atendimento público gratuito, de acordo com dados disponíveis no site da PBH. Por fim, em 2012, houve parceria do poder público privado, havendo assim, maior agilidade na construção e na ampliação de vagas.

Neste sentido, a **Educação Infantil** no município de Belo horizonte, deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos e passa a ser obrigatória para as crianças maiores.

O percurso da educação infantil – tanto no Brasil quanto em Belo Horizonte – é marcado por diferentes mudanças em suas funções, passando do assistencialismo, que era prática nas creches onde se cuidavam das crianças para que as mães trabalhassem, até a função **educativa**, a qual tem como referencial o cuidar, o educar e o brincar. Nos Referenciais Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), o papel da educação infantil é o **cuidar** da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel **educar**, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Desse modo, a educação Infantil vem se transformando na tentativa de atender o **sujeito** (a criança), sabendo que o cuidar e o educar não se dissociam, mas caminham lado a lado tendo sempre como eixos norteadores, as interações e

as brincadeiras, garantindo as experiências compostas no currículo das instituições de Educação Infantil.

1.4. Revisitando alguns autores da educação da infância

Froebel foi um dos intelectuais pioneiros que influenciou muitas experiências educacionais no Brasil, principalmente no âmbito da educação infantil. Assim como Decroly e Montessori que interligam grande parte das práticas que a muito difundidas por todo o país, o modelo educacional de Froebel – os jardins de infância – privilegia o cuidar e o educar, num espaço onde o professor é considerado o jardineiro e a criança a semente.

Hoje, as influências teóricas e contextuais avançaram nas formas de pensar e fazer a educação das crianças de zero a seis anos. As contribuições de Vygotsky, Piaget, entre outros, assim como experiências concretas na realidade brasileira, permitem uma perspectiva em que se priorizam na Educação Infantil as bases primeiras de formação para cidadania, percebendo-se a criança como um ser humano pleno. Os primeiros anos de vida são de extrema importância para a formação do ser humano, tendo em vista a concepção da criança como um indivíduo em sua totalidade. Este fato torna cada vez mais evidente a preocupação que se deve ter com a criança de zero a seis anos.

A teoria de Piaget (1975) para a prática da educação infantil merece destaque porque alguns princípios básicos que a orientam enfocam a importância da ação, o simbolismo, a atividade de grupo, a integração das áreas do conhecimento, tem como eixo central as atividades.

A intervenção pedagógica neste caso possibilitará a criança relacionar-se e socializar-se, percebendo que o outro muitas vezes tem uma opinião contrária a sua, desenvolvendo então a humanidade, respeito ao outro, aprendendo e entendendo as regras, as normas. Assim a criança se desenvolve enquanto relaciona-se.

De acordo com Vygotsky (1998) enquanto brinca a criança se envolve em relacionamentos, experimentos, investigações estabelecendo então, a ampliação de seu desenvolvimento e conhecimento sobre o universo onde está inserida bem como sobre si mesma. As cognições mais significativas de uma criança são adquiridas no brincar, cognições estas que futuramente lhes serão de base para outras aprendizagens e aquisições. Para o autor, as brincadeiras possuem grande relevância no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que os brinquedos:

“..criam uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Vygotsky (1991, p. 117)

A curiosidade também é uma característica da criança que deve ser estimulada. Demo (2007, pag. 11) afirma que:

(...) de fato, a criança é, por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo. A escola, muitas vezes, atrapalha esta volúpia infantil, privilegiando em excesso disciplina, ordem, atenção subserviente, imitação do comportamento adulto, como se lá estivesse para escutar e fazer o que os outros lhe mandam. (DEMO, 2007, p.11)

Naturalmente, cheias de curiosidades, as crianças anseiam conhecer e saber mais do que está sendo ensinado a elas, entretanto, como o educador precisa

seguir seu plano de aula, muitas vezes essa curiosidade natural é deixada para outro momento.

Na educação das crianças menores de seis anos, em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior que o ato pedagógico. É preciso enfatizar igualmente a multiplicidade de fatores que estão presentes nessas relações exigindo um olhar multidisciplinar que se expresse nas suas ações pedagógicas, que se diferenciam do Ensino Fundamental, que envolve, sobretudo, além da dimensão cognitiva, as dimensões lúdica, criativa e afetiva, numa perspectiva da autonomia e da liberdade.

A formação de qualidade permite maior eficácia nos resultados da educação diretamente no desenvolvimento da vida do educando. NEGRINE (1994, p. 20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que *"quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica"*. Segundo o autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

1.5. Enfoque na avaliação do processo educativo

O que é avaliar? De acordo com MariaTeresa Esteban, que escreveu o verbete avaliação para o Dicionário do GESTRADO (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente) avaliar pode ser considerada como:

Processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com a finalidade de produzir conhecimento para

orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais. Diretamente relacionada à dinâmica pedagógica, entrelaça-se a questões de poder, mantendo fortes vínculos com demandas sociais e com políticas públicas. Termo polissêmico, seu estudo, formulação e prática estão em permanente tensão, traz marcas dos diálogos que estabelece com diferentes contextos, ideologias, culturas e perspectivas teóricas (ESTEBAN, s.d.)

No mesmo dicionário, Almerindo Janela Afonso faz afirmações sobre a concepção da avaliação educacional, vejamos:

“Expressão que abarca, genérica e indistintamente, diferentes formas ou modalidades de avaliação utilizadas em educação. Assim, em sentido lato, ou seja, quando usada sem qualquer outra especificação, a avaliação educacional tanto pode referir-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas. Apesar desse uso abrangente, a expressão avaliação educacional aparece muitas vezes com um sentido restrito, referindo-se à avaliação de aprendizagens ou seus sinônimos, isto é, avaliação pedagógica, avaliação do rendimento ou do desempenho escolar ou avaliação dos alunos. Trata-se, portanto, de uma expressão polissêmica, sendo por isso conveniente ter em conta os contextos da sua utilização e da sua tradução. O campo da avaliação educacional é, assim, muito vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias.(sic). (AFONSO, s.d.)

Essa condição polissêmica e heterogênea, do conceito de avaliação, possibilitou várias leituras ao longo da história educacional de nosso país. Historicamente, a avaliação foi usada na educação de modo selecionar aqueles que sabiam dos que não sabiam; aqueles que aprendem, dos que não aprendem. Isso criou, ao longo de décadas de educação pública, uma ideia errônea de que a avaliação deve ser seletiva e classificatória e não processual e contínua (HOFFMAN, 2012).

O espaço da avaliação na educação abarca diversos elementos, como, o aprendizado, a escola, a política educacional, os projetos, que precisam ser considerados de modo específicos. Torna-se necessário reconhecer e apontar,

como abalizado na portaria que estabelece aquele que está incumbido para esta tarefa, avaliar no processo de educação infantil e a avaliação do processo de educação infantil.

