



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PRISCILA DE FREITAS MACHADO

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Entrecruzando olhares para ressignificar instrumentos

PALMAS-TO

2022

PRISCILA DE FREITAS MACHADO

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Entrecruzando olhares para ressignificar instrumentos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação oferecido pela Universidade Federal do Tocantins como requisito necessário para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem

Linha de pesquisa: Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juciley Evangelista Freire

PALMAS-TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- P959a Machado, Priscila de Freitas.
Avaliação na Educação Infantil: Entrecruzando olhares para ressignificar instrumentos . / Priscila de Freitas Machado. – Palmas, TO, 2022.
151 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2022.
Orientadora : Juciley Evangelista Freire
1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Instrumentos. 4. Práticas. I. Título
- CDD 370**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PRISCILA DE FREITAS MACHADO

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
entrecruzando olhares para ressignificar instrumentos**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação – PPPGE, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, como produto final para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juciley Silva Evangelista Freire
Linha de Pesquisa: Currículos específicos de etapas e modalidades de educação.

Data da aprovação: **12/12/2022**

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE
Data: 13/12/2022 09:24:50-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>


Prof^ª. Dr^ª. Juciley Silva Evangelista Freire (PPPGE/UFT)

Orientadora



Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PPGE/PUC-GO)

Avaliador externo

Documento assinado digitalmente
 JOSE CARLOS DA SILVEIRA FREIRE
Data: 13/12/2022 09:39:02-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire (PPPGE/UFT)

Avaliador

PALMAS – TO

2022

Dedico esta dissertação ao meu esposo, Fernando, e às minhas filhas, Gabriela, Isis e Eloá.

Gratidão por compreenderem minhas horas de ausência. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de mestrado é uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e percalços. Apesar do processo solitário a que qualquer pesquisador está destinado, ele também reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada. Trilhar esse caminho só foi possível com o apoio, a energia e a força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Juciley Evangelista Freire, agradeço pela amizade, pelo cuidado e pela orientação exemplar, pautada por um elevado e rigoroso nível científico, por um interesse permanente e fecundo, com sua visão crítica e oportuna, e um empenho saudavelmente exigente. Tudo isso contribuiu para enriquecer minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. José Carlos Libâneo e Prof. Dr. José Carlos da Silveira Freire, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Aos meus companheiros de intercâmbio do Programa de Aperfeiçoamento para Professores da Educação Básica no Canadá, agradeço por me brindarem com suas amizades.

Aos meus colegas da rede Professores transformadores, que transformaram minha trajetória.

Aos meus colegas e professores da 3^a Turma do Programa Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins.

Aos meus colegas de trabalho, em especial, da DMEI, do CMEI Sementes do Amanhã, do CMEI Contos de Fada, ao Farias e à Priscila.

Aos meus pais, Shirlei e Antonio, deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais. Agradeço também à minha irmã querida, Lorena, sempre pronta a me apoiar em tudo nesta vida.

Ao meu esposo e companheiro de vida, Fernando, pelo amor, pela partilha, pelo companheirismo e apoio incondicional. Agradeço pela enorme compreensão, generosidade e alegria com que me brindou constantemente e que contribuiu para que eu chegasse ao fim desse percurso.

Às minhas filhas Gabriela, Isis e Eloá, que amo incondicionalmente e que vieram para dar um novo colorido à minha vida. Espero, doravante, compensá-las das horas de atenção e brincadeira que lhes devo. Vocês são meu grande estímulo nessa caminhada.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei...”
Cidade Negra

RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins, na área de concentração Ensino e Aprendizagem. Tem por objetivo analisar como as professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Aparecida do Rio Negro-TO percebem o processo avaliativo das crianças em sua prática pedagógica, a fim de subsidiar a construção de uma proposta de instrumento de registro e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem. Compreendendo a avaliação como parte indissociável da prática pedagógica, em uma perspectiva mediadora que tem como finalidade a tomada de decisões para favorecer a aprendizagem da criança sem antecipar práticas do ensino fundamental, procurou-se responder às seguintes questões: como essas profissionais concebem a avaliação nessa etapa da educação? Como se caracterizam as práticas avaliativas dessas professoras em relação ao desenvolvimento da criança e sua aprendizagem? Quais as possíveis relações entre as práticas avaliativas realizadas pelas professoras e o processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem? Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como estudo qualitativo e utilizou pesquisa bibliográfica, documental e empírica por meio de um estudo de caso que buscou apreender as concepções das professoras de um CMEI de Aparecida do Rio Negro-TO sobre o processo de avaliação, a partir de entrevistas com oito professoras que atuam nas turmas de maternal e pré-escola, bem como de consulta de documentos, como as fichas de registro de avaliação utilizadas na Educação Infantil. Por meio da análise dos dados levantados e apresentados nas seções deste texto foram verificados avanços e dificuldades enfrentadas pelas docentes no processo de avaliação dos educandos, bem como as relações estabelecidas entre o ato de avaliar e suas práticas pedagógicas, em destaque para os instrumentos avaliativos utilizados nesse processo. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de instrumentos e procedimentos de avaliação próprios para a Educação Infantil. Assim, ao entrecruzarmos os sentidos atribuídos pelas professoras às bases legais e concepções teóricas sobre avaliação na Educação Infantil, apresentamos o instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem, que envolve o registro e o acompanhamento do trabalho pedagógico de forma contínua. A pesquisa coloca-se como uma possibilidade de ampliar as discussões sobre a avaliação na Educação Infantil, na busca por avançar nos aspectos que ainda são necessários, a fim de que se aproxime cada vez mais da oferta de uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Infantil; Instrumentos avaliativos.