O termo avaliar reporta ao pensamento de alguma coisa pesada, rígida, severa, e em muitos vasos, desagrada; e essa idéia pode deixar o aluno inibido e impedi-lo de exteriorizar seus conhecimentos. Nesse contexto, entende-se que as práticas avaliativas precisam ser sedutoras e atrativas, que possibilitem o envolvimento dos alunos de modo espontâneo e oportunizem a expressividade do que foi por eles aprendido. Outra emblemática a ser enfrentada é a divisão que muitos educadores estabelecem das crianças que são boas daquelas que são más. Ainda que na educação infantil, não exista um processo avaliativo formal, compreende-se que pode vir a acontecer o segregamento de crianças de acordo com seu nível de desenvolvimento, originando esta transfiguração na avaliação. Nesses casos, uma das metas do processo avaliativo é promover a condução da criança ao reconhecimento da inteligência que ela fez uso para formar suas respostas, levando a mesma a perceber seus equívocos e os prejuízos que isso lhe acarreta.

1.6. A avaliação na Educação Infantil

Quando se avalia na educação infantil se avalia de maneira interna no sistema educativo, com enfoque nos pequenos aprendizes tido com indivíduos e co-agentes de seu crescimento. A avaliação é realizada pelo educador, pelos sujeitos que interatuam com a criança em seu dia a dia e pelas outras crianças que com ela estão envolvidas em seu espaço. Avaliar no processo da educacional infantil é um

exercício social e cultural, que busca reconhecer se a criança atendeu aos objetivos e o quanto ela atendeu destes objetivos, as metas e caminhos que estabelecem sua identificação.

Essa argumentação envolve questionar-se a respeito de quem é o realizador, o ambiente em que ele opera e suas interações com o meio social e cultural. O ato de avaliar mencionado, primeiramente admite certo processo educacional e buscar conhecer suas decorrências sobre o pequeno aprendiz, quanto a citada depois questiona a doação que é oferecida à criança, acareando com as metas e apontadores de qualidade. Essa avaliação é realizada por um grupo de especialistas do processo de ensino e aprendizagem que compõem a gestão, a direção, orientação pedagógica, professores, bem como pelos pais, familiares e demais envolvidos na comunidade escolar.

O processo avaliativo é responsabilidade da instituição escolar. Como estabelecido na Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013, que altera o artigo 31 da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da educação infantil: *“a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”*. Desta forma, tem como apontadores as metas fundamentadas nos planejamentos pedagógicos da escola e não estabelece a adoção de metas de seleção e classificação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as pré-escolas e creches precisam elaborar planejamentos e contornos avaliativos que considerem a orientação pedagógica e o processo avaliativo da evolução dos pequenos aprendizes.

Dentro deste contexto, os relatórios e anotações precisam relevar as circunstâncias, assumindo os pequenos como concretos, em suas vivências e realidades, seus espaços socioculturais, como coautores de uma dinâmica implexa de crescimento social e pessoal. As anotações precisam ser formuladas de modo diversificado, fazendo menção a escrituração, aos registros de áudio de conversas e falas, fotos e atividades dos pequenos aprendizes. Os educadores registram o que contemplam e assistem, as opiniões e conceitos que possuem sobre os fatos e acontecimentos ocorridos, discorrem sobre as interações da criança nos trabalhos propostos, as disposições e iniciativas, as relações entre o grupo infantil, etc. Os docentes fazem uso dessas anotações para ponderar, cogitar e concluir sobre tendendo o aperfeiçoamento das práticas educativas.

Outro fator relevante está no fato de que a criança precisa ser envolvida no processo avaliativo dos trabalhos e atividades e, ainda nas anotações e observações. Os elementos destas anotações se constituem nas atitudes dos pequenos aprendizes, bem como as atitudes da educadora. A meta do processo avaliativo é promover melhorias na maneira de mediar do educador, visando elevar o nível do processo de ensino e aprendizagem.

O que se busca favorecer são as ponderações sobre objetivos e propriedades que precisam constar em metodologias, planejamentos e técnicas avaliativas de programas de educação.

Avaliar na educação infantil vai além de dar notas às crianças para promover sua classificação. A avaliação precisa cumprir o seu papel de auxiliar os professores para que estes conheçam melhor as crianças com as quais desenvolvem seus trabalhos, incluindo as características individuais de cada uma.

Além disso, a avaliação deverá possuir um caráter mediador e acolhedor que acompanhe a criança em todos os momentos vividos na instituição, proporcionando um conhecimento sobre cada uma e permitindo uma ampliação dos seus saberes sobre o mundo e sobre si mesma. Jussara Hoffmann (2000) apresenta a seguinte descrição para a avaliação:

“Avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os “comportamentos que a criança apresentou”, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escolas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; e outras. Em muitas instituições, a prática avaliativa se reduz ao preenchimento dessas fichas de determinados períodos. O cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada a postura pedagógica do educador, à semelhança do ocorrido no ensino regular.(sic).(Hoffmann, 2000, pag. 12)

A avaliação na educação infantil se faz necessária para proporcionar ao professor um planejamento mais eficaz de suas aulas, podendo assim acompanhar a criança no processo de construção de sua aprendizagem.

A Avaliação Formativa pode ser chamada de avaliação diagnóstica e serve para orientar o caminho a seguir pelo professor, respeitando a criança e o seu meio, e possibilitando seu foco no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, não tem uma finalidade probatória e sim de orientação ao trabalho que será desenvolvido com as crianças. O autor Perrenoud (1999, p.143) define a avaliação formativa como uma avaliação que ajuda a criança a aprender e o professor a ensinar.

De acordo com Souza (1996 p. 47), *“O Atual modelo de avaliação não tem melhorado as condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois não consegue identificar as falhas das políticas de atendimento.” (sic).*

Nos dias de hoje, não se pode dizer que exista um modelo único de avaliação para as instituições de educação infantil, o que se pode dizer é que existem diferentes formas e instrumentos de avaliação que seguem as orientações, para que se criem uma avaliação eficaz das crianças, sem intuito de classificação ou promoção, respeitando as crianças, como sujeitos de sua própria aprendizagem. O professor deverá promover sua avaliação em um processo contínuo e dinâmico, para que seus registros sejam coerentes e eficazes.

Fernandes (2001, p. 11), afirma que as práticas avaliativas na Educação Infantil tendem a incluir as crianças procurando mantê-las na escola. O autor (2001) segue ainda discorrendo ser muito importante transformar essa avaliação em aprendizado; que avaliação é uma prática necessária e base para transformação de metodologias, que deem seguimento à aquisição do conhecimento; arrazoa ser necessário a ruptura da imprópria separação entre avaliação e ensino, considerando que não é possível ensinar sem avaliar, que não se aprende se não houver avaliação.