ABSTRACT

The present study is linked to the research line Specific Curriculum of Stages and Modalities of Education, of the Professional Graduate Program in Education at the Federal University of Tocantins, in the area of concentration Teaching and Learning. It aims to analyze how the teachers of a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in the municipality of Aparecida do Rio Negro-TO perceive the evaluation process of children in their pedagogical practice, in order to support the construction of a proposal for a recording instrument and assessment of development and learning. Understanding assessment as an inseparable part of pedagogical practice, in a mediating perspective whose purpose is decision-making to favor the child's learning without anticipating elementary school practices, an attempt was made to answer the following questions: how do these professionals conceive assessment in this context? stage of education? How are the evaluation practices of these teachers characterized in relation to the child's development and learning? What are the possible relationships between the evaluation practices carried out by the teachers and the teaching-learning process they develop? Methodologically, the investigation is characterized as a qualitative study and used bibliographical, documentary and empirical research through a case study that sought to apprehend the conceptions of the teachers of a CMEI in Aparecida do Rio Negro-TO about the evaluation process, from of interviews with eight teachers who work in the nursery and preschool classes, as well as consultation of documents, such as the evaluation registration forms used in early childhood education. Through the analysis of the data collected and presented in the sections of this text, advances and difficulties faced by teachers in the process of evaluating students were verified, as well as the relationships established between the act of evaluating and their pedagogical practices, highlighting the evaluation instruments used in this process. The survey results indicate the need for instruments and evaluation procedures specific to early childhood education. Thus, when we intertwine the meanings attributed by the teachers to the legal bases and theoretical conceptions about assessment in early childhood education, we present the Learning Path assessment instrument, which involves recording and monitoring the pedagogical work on an ongoing basis. The research presents itself as a possibility to broaden the discussions on the evaluation in early childhood education, in the search to advance in the aspects that are still necessary, in order to get closer and closer to the provision of a quality education for young children.

Keywords: Evaluation; Child education; Evaluative instruments.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professoras participantes da pesquisa	77
Quadro 2: Registros de evolução dos grafismos	110
Quadro 3: Ficha Síntese do instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem	112
Quadro 4: Campo para realização do relatório descritivo no Instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ficha de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem	102
Figura 2: Representação Etapa Simbólica	108
Figura 3: Representação Etapa Simbólico Formalista	109
Figura 4: Representação Etapa Formalista Veraz	109
Figura 5: Representação Etapa Formalista	110
Figura 6: Diagnose de evolução da escrita do nome	110
Figura 7: Diagnose da evolução dos grafismos dos desenhos de figuras humanas	111
Figura 8: Fase Pré Instrumental	113
Figura 9: Atividade Gráfica Diferenciada	114
Figura 10: Escrita Pcitográfica	115
Figura 11: Escrita Simbólica (Etapa Inicial)	116
Figura 12: Escrita Simbólica	117
Figura 13: Campo para inserção dos registros fotográficos no Instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA	22
1.1 A infância e a Educação Infantil: breve histórico	23
1.2 A criança e o direito à Educação Infantil	31
1.3 As mudanças na sociedade e a institucionalização da infância	37
1.4 A relação entre concepção de criança e Educação Infantil	38
2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	47
2.1 Concepções de avaliação para Educação Infantil	48
2.2 Avaliação na Educação Infantil fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-cultural	56
2.3 Os procedimentos de avaliação na Educação Infantil: observação e registro	59
2.4 Instrumentos de avaliação na Educação Infantil: da ficha à documentação pedagógica	64
3 CAMINHO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	70
3.1 Problema de pesquisa	71
3.2 A Educação Infantil no município de Aparecida do Rio Negro- TO	74
3.3 Sujeitos de pesquisa	76
3.4 Caracterização da escola na qual trabalham as professoras	77
3.5 Procedimentos de coleta de dados	78
3.5.1 A realização de entrevistas	79
3.5.2 A realização de consultas documentais	81
4 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA	83
4.1 Avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas das professoras	83
4.2 Dificuldades enfrentadas no processo de avaliação	93