Neste sentido, avaliar se faz necessário no processo de construção do conhecimento, pois permite modificar a prática do professor para, assim, atender às reais necessidades das crianças. É construir estratégias de acompanhamento da história de cada criança, respeitando o meio social em que esta está inserida e sua bagagem existente, lembrando sempre que cada criança é única e deve-se considerá-la como toda, pois suas relações sociais e afetivas, e suas conquistas na área cognitiva são inseparáveis.

Avaliar, na Educação Infantil, não seria apenas atribuir conceitos às crianças, não é apenas fazer relatórios com uma visão fragmentada do

desenvolvimento infantil ou até mesmo padronizar, fazer comparações e julgamentos sobre atitudes e comportamentos de crianças diferentes, sem considerar que cada uma tem seu tempo. Não se resume em escrever os pontos que julgamos negativos de cada criança, para apenas satisfazer o professor. Vai além de julgar o percurso. Hoffmann (2012) afirma que:

“Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento [...] Avaliar não é fazer um diagnóstico de capacidades, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.”

Sendo assim, avaliar é acompanhar o processo, é conhecer o outro respeitando sempre o seu tempo e suas particularidades. Não podemos generalizar as crianças e padronizar a aprendizagem delas, pois, segundo Arroyo (2000):

“Temos que acabar com a formação generalista. Tem que ser básica para todo educador e depois para as especificidades dos tempos da vida. O educador de infância teria que conhecer muito a história social da infância, a psicologia da infância, isso é de uma riqueza! Deveríamos conhecer a diversidade de formas da infância, sobretudo em um país como o nosso, de tantas desigualdades.”

Avaliar, nas Instituições de Educação Infantil, implica em repensar o papel social da escola e da profissão de ser professor. Existem princípios que norteiam a avaliação, como aqueles pressupostos pela Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, (LDB), mais especificamente em seu artigo 31, que acentua que a avaliação infantil se fará mediante o acompanhamento e o registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo que para acesso ao ensino fundamental. Isto deixa claro que jamais podemos ter a avaliação como um produto final e sim como mediador de um processo de aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, todas as instituições de cuidado e educação de nosso país devem criar instrumentos que permitam o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação garantindo: a análise crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações no dia a dia; a utilização de inúmeros registros (realizados tanto por adultos quanto por crianças), tais como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.; a continuação dos processos de aprendizagens por meio da elaboração de estratégias adaptadas aos diferentes momentos de mudança vividos pela criança (transição casa/instituição de Ed. Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental); documentação peculiar que consinta às famílias apreciar o trabalho realizado na instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; e não retenção ou reprovação das crianças na Educação Infantil. (DCNEIs, 2010).

Portanto indagamos: o que as professoras entendem por documentação específica na educação infantil? Como as professoras acompanham e documentam o desenvolvimento da criança? Ou seja, como elas avaliam na educação infantil? De acordo com as especificidades relatadas acima, no que diz respeito à avaliação na educação infantil.

*“[...] somente podemos considerar que estamos avaliando nossas crianças quando **selecionamos** criteriosamente os aspectos a serem avaliados, **verificando** se as estratégias que **escolhemos** para avaliá-las são as mais adequadas para obtermos elementos que nos possibilitem **comparar** avanços, **analisar** as intervenções que fizemos e **definir** o que é necessário para impulsionarmos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.” (MEC, 2006, p. 12, grifos no original).*

Portanto, avaliar vai além do que se imagina, é criar procedimentos para acompanhar o desenvolvimento de cada criança. Além de tudo, é preciso uma longa reconstrução de crenças, posturas e valores, pois os tempos antigos colocam este instrumento como um “bicho de sete cabeças”. Conhecemos e vivenciamos práticas excludentes de avaliar. Sabemos que avaliação é um elemento importante do Projeto Político Pedagógico das Instituições de Educação Infantil e deverá estar associada ao currículo e ao planejamento para que, assim, seja uma ferramenta mediadora, possibilitando um trabalho eficaz na aprendizagem das crianças. De acordo com Didonet (2012):

“[...] as preposições “na” e “da” (...) distinguem dois objetos e dois contextos da avaliação. A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. A avaliação *da* educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, formalizada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade”.

Sabe-se que avaliar é muito mais do que apenas observar, é um conjunto de práticas pedagógicas que permitem nossas ações, que resultam no processo de avaliação do desenvolvimento das crianças. Avaliar é mais que lançar conceitos, pois não podemos ter a avaliação como um ponto final de um conjunto de práticas pedagógicas e sim como um processo que acompanhará a trajetória da criança, tendo a si mesma como o sujeito principal de sua aprendizagem. O município de Contagem – cidade fronteira com Belo Horizonte e que tem se dedicado a construção de uma política pública de atendimento à criança menor de seis anos em espaços públicos de cuidado e educação – entende que a observação é um dos mais importantes instrumentos de avaliação do professor de educação infantil:

“[...] observar é examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. É, exatamente, o aprendizado desse olhar, esse exame minucioso e o estudo de cada criança que nos permitem acompanhar o processo de cada uma individualmente e do grupo como um todo. É esse olhar, também, que nos permite refletir sobre a nossa própria prática enquanto educadoras e sobre o trabalho coletivo nas instituições, com seus erros e acertos, possibilitando-nos o exercício da crítica e da autocrítica. É, ainda, este exame minucioso sobre o nosso próprio processo de conhecimento que nos faz partir do que sabemos e buscar o que ainda não sabemos em relação ao nosso ofício de mestres.” (CONTAGEM, 2007, p 121).

Sendo assim, observar é um instrumento necessário de registro e avaliação que serve para acompanhar as crianças e se comunicar com todos os envolvidos no processo de aprendizagem das mesmas. A avaliação, na Educação Infantil, faz parte de todo processo de conhecimento pelo qual a criança vai percorrer, permitindo conhecer o que já foi apropriado e o que deverá ser ainda ensinado, sempre respeitando o sujeito da aprendizagem, sem o objetivo de promoção ou classificação da criança.

1.7. Avaliação e educação infantil: revisão de algumas pesquisas

Uma pesquisa diretamente voltada para a avaliação na educação infantil e que apresenta muita relevância neste estudo foi elaborada por Hoffmann (1996). Em seus estudos, a autora discorre sobre a avaliação na educação infantil (no âmbito de creches e pré-escolas). Nos estudos dessa autora podem ser observados certos distanciamentos entre o sentido de avaliação que as professoras possuem, em toda sua extensão, e os planejamentos avaliativos que elas elaboram, em detrimento de que as docentes, muitas vezes, seguem as exigências de famílias de renda média que procuram projetos pedagógicos diferenciados da assistência, da tutela e do simples amparo. A autora segue discorrendo com severas censuras às condutas e procedimentos, tão frequentemente empregados na educação infantil e que não

conseguem permitir que o educador perceba a riqueza de situações que possibilitem o desenvolvimento das crianças, que se encontram em absoluta floração e vivenciam momentos riquíssimos em termos de descobrimentos e achados.