4.3 A avaliação e suas mediações na prática pedagógica	99
4.4 Análise da Ficha de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem	101
5 TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM: UM INSTRUMENTO AVALIATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE I: ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE	125
APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA	126
APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS)	127
APÊNDICE IV: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	130
ANEXO I: FICHA AVALIATIVA UTILIZADA EM APARECIDA DO RIO NEGRO-TO	134
ANEXO II: PARECER CONSUBSTANCIADO (CEP/UFT)	136

INTRODUÇÃO

Abordar o tema da avaliação na Educação Infantil não é algo simples, uma vez que ele deve ser articulado a questões como concepção de infância, teorias de construção do conhecimento, currículo, organização didático-pedagógica do ensino-aprendizagem e constituição do cenário educativo para crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

Desse modo, nos últimos anos, assistimos a uma crescente discussão em torno da avaliação na Educação Infantil, principalmente no que diz respeito ao entendimento de como avaliar (procedimentos e métodos) e do que avaliar, uma pauta para discussões acadêmicas e na política nacional.

As políticas públicas voltadas para a Educação Infantil têm reforçado a necessidade de orientações e regulamentações em nível nacional sobre a avaliação, com questionamentos sobre quais os instrumentos mais adequados e apontamentos sobre os caminhos a serem seguidos para a promoção de um trabalho de formação integral na Educação Infantil.

Paz (2005) evidencia, em sua pesquisa, que os modelos de avaliação na Educação Infantil geralmente se subordinam aos moldes do Ensino Fundamental. Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 39) declara que a avaliação na Educação Infantil deve acontecer

sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Dessa maneira, é necessário substituir referências herdadas do Ensino Fundamental e passar a pensar em práticas adequadas e próprias para a infância. Todo esse processo está atrelado às concepções que os profissionais da Educação têm a respeito da Educação Infantil no sentido do desenvolvimento humano.

É importante trazer para a discussão que a Educação Infantil, com o atendimento das crianças de zero a cinco anos e 11 meses em creches e pré-escolas, somente foi reconhecida como dever do Estado, direito da criança e vinculada à Educação com a promulgação da

Constituição Federal de 1988 que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A partir da Constituição, a creche que, historicamente, foi marcada pelo cunho assistencialista, passou a ser reconhecida como integrante do sistema educacional, o que evidencia seu caráter educativo (KUHLMANN JR., 2000; NONO, 2010).

Tais marcos são ratificados com a tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que estabelece, em seu artigo 29, como finalidade da Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, e que se reafirma como a primeira etapa da Educação Básica.

Outro documento de caráter mandatório, segundo o qual é necessária a observação na elaboração das propostas pedagógicas de cada instituição de Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 05/2009, que mostram que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços institucionais não domésticos, educacionais (ofertados em estabelecimentos públicos ou privados), que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

A Educação Infantil, ao ser legitimada por meio das legislações brasileiras, como primeira etapa da Educação Básica, passa a abranger, em seu campo teórico-prático, aspectos do sistema de ensino, como a avaliação. Encontramos, tanto na LDB (BRASIL, 1996), como nas DCNEI (BRASIL, 2009a), definições a respeito de avaliação para crianças, que serão discutidas no decorrer desta pesquisa.

Vale ressaltar que, apesar da proximidade, existem diferenças entre a avaliação da Educação Infantil e avaliação na Educação Infantil, por isso, destaco o texto da Portaria Ministerial n.º 1.147/2011, que instituiu o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, que descreve pontos divergentes:

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. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. **A avaliação da educação infantil** toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada 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.

Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (BRASIL, 2011, p. 13, grifos meus).

Aqui, nos interessa o contexto e as questões políticas que permeiam o campo da avaliação na Educação Infantil, sem descuidar que a avaliação nessa etapa está permeada pelas questões das políticas públicas educacionais (FREITAS, 2014), pois elas produzem impactos nas menores ações do cotidiano escolar, além de direcionarem (mesmo sem serem percebidas pelos sujeitos) a atuação educacional no âmbito da escola. Dessa forma, é preciso articular avaliações da instituição com a avaliação de aprendizagem e o desenvolvimento da criança, com a identificação de lógicas e formas de manifestações e de todo contexto político que as permeiam.

O ato de avaliar está presente no cotidiano de qualquer indivíduo. Somos avaliados e avaliamos informalmente em diferentes contextos: na família, no grupo de amigos, no trabalho etc. No entanto, quando pensamos na avaliação como uma prática docente realizada na escola, adentramos no campo formal e institucionalizado, e esse fazer traz inúmeras concepções e metodologias em sua realização, ao seguir parâmetros e regras estabelecidos para o contexto educacional, sem o objetivo de aprovar ou reprovar a criança.