Não é considerada a ocorrência que de modo oficial não existe a cobrança de normalização dessa avaliação, o que consentiria probabilidades e moldes de avaliação mais rica em subsídios sobre as crianças e que fossem capazes de, realmente, trazer novo significado ao exercício educativo, não deixando de lado sua contextualização, sua verdade, o entendimento de criança e de educação infantil. Hoffmann estabelece certas pressuposições básicas para a avaliação nessa fase educacional. Vejamos:

- a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;*
- b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;*
- c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embaixador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico. (Hoffmann, 1996, p. 19)*

No processo avaliativo, cobra-se do avaliador um entendimento claro de sua própria missão e dos empenhos que dão significado de alcançar suas metas e finalidades. Quem sabe a ação avaliativa da criança não carecesse iniciar com a auto avaliação do educador. Freire (1984. p. 92) compreende que:

[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (Freire, 1984. p. 92)

Refletindo sobre avaliação na educação infantil Oliveira (2002), destaca que a mesma “[...] implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições como cotidiano escolar [...]” (p.255). A autora segue em suas observações, indo mais longe, quando afirma que a escola não é um lugar onde de ajuizamento, mas um espaço de investigações e procura.

Abramovicz e Wajskop (1999) apontam determinadas indagações para nortear o educador na edificação de um balanço pessoal e grupal. Por entender as ações educativas como ações de edificação de história, agente de produção de transformações nos atos, denotar e reconstituir significados e armazená-los, apontam ainda o emprego de um diário a fim de que essa anotação escrita admita meditação e reformulação em seu plano e exercício educativo.

Parente (apud Zabalza, 1998) do Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância (CEFOPE), da Universidade do Minho, observa que quando o educador é capacitado para fazer uso do Child Observation Record (C.O.R.), uma ferramenta avaliativa desenvolvida pela Fundação de Pesquisa High/Scope, Ypsilanti, Michigan, que se baseia na soma de análises e anotações de ocorrências importantes que estão dispostas em seis classes de desenvolvimento, sendo elas: iniciativa, relações sociais, representação criativa, música e movimento, linguagem e competência na leitura e na escrita; lógica e matemática.

De acordo com o autor, essas classes de competência envolvem de três a oito itens, perfazendo trinta grandezas. Para cada, uma grandeza, expõe-se condutas típicas, seriada de um a cinco, equivalendo cada uma delas a um grau crescente de desenvolvimento. Para cada grau de desenvolvimento, está

estabelecida experiência chave para nortear as análises e anotações. A ferramenta é extremamente rica e permite períodos ímpares de análises, contudo, é preciso preparação e trabalho para fazer uso da mesma, de acordo com o experimento descrito no documento.

Por outro lado, Dahlberg, Moss e Pence (2003) expõem a necessidade de se criar um entendimento que diferencie a observação da documentação pedagógica. Para esses autores a observação e a documentação pedagógica são etapa muito distintas do processo avaliativo. Segundo eles:

[...] a “observação da criança” diz respeito principalmente à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A “documentação pedagógica” ...diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 192)

Adicionando a essa distinção de ponto de vista, o observar adota uma veracidade prática e exteriorizada que se permite ser anotada, quando por outro lado a documentação pedagógica é uma edificação social, considerando que a mesma faz alusão a dois assuntos: o procedimento e o teor. Para os autores o teor trata-se do conteúdo que anota o que o aprendiz está a falar e a fazer, é o labor do aprendiz e o modo como o educador se interage com ele e suas atividades; já o procedimento é o que engloba a utilização desse conteúdo como caráter de reflexão sobre as atividades pedagógicas e fazê-las de um modo muito rigoroso, metódico e democrático. (2003, p.194).

Outros autores que também pesquisaram sobre a documentação pedagógica e observaram determinadas características primordiais à sua edificação foram Gandini e Goldhaber (2002) que remeteram os conceitos desse método de trabalho aos professores da Reggio Emilia.

O Child Observation Record (C.O.R.), uma ferramenta avaliativa desenvolvida pela Fundação de Pesquisa High/Scope, Ypsilanti, Michigan, é segmentada em: observar e registrar, instrumentos de análise, preparar as análises catalogadas para estudá-las em grupo, dividir, refletir e interpretar as análises. Ainda são relacionados pelos autores os benefícios dessa forma de interação com o experimento de rever as documentações dos aprendizes, a potencialidade para avaliar de maneira legítima e a interação com familiares para incitar o envolvimento participativo.

Zabalza (1998, p. 50-54) resguarda que não há eficiência absoluta e total e que tudo precisa e permite. Diante desta afirmação, verifica-se ser de suma importância persistir que há características específicas que compõem situações essenciais para uma educação infantil benéfica e qualitativa. Entre estas circunstâncias fundamentais o autor aponta dez alvos importantes.

Uma das características proeminentes consideradas por Zabalza (1998, p. 50-54) em destaque aborda sobre os princípios avaliativos, registros, etc., que aceitam o acompanhamento conjunto da equipe e de cada um dos aprendizes, nesse ponto, uma situação significativa para o desenvolvimento de um processo avaliativo bem sucedido nas instituições de educação infantil é o sistema do procedimento em sua totalidade.

O autor segue defendendo ainda que é necessário possuir conhecimento abastadamente claro e aferir a cada degrau se está ocorrendo um progresso rumo aos objetivos e metas estabelecidas. Não se versa sobre a coisificação das finalidades educacionais, e muito menos de uma formalização da metodologia, todavia, consiste em possuir o conhecimento do que se busca alcançar em níveis

globais e quais os desígnios mais amplos da metodologia estabelecida para atingi-lo.

Avançando ainda determinados conceitos que trariam melhoras qualitativas às escolas, Zabalza (1998, p.56) apontando-os como importâncias madres apropriadas para originar procedimentos de melhorias da qualidade das instituições escolares.

De acordo com Kramer (1989), não somente na educação infantil, bem como em todas as etapas educacionais, aqueles que são conceituados são unicamente os alunos. Diante disso é preciso estudar com criticidade esse exercício, considerando esta ocorrência, a avaliação pode revelar uma estruturação de autoritarismo e poderio na maior parte das escolas. Reafirme-se a precisão de ser a costumeira maneira de avaliar, procurando os desacertos e os responsáveis, seja suprida por uma forma de avaliação adequada a fazer brotar instrumentos de criticidade e mudança eficaz para o exercício educativo. Dentro desse contexto, todos são componentes e elementos de avaliação: educadores, gestores, pedagogos, alunos, pais, responsáveis e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

É relevante salientar que o desenvolvimento das crianças abrange as desenvolturas físicas, afetivas, sexuais, cognitivas, éticas, estéticas, interativas e comunicativas. Estabelece ainda sustentação basilar que permita a criança elaborar sua visão de mundo, ressaltando a expressividade física como uma maneira de interagir socialmente. Deste modo, no campo da educação infantil, a instituição escolar precisa criar proporcionar um espaço social e físico, oferecendo acolhimento e segurança para que a criança possa fazer o enfrentamento de suas situações

desafiadoras; enquanto tais provocações se alargam proporcionando o crescimento do entendimento e conhecimento de si mesmas, do próximo e do meio onde está inserida, enquanto colaboram para com o progresso de desenvolvimentos primordiais como autossuficiência e liberdade, imaginação inventiva, exteriorização e sentimento solidário.

Pode-se destacar, entre as muitas colaborações de Piaget (1989), em meio a muitas outras, as características cinéticas, relacionadas a expressão e à locomobilidade dos pequenos, correndo, saltando, escorregando, rolando, dramatizando, dançando, contando, etc. Deste modo, crianças disciplinadas não são aquelas que se conservam quietas e caladas, mas aquelas que se envolvem e se mobilizam nas atividades e nos exercícios propostos.

De acordo com Didonet (2006) o exemplo de método avaliativo selecionado precisa estar diretamente interligado com as metas que se pretende impetrar, isto é, a lógica entre sistema avaliativo e objetivos da educação na pré-infância se apresenta como estritamente necessária, considerando que se procura o desenvolvimento embasado nos exercícios da educação infantil.

Ponderando as características mencionadas, é importante que o sistema avaliativo se compareça de modo significativo e constante, reconhecendo as características do crescimento e desenvolvimento do pequeno aprendiz, portanto, na avaliação é preciso sentir que o valor das coisas e dos fatos, olhar e acreditar na importância das coisas. Ou seja, não é possível promover uma avaliação se não se espera nada do processo que está ocorrendo. Avaliação envolve, dessa maneira, uma interação não impassível com o universo, contudo, apta à atender, ou não responder ao esperado.

Deste modo, rever novos métodos e exercícios para se projetar o ato de avaliar faculta a conscientização de determinadas inconformidades que se relacionam, originando a procura de escolhas mais benéficas, sem desvalorizar e desrespeitar as diversidades de crescimento, conhecimento e progresso, no movimento da criatividade, associada ao gozo pelo descobrimento da edificação das definições e acepções.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1. Escolha do instrumento de pesquisa

De acordo com os objetivos deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa a fim de reconhecer o processo avaliativo, que foi analisado e estudado dentro da esfera determinada, qual seja, as percepções das profissionais de educação infantil acerca da avaliação nessas que é a primeira etapa da educação básica. A abordagem qualitativa, de acordo com Brzezinski (2005):

(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais... .. onde o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. (Brzezinski, 2005, p. 11)

Foram entrevistadas oito professoras, sendo todas da rede municipal de Belo Horizonte, sendo quatro delas regentes e quatro docentes de apoio das turmas de 4 e 5 anos, da UMEI URCA CONFISCO; algumas também trabalham na educação infantil de Ribeirão das Neves no outro turno.

Entendemos, conforme sugerem Szymanski e Almeida (2010), que a entrevista se conforma como uma ocasião de encontro entre duas pessoas – o pesquisador e o pesquisado – e que cada um deles possui “diferentes histórias, expectativas e com diferentes disposições afetivas” (SZYMANSKI e ALEMIDA, 2010, p. 87). Para elas, se por um lado o(a) pesquisador(a) possui clareza de seus objetivos referentes ao ato de colher informações para sua pesquisa, para o(a)

entrevistado(a), “as intenções subjacentes à sua participação podem variar e ser ou não explicitadas” (SZYMANSKI e ALEMIDA, 2010, p. 87).

Para Sarmiento (2003), as entrevistas podem se tornar uma possibilidade de os(as) entrevistados(as) “se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e se vive” (p. 193), desde que respeitadas as dimensões estabelecidas por Bourdieu (2001) de se estabelecer uma comunicação não violenta. Para esse sociólogo, o(a) pesquisador(a) deve, no âmbito de realização das entrevistas, estabelecer um tipo de comunicação não violenta, diminuindo as relações de poder que envolvem o entrevistador(a) e o entrevistado(a) (p. 695).

Procurou-se aqui, realizar um estudo qualitativo, com atributos exploratórios, permitindo ao entrevistado a liberdade expressiva, e desta maneira propiciando dados sobre o tema estudado e discorrendo sobre as particularidades dos sujeitos pesquisados.

Para colher as informações que possibilitaram na construção de nossos dados de pesquisa foi aposto um questionário (apêndice A), que solicitava informações acerca da inserção das professoras na instituição de ensino, informações acerca da formação acadêmica de cada uma delas e seguido das entrevistas, realizadas por meio de um roteiro semiestruturado, que buscava elucidar as percepções das mesmas sobre a prática avaliativa no âmbito do trabalho docente na educação infantil.

A primeira etapa da entrevista assim como os questionários teve como objetivo conhecer o perfil das professoras atuante na UMEI Urca/Confisco.

2.2. Apresentação do campo e dos sujeitos da pesquisa

O questionário foi aplicado às educadoras que lecionam na Unidade Municipal de Educação Infantil do Urca - UMEI Confisco, localizada à Rua Expedicionário Paulo de Souza, 701, Bairro Urca, Belo Horizonte.

Possui excelente infraestrutura com capacidade para receber até 440 (quatrocentas e quarenta) crianças, em horário integral e parcial, nos turnos da manhã e da tarde. A unidade atende, hoje, 310 crianças, sendo 52 em horário integral e 258 em horário parcial, e está ligada pedagógica e administrativamente à Escola Municipal Professora Alice Nacif.



Figura1: fachada da UMEI Urca/Confisco
Fonte: arquivos da instituição

A escola foi construída, em parceria público privada e recebeu o selo BH Sustentável, que tem a certificação Bureau Veritas, uma vez que, desde a concepção do projeto até a construção e funcionamento, foram delineadas metas para economizar água e energia elétrica, além de adotar a coleta seletiva de resíduos.

O atendimento é realizado nos dois turnos, manhã e tarde, às crianças de 0 a 6 anos. O espaço físico e a infraestrutura são adequados às necessidades dos

alunos e professoras. Possui uma grande área verde e dois parquinhos. No entanto, no período das chuvas não há espaço coberto e as brincadeiras tem que ocorrer nas salas e nos corredores da UMEI.

As crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil são em sua maioria proveniente da região à cerca da Escola. Trata-se de uma região periférica de Belo Horizonte, com alto índice de violência e criminalidade, deste modo, há muitos casos de vulnerabilidade social das crianças ali atendidas, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Alice Nacif¹

As professoras entrevistadas da Unidade Municipal de Educação Infantil são todas do sexo feminino, deixando claro que na UMEI Urca / Confisco existe um professor do sexo masculino que atua na turma do integral.