No campo da Educação Infantil, torna-se ainda mais complexo realizar a avaliação do desenvolvimento e de aprendizagens das crianças pequenas, pois temos muitas questões implicadas nessa prática. Primeiro, é preciso se atentar para os processos, e não para os produtos (em outras etapas, como no Ensino Fundamental, a avaliação é voltada para os resultados, é centrada nos produtos), ter o entendimento que as crianças são sujeitos históricos e de direito, que produzem cultura e são por elas produzidas, o que exige dos professores observação e pesquisa sobre seu processo de aprendizagem. No entanto, o ato de avaliar na Educação Infantil tem se configurado em um cenário indefinido e com muitos questionamentos, pois evidencia a concepção de Educação Infantil, de infância e criança que os docentes carregam em suas práticas pedagógicas (GARMS; SANTOS, 2014).

Destarte, pode-se afirmar, numa linguagem cotidiana e de senso comum, que, na Educação Infantil não existe avaliação uma vez não se utilizam notas nesse nível de

escolaridade, nem ocorre o fenômeno de aprovação ou reprovação. Essas expressões revelam elementos que possibilitam refletir e reavaliar as ações pedagógicas planejadas para as crianças em seu cotidiano e as definidas no projeto político-pedagógico da instituição escolar. Em outras palavras, os desafios que surgem na prática pedagógica de avaliar crianças permeiam todo o fazer educativo e colocam em jogo as concepções, a proposta pedagógica, o currículo, o planejamento.

Diante desse cenário, é importante destacar que a LDB (BRASIL, 1996), um documento amplo e com definições gerais para a educação, em seu artigo 31, inciso I, não define quais instrumentos serão utilizados para a avaliação e o acompanhamento das crianças, mas indica que é preciso expedir documentação sem o objetivo de promoção, mesmo para o ingresso ao Ensino Fundamental.

Diversos documentos legais evidenciam o texto da LDB (BRASIL, 1996) e alicerçam o trabalho pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento da criança, como o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), a Resolução CNE/CEB n.º 05/2009, que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009a), e o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009.

As DCNEI (BRASIL, 2009a) reiteram e complementam o disposto no artigo 31 da LDB (BRASIL, 1996) e, em seu 10º artigo, trazem a seguinte redação:

Art. 10. As Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); V - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As DCNEI (BRASIL, 2009a) trazem maiores descrições a respeito da avaliação na Educação Infantil. Em seu artigo 10º, destaca-se que as instituições precisam criar procedimentos que atendam a dois propósitos: acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças. Tais procedimentos precisam garantir que a avaliação aconteça conforme os preceitos elencados nos incisos I ao V do referido artigo. Nos incisos, destaca-se a observação crítica dos educadores nas atividades cotidianas das crianças, permeadas pelas

interações e brincadeiras, que denotam os processos de desenvolvimento das crianças pequenas e das crianças. Também indica a necessidade de utilizar múltiplos registros realizados tanto pelos educadores, como pelas crianças, o que evidencia seu protagonismo e respeita os diferentes momentos de transição vivenciados pelas crianças nas creches e nas pré-escolas por meio da continuidade dos processos de aprendizagens. Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2009a) ratificam a LDB (BRASIL, 1996), conforme citado anteriormente, quanto à necessidade de documentação específica que possibilite às famílias das crianças conhecer e acompanhar o trabalho desenvolvido na instituição de Educação Infantil e seus processos de desenvolvimento e de aprendizagens.

Nesse sentido, Moro e Neves (2013, p. 16) afirmam que “não é apenas a escolha de instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico”. Dessa forma, avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças na Educação Infantil constitui um fazer pedagógico desafiador e inquietante. Isso traz, mesmo sem intencionalidade, concepções sobre avaliação, sobre crianças e Educação Infantil, ou seja, é uma prática pedagógica e social que carrega uma problemática. Segundo Freitas (2014, p. 7), “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecham, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições”.

A resolução CNE/CEB nº. 05/2009, que institui as DCNEI (BRASIL, 2009a), traz, em seus artigos, elementos e instrumentos que orientam a avaliação na Educação Infantil, ao buscar a mediação do processo avaliativo e o olhar integral para a criança, para além da avaliação com caráter cognitivo. Todo esse processo está atrelado às concepções que os profissionais da Educação têm a respeito da Educação Infantil no sentido do desenvolvimento humano.

Como a avaliação é um compromisso do cotidiano da escola, Maia (2007) ressalta, em sua pesquisa, que a avaliação, nessa perspectiva, servirá para dar indicações ao professor sobre as crianças, de forma a ajudá-lo a conduzir o seu trabalho e para que possa contemplar positivamente suas necessidades, curiosidades e solicitações, à medida que, quando avaliamos, reconhecemos o seu progresso, a sua individualidade e as diferenças entre elas. Nesse sentido, os instrumentos e as metodologias adotados para realizar a avaliação ganham importância, pois darão objetividade aos aspectos que se intenciona avaliar.