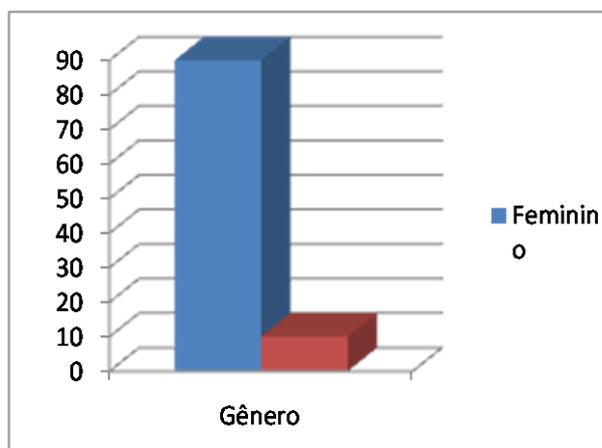


Figura2: relação de profissionais da instituição por sexo/gênero
Fonte: elaborado a partir de dados da pesquisadora.

Em relação à formação acadêmica observa-se que todas têm magistério e sete delas possuem também o curso superior, sendo 6 delas licenciadas em Pedagogia e 1 docente licenciada em letras. Isso demonstra uma elevada capacitação das docentes haja vista que a todas possuem nível de capacitação

¹ Conforme apresentado anteriormente, a instituição em questão é a Escola Polo da UMEI. Entende-se por “Escola Polo” a instituição de Ensino Fundamental que responde administrativamente pela UMEI.

acima do exigido no ato do concurso público para o provimento de vagas para os cargos públicos de professora para educação infantil – que é o curso Normal em nível técnico.

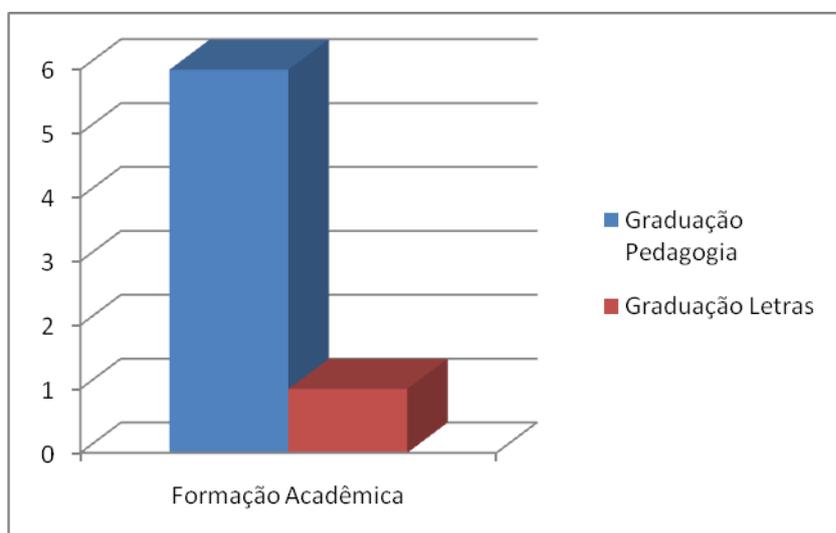


Ilustração 3: gráfico comparativo da formação das professoras em nível superior
Fonte: elaborado a partir de dados da pesquisadora.

No que se refere ao tempo de experiência na Educação Infantil todas têm mais de 5 anos de rede, sendo que todas elas entraram no mesmo período na UMEI Urca/Confisco, pois, estamos falando de uma UMEI recém inaugurada.

A primeira comunicação realizada com as professoras entrevistadas ocorreu por telefone quando ficou acertado a entrevista e marcada a data para a entrega do questionário na escola onde as mesmas trabalhavam. Destaca-se aqui a excelente recepção ao questionamento notada em todas as entrevistas realizadas que se desenrolaram em um ambiente amistoso e tranquilo. Fora percebida boa vontade e conhecimento vindo das entrevistadas. Notou-se ainda que os retornos apresentaram redações diversas, contudo exibindo sempre as interações são diárias e constantes. As entrevistas foram realizadas nos meses novembro e dezembro de 2014 e elucidadas sem que a pesquisadora estivesse presente, sendo devolvida a mesma com uma semana em média.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Percebeu-se, a partir das análises das entrevistas realizadas juntamente às professoras, da Unidade Municipal de Educação Infantil Urca/Confisco, que a maioria das entrevistadas concebe sua prática avaliativa como um processo de continuidade. Elas procuram desenvolver suas atividades promovendo acompanhamento individual quando preciso, buscando perceber os desempenhos, as desenvolturas bem como as dificuldades e os entraves que as crianças apresentam diante das tarefas realizadas dentro de sala de aula. Tal afirmação é perceptível na fala das professoras. A Professora Katharina² disse em sua prática, ela vê *“a avaliação como um processo contínuo. A partir das atividades acompanho individualmente o desempenho na execução das tarefas. As Habilidades, dificuldades, formas de se apropriar do conhecimento, tudo registrado para próxima intervenção.”* O mesmo foi percebido na fala da Professora Beth que também afirma que em sua prática a *“avaliação é um processo contínuo que possibilita a verificar a própria prática, avaliar o progresso da criança e modificar na tentativa de fazer o melhor”*.

Para Jussara Hoffman *“Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível desenvolvimento.”* (2014 p. 13), o que pressupõe por si só a necessidade e a importância de uma avaliação contínua e processual tal qual apontam as professoras acima citadas. Diante das

² Por questões de ordem ética, todos os nomes apresentados ao longo do texto são fictícios.

falas das docentes torna-se perceptível também que uma avaliação processual tanto pressupõe quanto possibilita que o trabalho da professora, seus avanços e limites também sejam avaliados no âmbito da avaliação do desenvolvimento das crianças. Para Hoffman (2006) a avaliação envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Possibilitando o caminharem sintonia com o trabalho pedagógico e a avaliação.

Notou-se também que as educadoras estabelecem registros e anotações das habilidades, dificuldades, das inúmeras maneiras que as crianças possuem de se apropriarem do conhecimento, as preferências e escolhas delas. Tudo é devidamente anotado visando facilitar as próximas intervenções, como é perceptível na fala das Professoras:

"Procuro registrar tudo que observo dentro da sala de aula e registro tudo que observo. Anoto as habilidades, as dificuldades, o modo como aprendem e se desenvolvem, suas preferencias e escolhas" (Professora Beatriz).

"Sempre trabalhei procurando fazer registro de tudo que percebo em meus alunos. Anoto como estão aprendendo, onde estão tendo dificuldades e isso tem me ajudado a ajuda-los" (Professora Rita).