Isto posto, no ano de 2019, durante uma assessoria realizada nas formações para os coordenadores, diretores e professores da Educação Infantil no município de Aparecida do Rio

Negro-TO, percebeu-se a necessidade de sistematização de um instrumento de avaliação que pudesse contribuir para uma maior visibilidade da prática pedagógica e que fornecesse subsídios para o planejamento das professoras e da equipe diretiva.

Para refletir sobre os caminhos percorridos para chegar ao objeto de avaliação na Educação Infantil em Aparecida do Rio Negro-TO, é necessário, primeiramente, fazer um recorte histórico para elencar alguns pontos essenciais que retratam a oferta dessa modalidade de ensino no município.

O município de Aparecida do Rio Negro-TO está localizado na região central do Estado do Tocantins, a, aproximadamente, 70 km da capital, Palmas-TO. Possui uma área de 1.159,034 km² e foi elevado à categoria de município por força da lei estadual do então estado de Goiás, nº. 10.411, de 30 de dezembro de 1987. Ganhou esse nome em homenagem à sua padroeira, Nossa Senhora Aparecida, e ao Rio Negro, que banha a cidade.

O município de Aparecida do Rio Negro-TO, antigo Meira Matos, tem sua história marcada pela contribuição das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo, que desenvolveram diversas atividades na área da Educação, da Saúde, da Assistência Social etc. Elas foram as responsáveis pelas primeiras iniciativas educacionais na cidade, com destaque para a criação da primeira escola, Escola Reunida Meira Matos, por volta de 1968. No que concerne à oferta da Educação Infantil, o município só começou a atender a essa modalidade de ensino a partir de 1999, com a disponibilização de vagas para as crianças de quatro a cinco anos, ou seja, na pré-escola. Em relação as crianças de zero a três anos, com idade de creche, as primeiras turmas foram criadas em 2019.

A emergência para se adequar às práticas de avaliação na Educação Infantil nesse sistema educacional ocorreu pelo fato de que, até então, era utilizada apenas uma ficha com 51 itens, divididos por eixos similares aos propostos no Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), tanto para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto da Educação Infantil. Ao final, contrariando as prerrogativas para avaliação na Educação Infantil, emitia-se um parecer de apto ou não apto. Embora as crianças não fossem reprovadas, essa ficha era preenchida para atender à burocracia e à necessidade de ter algo a ser entregue aos pais. Começamos, então, a problematizar as seguintes questões:

- Como essas profissionais concebem a avaliação nessa etapa da educação?

- Como se caracterizam as práticas avaliativas dessas professoras em relação ao desenvolvimento da criança e sua aprendizagem?
- Quais as possíveis relações entre as práticas avaliativas realizadas pelas professoras e o processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem?

Considerando essas indagações, esta pesquisa procurou responder ao seguinte problema: qual concepção e instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento orientam o processo avaliativo realizado pelas professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Aparecida do Rio Negro-TO?

No que confere aos objetivos, de modo geral, buscamos compreender as concepções de avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras da Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro-TO. Os objetivos específicos foram: a) discutir concepções de Educação, avaliação e criança/infância que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil; b) identificar as concepções de avaliação das professoras de Educação Infantil de Aparecida do Rio Negro-TO; c) analisar os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras da Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro-TO; e d) construir e propor um instrumento de avaliação para a Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro-TO.

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

Buscando compreender como o debate sobre a avaliação na Educação Infantil vem sendo abordado no meio acadêmico, recorreremos às produções que já foram realizadas sobre a temática. Apesar de a Educação Infantil ser um tema bastante recorrente nos debates atuais, a avaliação nessa etapa da educação poucas vezes foi enfocada em pesquisas, conforme mostram alguns estudos que investigam as produções realizadas. O trabalho de Paz (2005) traz uma análise das produções presentes nas reuniões da ANPEd entre 1993 e 2003. Nesse levantamento, a autora encontra apenas três trabalhos referentes à avaliação na Educação Infantil dos 137 trabalhos encontrados sobre o tema da avaliação.

Há ainda que se destacar que as perspectivas sobre avaliação encontradas por

Paz (2005) são distintas nos três trabalhos, o que é possível perceber até nos seus títulos. O primeiro trabalho analisado foi *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul*, de Ivany Souza Ávila (1994), que traz uma análise da oferta da Educação Infantil. O segundo trabalho, *AVAOLHANDO: olhando as avaliações infantis*, de Maria Carmen Silveira Barbosa (1995), investiga os instrumentos de avaliação utilizados por professores de Educação Infantil – pareceres descritivos –, bem como a concepção de infância e a função da Educação Infantil. Já o terceiro trabalho investigado apresenta a avaliação da inserção das crianças na creche e o processo de adaptação, e foi intitulado como *Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de crianças pequenas em uma creche*, de Caroline Francisca Eltink (2000).

Moro e Souza (2014), no artigo intitulado “Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações”, fazem um recorte das produções sobre a avaliação na Educação Infantil entre os anos de 1997 e 2012, no qual trazem um mapeamento das produções de teses e dissertações encontradas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como de artigos e periódicos desse portal, da plataforma SciELO e do portal Educ@. A escolha do período investigado justifica-se pela publicação da LDB (BRASIL, 1996), que normatiza a educação em vários aspectos, e pela disponibilidade dos textos na íntegra na internet. As autoras analisaram uma amostra composta por 66 trabalhos, dos quais são sete teses, 35 dissertações e 24 artigos. Dos trabalhos analisados, o enfoque estava na avaliação da criança ou do contexto, ou até em ambos, sendo a perspectiva do contexto mais recorrente entre os trabalhos. Percebeu-se, ainda, um aumento do número de produções nos últimos anos pesquisados, cuja hipótese pode ser a organização da Educação Infantil junto aos sistemas de ensino e a temática da avaliação sendo cada vez mais um assunto em pauta.

Dando continuidade ao levantamento de teses e dissertações foram realizadas buscas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) referentes aos cinco últimos anos, no período de 2017 a 2021. Foram encontradas 14 teses e 35 dissertações com pesquisas relacionadas à avaliação na Educação Infantil. Na plataforma SciELO e no portal Educ@ foram identificados, com relação ao mesmo período, 27 artigos relacionados à avaliação na Educação Infantil. Tais produções abordam a avaliação sob os aspectos do contexto e envolvem sua oferta e políticas públicas, ou da criança, com práticas desenvolvidas em algumas instituições ou redes de ensino.

Assim, diante dos dados, é possível dizer que as produções sobre a avaliação na

Educação Infantil continuaram a ser realizadas nesse período, mas com um número maior de teses e artigos. Ainda que não seja uma produção tão ampla, o tema traz inquietações e, considerando as publicações de documentos legais e orientadores referentes à Educação Infantil publicados principalmente após a LDB (BRASIL, 1996), que trouxeram organização e direcionamento para o trabalho na Educação Infantil, foi possível ampliar as discussões em busca de avanços na sua oferta e avaliação.

Sobre a perspectiva da avaliação da criança, considerando a atuação das professoras de Educação Infantil, o que tem relação com esta pesquisa, podemos destacar algumas produções mais recentes como *Avaliação na Educação Infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras*, de Ana Paula Azevedo Furtado (2017), que investiga como professoras da rede municipal de Fortaleza, capital do Ceará, compreendem a avaliação das crianças, considerando as orientações e os documentos orientadores e as práticas desenvolvidas.

No trabalho de Juliana Ferreira Sousa (2018), *A avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina*, a autora investiga as práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil do município. Ela identificou que os professores utilizam a observação e o registro para avaliar as crianças, por meio de instrumentos como fichas de avaliação e testes de níveis para verificar o desenvolvimento de leitura e escrita, baseados no trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999). Destacou que há uma ênfase nos aspectos cognitivos relacionados à leitura e a escrita, pois há o incentivo para que os professores alfabetizem as crianças, sendo premiados aqueles que alfabetizam a maior parte dos alunos no último ano da Educação Infantil, aspecto verificado por uma avaliação da Secretaria Municipal de Educação do município.

Gabriela Ortiz Prado (2020) desenvolveu uma pesquisa intitulada *A avaliação na Educação Infantil – reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação*, na qual analisa como uma professora de Educação Infantil concebe a avaliação e como isso se traduz nos registros realizados por meio de relatórios de turma e individuais das crianças.

Em síntese, pode-se afirmar que tais pesquisas destacam a importância do papel das professoras que atuam na Educação Infantil no processo de avaliação das crianças, o que revela suas concepções e práticas pedagógicas, e que, apesar do crescente interesse nas pesquisas sobre o tema, ainda encontramos poucas produções no que diz respeito aos instrumentos de avaliação na Educação Infantil.

Assim sendo, instigou-me investigar o tema da avaliação na Educação Infantil, em especial, no que diz respeito aos instrumentos e às práticas de registro adotados pelas professoras no processo de avaliação das crianças.

Com a intenção de conhecer e investigar, a partir do contexto histórico-político, optamos pela modalidade de estudo de caso, pois permite identificar os sentidos atribuídos pelas professoras sobre a avaliação na Educação Infantil, em que a realidade é destacada de forma complexa e contextualizada com abundância de dados descritivos permeados por relações objetivas e subjetivas, o que permite uma aproximação com os sujeitos.