Entende-se, a partir dos depoimentos das docentes, que neste aspecto, o processo avaliativo apresenta um olhar que objetiva o completo desenvolvimento do indivíduo, de sua criticidade, suas habilidades de agir e reagir, sendo que, nesta perspectiva as professoras realizam uma avaliação mediadora. Hoffmann (1994) discorre que:

Tal postura avaliativa mediadora parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedente às próximas conquistas, devendo ser analisado no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais. (Hoffmann, 1996, p. 24)

Os educadores fazem uso de anotações e registros que lhes servem de elemento e ferramenta primordial na prática avaliativa. No decorrer das atividades como brincadeiras, trava línguas, jogos de regras e normas, alfabeto móvel, poesias, rimas, histórias e contos, dramatização em rodinhas bem como intervenções realizadas diretamente com o aluno, são realizados momentos ricos de observação que fornecem subsídios que possibilitam o desvendamento dos enigmas dos alunos e suas demais demandas. Menciona a professora Beatriz:

“Eu vejo as brincadeiras de trava línguas, jogos de regras e normas, alfabeto móvel, poesias, rimas, histórias e contos, dramatização em rodinhas bem como intervenções realizadas diretamente com minhas crianças, como momentos ricos que me fornecem subsídios que me possibilitam o desvendamento das dificuldades delas e suas outras necessidades. Entendo que trata-se de um momento em que as crianças estão estimuladas a investigar e descobrir.”(sic).

O processo avaliativo compõe uma parcela muito relevante da educação, uma vez que induz ao pensamento reflexivo sobre as ações educativas que estão sendo realizadas. Cabe ao professor promover um estudo quanto suas práticas educativas, a fim de que as pautas estudadas sejam apresentadas de modo a incitar e estimular os questionamentos e dúvidas de seus alunos. Uma vez que *“educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”* (GADOTTI, apud HOFFMANN, 2000, p. 16).

As educadoras entrevistadas demonstraram a relevância de se conhecer e reconhecer o processo de aprendizado das crianças. Destacaram sobre a importância de distinguir como meninos e meninas estão assimilando o conhecimento, como estão aprendendo uma vez que esse conhecimento abre

portas e caminhos para estabelecer métodos de trabalhos educativos com as crianças.

Quando avalio consigo compreender o andamento do desenvolvimento de meus alunos. É muito importante esse processo de avaliação de minhas crianças, pois é por meio desse processo que tenho subsídios para trabalhar as dificuldades deles. (Professora Jussara)

Entende-se, a partir da fala desta professora que o processo avaliativo pode ser concebido também como instrumento que possibilita o planejamento e replanejamento pedagógico, o que está estabelecido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que destaca que a avaliação se configura como um conjunto de ações que possibilitam tais modificações. Segundo esse documento:

Garantir a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo modificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças. Modelos qualitativos e contínuos possibilitam organizar e interpretar as informações, obtidas através dos registros informais do processo de ensino, evidenciando as potencialidades e habilidades do aluno e apontando suas necessidades específicas e seus progressos frente às situações educacionais. (BRASIL, 2000, p. 17)

As professoras pesquisadas, em sua totalidade, enfocaram que a chave de uma boa avaliação é a observação, o registro e depois a intervenção fundamentada nas anotações realizadas. Observe a fala da Professora Marta:

"Procuro anotar tudo que observo na rotina diária de minhas crianças. Entendo que portfolios, livros de registros e agendas são meus ricos instrumentos de trabalho". (Professora Marta)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil recomenda a avaliação seja um processo formativo. Pode ser observado no volume dois – Formação Pessoal e Social - que tal documento entende que o processo avaliativo

se fundamente primordialmente a partir de observação e anotações. O documento apresenta o seguinte texto:

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no planejamento da ação educativa. (BRASIL, 1998, p. 66)

A pesquisa revelou ainda que alguns educadores se mostram favoráveis à uma avaliação conjunta, onde pais e demais participantes do processo avaliativo da criança são envolvidos e abarcados. Afirmam que uma boa avaliação, quando realizada juntamente com a família, beneficia a autoconfiança da criança, ampliando sua liberdade de expressão e seu entrosamento com o ambiente da instituição infantil. Segundo algumas professoras:

"Entendo ser muito rica a participação da família nesse processo de desenvolvimento da criança. Posso notar claramente, que as crianças que possuem pais presentes participantes dessa fase, são crianças mais seguras que se saem melhor. Gosto de avaliar junto dos pais e dialogar com eles sobre a vida dos alunos" (professora Beatriz).

"Acho importante, demais, o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos. Sempre que posso eu os envolvo nas coisas da escola e procuro avaliar as crianças, sempre que possível, junto com eles" (professora Rita).

Neste contexto, parte-se do entendimento que a avaliação é interação social entre os muitos envolvidos no processo educacional, e assim, requer o envolvimento de todos os participantes, isto é, os elementos do processo avaliativo e seus colaboradores. Deste modo, é primordial ter a avaliação como um procedimento de interação, por meio do qual, professores e alunos se descobrem e aprendem juntos. De acordo com Melchior (1994)

A avaliação deve ser um processo holístico, não fragmentado, contextualizado nos processos de ensino e de aprendizagem, de forma democrática, onde todos os elementos envolvidos avaliam e sejam avaliados, conforme os valores e os pressupostos do projeto pedagógico. (Melchior, 1994, pag. 39).

Entende-se que é salutar que o educador conheça o nível de construção do saber que está sendo realizado pelas crianças. Dentro desta perspectiva, conclui-se que a avaliação formativa se mostra como a mais usada por grande parte dos educadores da Educação Infantil que responderam o questionário. Observou-se ainda na pesquisa realizada que muitos são os problemas enfrentados na avaliação na educação infantil, contudo, notou-se sobretudo, os êxitos de muitos experimentos realizados, podendo-se verificar que existe uma relação rica e fecunda entre educadores e docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que ora se conclui é que no processo avaliativo da educação infantil, torna-se imprescindível um enfoque minucioso nas observações e diálogos constantes sobre a prática pedagógica, uma vez que a leitura minuciosa de tais práticas é fornecedora de subsídios fundamentais para a elaboração e a reelaboração dos planejamentos e projetos propostos. Outro fator de suma importância presente nas respostas dadas pelas professoras à entrevista, aponta para o fato de se dar vez (e vos) ao pequeno aprendiz, fazendo do exercício avaliativo um processo coletivo dentro do cotidiano escolar, de acordo com a ótica da criança, que colabora para com o processo e surpreende o adulto-professor, ao mesmo tempo em que fornece subsídios para o entendimento do desenvolvimento da criança.

Também por meio das entrevistas, ainda foi possível constatar que as professoras da instituição de cuidado e educação, promovem a avaliação por meio de informações constituídas pelas análises e anotações diárias do progresso das crianças e das reuniões de classes onde há participação das famílias. As UMEIs têm adotado um processo avaliativo que condiz com os trabalhos realizados no exercício pedagógico das educadoras, sendo essa prática avaliativa, contínua e dinâmica, acompanhando de maneira que estimule o progresso e o desenvolvimento da criança.

Conclui-se, reconhecendo que seja qual for o exemplar de avaliação colocado em prática pelo educador, é imprescindível que haja o entendimento de que a prática e o exercício avaliativo envolve, dentre outras características pedagógicas,

trabalhar no sentido de desenvolver todas as dimensões da criança, pelo prazer do descobrimento do mundo por meninos e meninas. Deste modo, a discussão ampla dos significados, técnicas e métodos de avaliação, torna-se imprescindível e cogente para a organização e construção da cidadania da criança.