Este estudo se pauta na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que compreende o sujeito considerando sua história, cultura e sociedade a partir das condições reais de sua existência. Dela procedem seus processos e é por meio da interação de uns com os outros que os sujeitos se constituem mutuamente por meio de suas vivências sociais e culturais.

Os docentes, em seus processos de ensinar e aprender, produzem sentidos quando integram seus pensamentos, suas emoções, condições afetivas e sociais. Na sociedade e na escola não é diferente. É notório o destaque que se dá ao produto em relação aos processos, o que faz com que os professores tenham a percepção de que são elementos padronizados que contribuem para que se perca a singularidade dos sujeitos. É preciso inserir e considerar os processos de aprendizagem e ensino dos professores em suas trajetórias de vida. Dessa forma, dá-se acesso à forma como eles se constituem como sujeitos pensantes, do mesmo modo que as vivências e emoções acontecem em diferentes espaços e tempos de suas vidas, e podem se constituir como elementos que provocam o entusiasmo ou desencantamento, segurança ou insegurança, entre outros sentimentos que necessitam ser considerados, pois têm inferência nas atividades docentes.

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa de campo em uma unidade escolar de Educação Infantil da rede municipal de Aparecida do Rio Negro-TO, para buscar as vivências no contexto escolar. Para isso, foram utilizadas, como técnicas de coleta de dados, entrevistas com as docentes, além da consulta aos instrumentos, registros sobre a avaliação das crianças e documentos da instituição.

Diante dessas considerações, o estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro trouxe um breve histórico da creche, até ser reconhecida como um direito educacional, e da criança como sujeito de direitos, com foco na avaliação na Educação Infantil. Também apresentou os principais marcos e documentos nacionais legais, em especial, a partir de 1988,

quando a educação se tornou um direito da criança. Destaca-se a avaliação na e da Educação Infantil com uma breve contextualização das políticas públicas da educação e da avaliação.

No segundo capítulo, apresentamos a conceituação da avaliação na Educação Infantil, os documentos legais e orientadores já publicados no país e as concepções e práticas de avaliação realizadas nessa etapa. No terceiro capítulo, foram abordados os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa, as estratégias metodológicas e os procedimentos de análise. Também foi contextualizado o local e caracterizados os sujeitos respondentes do estudo. No penúltimo capítulo, foram expostos os dados coletados para buscar revelar os sentidos que os docentes atribuem às suas práticas avaliativas. Por fim, foi desenvolvida a proposta de um instrumento avaliativo para a Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro-TO, que constitui o produto da pesquisa e que levou em consideração as bases legais e as concepções teóricas. Também foram apresentadas as considerações finais, os apêndices e os anexos.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, atende a crianças dos quatro meses aos cinco anos e 11 meses, assim como preconiza a organização do cotidiano alicerçado em três pilares: cuidar, brincar e educar (LDB, 1996). É um espaço de educação formal e com especificidades, por se tratar de crianças pequenas, o que a caracteriza com uma identidade única. Assim, já não é mais possível a oferta de um atendimento meramente assistencialista, voltado apenas para os cuidados dos pequenos. Por outro lado, a busca por um modelo de instituição escolarizante, que prepara para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental, não é o seu objetivo. A natureza da Educação Infantil deve ser o primeiro elemento a ser debatido para não se cair em assistencialismo ou em escolarização precoce.

Atualmente, na Educação Infantil, a criança é reconhecida como um sujeito de direito, com vontades, desejos e necessidades próprios (BARBOSA, 2006). Podemos atribuir grande parte desse reconhecimento às reivindicações dos movimentos sociais em favor da democratização da escola pública, ocorridos na década de 1980 e conhecidos como “A Criança e a Constituinte”. Essa luta se estendeu e se articulou com as pautas das mães trabalhadoras e militantes da área da infância, que reivindicavam a expansão da oferta de vagas na Educação Infantil. O reconhecimento desse direito possibilitou outros avanços na legislação brasileira, o que imprimiu um novo olhar sobre os processos formais de educação, sobretudo para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que valoriza a infância, a criança e sua educação. No entanto, para compreendermos esse sentido, é necessário fazermos uma retrospectiva histórica acerca do atendimento à criança.

Mesmo com os avanços legislativos e as garantias atuais existentes de defesa do direito à Educação Infantil, a situação real de milhões de crianças no nosso país e ao redor do mundo é de falta de acesso a esse direito fundamental. Segundo o Censo Escolar de 2020, há mais de 8,8 milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil, o que representa uma queda de 1,6% em relação ao número de matriculados em 2019. Um dos principais motivos para essa diminuição é a crise sanitária e socioeconômica causada pela pandemia do Covid-19.