Finaliza-se compreendendo que torna imperativo que o processo avaliativo aconteça sempre relacionando a criança a ela mesma e não de maneira comparativa com os outros alunos, procurando obter sobre a evolução e o progresso, os procedimentos, as edificações da reflexão e do desenvolvimento, reconhecendo na criança suas potencialidades, suas importâncias e interesses, suas precisões, uma vez que esses subsídios serão fundamentais para que se organize as aulas de maneira acertada com a realidade que a criança vivencia. O processo avaliativo acontece do modo contínuo e jamais como uma atitude ritualista de medição ou teste, constatação, aferição de notas e ações que indique castigo ou punição. Essa avaliação está arrolada em uma educação pautada no amor e no respeito ao aluno.

REFERENCIAIS BIBLIOGRAFICAS

AFONSO, Almerindo J. ***Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada.*** Revista Brasileira de Educação, Brasília, v.18, n. 53, p. 267-280, 2013a.

ARIÈS. Philippe. ***História social da infância e da família.*** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. ***Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.*** Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir para as pedagogias da educação infantil.*** In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). ***Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.*** São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: ***Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil***, volumes 1 e 2. Brasília: MEC/SEB, 2006.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental: ***Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes I, II, III.*** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SáriKnopp. ***Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.*** Porto: Porto, 1994. In: BRZEZINSKI, Iria. ***Pesquisar o cotidiano do curso de Pedagogia: uma investigação inconclusa.*** Eccos Revista Científica, n1, ano 7. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570106.pdf>. Acesso em 10/03/2015.

BOURDIEU, Pierre. ***Compreender.*** In: BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo.* Petrópolis: Vozes, 2001. P. 693- 713

CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). ***Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com Willian Corsaro.*** São Paulo: Cortez, 2009; p. 177-188

COSTA, Maria Bernadete Diniz. ***Contribuições de Educadores de Creche para se Repensar a Formação de Educadora(e)s da Infância.*** In: Paidéia, nº 4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, p. p.227 -248.

CURY, Carlos Roberto Jamil. ***A Educação Infantil como Direito. In: Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.*** Brasília: MEC, 1998. p. 9 - 15

DAHLBERG, Gunilla; Peter, MOSS & Alan, PENCE. ***Documentação Pedagógica uma prática para a reflexão e para democracia.*** In: ***Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pósmodernas.*** Porto Alegre: Artmed, 2003

DALBEN, et al. **Educação Infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte:GAME/FAE/UFMG, 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP, Papirus, 1996. 44

DIDONET, V. (2012). **Coerência entre educação e finalidades da educação infantil**. Pátio Educação Infantil, v. 6, n. 10.

ESTEBAN, M.T.(org.) (1999a) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**.Rio de Janeiro, DP&A.FILHO, JoséMartins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES. D. (2001). **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa: Texto Editora.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FROEBEL, F. **Pedagogia do jardim de infância**.Traduzidopor JosephineJarvis. New York: Appleton, 1917.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo, Cortez, 1984.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. **Duas reflexões sobre documentação**. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2012

_____. Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

_____. J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível, reflexivo sobre acriança**. Porto Alegre: Mediação, 1996

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**.5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.

KRAMER, Sônia.(1998). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. SP: Ática.

LARA, Maria do Carmo, **25 Anos do Movimento Pró-Creches da Região Metropolitana de Belo Horizonte 1979/2004 – A História que muita gente não conhece! Pronunciamento na Câmara dos Deputados**, 2004, Brasília, DF.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). ***Das pesquisas com crianças à complexidade da infância***. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. ***Novos tópicos na história da educação infantil no Brasil***. In: LIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. Cortez: São Paulo, 2002.

PARENTE, C. ***Uma experiência de formação de professores(as) de educação infantil***. In: ZABALZA, M. (Coord.). ***Qualidade em educação infantil***. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. ***O desafio da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais***. In: PERRENOUD, P. et al. ***As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação***. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 35-59.

PIAGET, Jean. ***A equilibração das estruturas cognitivas***. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

RODRIGUES, Maria de L. P.; HOMMA, Maurício. ***As políticas públicas e alguns retratos do atendimento à criança pequena – SEAS/MPAS***. In: KISHIMOTO, TizukoMorchida. ***Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo*** 1997-1998. São Paulo: Fundação ORSA, 2000. p. 9-42.

SARMENTO, Manuel Jacinto. ***Gerações e alteridade: interrogação a partir da Sociologia da Infância***. In: ***Educação e Sociedade***. Campinas, vol.26,n.91, maio/ago.2005. p.361- 378

SILVA, Isabel de Oliveira e. ***A Criança Pequena e Seus Direitos: a construção de referências no campo da educação***. In: COELHO, Maria Inês de Matos; BELICO DA COSTA, Anna Edith (orgs.). ***A Educação e a Formação Humana: Tensões e desafios na contemporaneidade***. Porto Alegre: Artmed; 2009. p. 63

_____. ***Profissionais de Creche no Coração da Cidade: A Luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte***. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2004 (Tese de doutorado).

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. ***Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais*** – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 45

SIROTA, Regine. ***Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar***. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. nº 112, p.p. 7-31, março, 2001.

SOUSA, S. M. Z. ***A avaliação na organização do ensino em ciclos***. *Revista de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 30-36. 2001.

SOUSA, S. M. Z. ***O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos***. Pro-Posições, Campinas, v. 9, n. 3, p. 84-93, nov. 1996.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. ***A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação***. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). A Entrevista na pesquisa em Educação: ***A Prática Reflexiva***. Brasília: Líber livro e livro editora (3ª Ed.) 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. ***A formação social da mente***. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZALBALZA, Miguel. ***A. Qualidade em educação infantil***. Porto Alegre. RS. Artmed, 1998.

Roteiro de entrevista:

Avaliar criança na Educação Infantil é uma das tarefas mais importantes e ao mesmo tempo desafiadoras para o professor, pois, não é uma tarefa fácil e ainda existem muitos documentos que nos oriente de forma ideal. Contudo, sabemos se tratar de uma tarefa de muita importância, por isso preciso que responda todas as perguntas baseando na sua prática de sala de aula.

- 1) Qual o tipo de avaliação que utiliza?
- 2) No seu ponto de vista, o que te auxilia no processo de avaliação?
- 3) Descreva um pouco os instrumentos que você usa para avaliar as crianças.
- 4) Comente sobre o instrumento que você usa no processo de avaliação que acredita ser eficaz.
- 5) Qual o Material que auxiliou a construção da avaliação com as crianças?
- 6) Você permite a avaliação das famílias no processo de avaliação? Como?
- 7) Você tem dificuldades em avaliar? Quais são suas dificuldades?
- 8) Descreva o instrumento que auxilia a construção do relatório final?