Neste capítulo, objetivamos apresentar um breve histórico da creche, até ser reconhecida como um direito educacional, da criança como sujeito de direitos, com foco na avaliação na Educação Infantil. Também apresentaremos os principais marcos e documentos

nacionais legais, em especial, a partir de 1988, quando a educação se tornou um direito da criança. Destaca-se a avaliação na e da Educação Infantil com uma contextualização das políticas públicas da educação e da avaliação. Assim, a discussão está organizada em quatro seções.

1.1 A infância e a Educação Infantil: breve histórico

Nos últimos anos, a Educação Infantil tem sido um campo cada vez mais explorado pelas pesquisas e discussões no meio acadêmico e também fora dele. Esse maior enfoque é decorrente dos avanços nos estudos sobre como as crianças se desenvolvem e aprendem, além do fato de que a sociedade passou a olhar mais para a infância e lhe atribuiu maior importância e interesse.

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

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

Em busca da construção da história da infância, muitos pesquisadores se debruçaram sobre o tema ao longo dos anos. De acordo com Heywood (2004), o historiador Ariès foi um dos primeiros a realizar um trabalho que trazia as concepções de infância na Idade Média e chegou a afirmar que, nesse período, não existia um sentimento de infância. Assim, de acordo com Ariès, não se percebia uma transitoriedade da infância para a fase adulta. Os estudos do historiador foram feitos a partir da análise da representação das crianças nas obras de arte

medievais por meio das quais chegou à compreensão de que não existia a representação de crianças em obras anteriores a esse período e, quando representadas, apareciam como mini-adultos. A infância não se caracterizava como uma fase da vida cotidiana e, portanto, estava ausente da percepção das pessoas da época.

Todavia, há pesquisadores que discordam da afirmação de Ariès, chegam a considerá-la exagerada e apontam para fragilidades em seus estudos. Dentre essas fragilidades, Heywood (2004) apresenta a preocupação da época de retratar, nas obras de arte medievais, outros temas, sobretudo os religiosos, o que acaba por excluir assuntos como a infância.

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

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

Ainda buscando as definições da infância, podemos encontrar na legislação, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que criança é “a pessoa até doze anos de idade incompletos”.

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

(2011, p. 57):

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

No Brasil, a percepção da infância foi abordada por alguns pesquisadores que buscaram estabelecer uma relação com os estudos de Ariès e transpuseram a mesma linearidade utilizada pelo historiador para a realidade brasileira, o que também não se adequou, pois, de acordo com Kuhlmann (2015), a comparação não seria possível pelas particularidades vivenciadas historicamente. O autor assinala que há registros que revelam um sentimento de infância no Brasil já no século XVI, por meio da catequese desenvolvida pelos jesuítas com as crianças indígenas e destaca que, no país, se vivenciou as manifestações do grande impulso em relação à infância do século XIX, ao mesmo tempo que em todo o mundo ocidental.

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

Contudo, não foram apenas as preocupações com o progresso que criaram novas demandas em relação à infância. Aspectos sociais também foram essenciais para as mudanças que ocorreram. As famílias passaram a se mudar cada vez mais para os centros urbanos e as mulheres, por sua vez, estavam mais inseridas no mercado de trabalho. Com isso, despontou a carência de haver um lugar para deixar os filhos pequenos, que antes eram cuidados pelas mães ou pelos familiares. Assim, a educação das crianças passou a sair do âmbito familiar.

Todavia, essa necessidade de apoio para o cuidado dos filhos, relacionada ao próprio sistema econômico que utilizava a mão de obra feminina, não foi vista, na época, como um dever social, então, deixava-se essa responsabilidade a pessoas ou a grupos de caridade (OLIVEIRA, 2011).

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

rejeitadas pelas famílias, os chamados expostos. Havia, no Brasil e em países da Europa, o estabelecimento de um local destinado a deixar as crianças que seriam abandonadas, a “roda dos expostos”. Esse nome devia-se ao formato cilíndrico de um equipamento instalado nos muros das Santas Casas de Misericórdia para receber, de forma sigilosa, as crianças abandonadas. No país, tais rodas começaram a ser utilizadas no período colonial, perduraram até a década de 1950 e, de acordo com Marcílio (2016, p. 69), “quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil”.

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

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

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

É importante destacar que a inserção da mulher no mercado de trabalho e a delegação do cuidado dos filhos não eram bem aceitas na época, pois se pautava que as crianças pequenas deveriam ser criadas por suas mães – concepção ainda discutida nos dias de hoje. Assim, considerando a perspectiva de que a creche não era a melhor opção, a defesa da criação dessas instituições trazia a expressão de “mal necessário”, que, de acordo com Vieira (2016), foi difundida pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr), criado em 1940. Em busca de uma melhor organização na oferta das creches, Vieira (2016, p. 166) afirma que o DNCr

propôs normatizações para o funcionamento dessas instituições:

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

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

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

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

No entanto, há que se considerar que não foram somente os ideais médico-higienistas que dominaram as propostas das creches, mas também as influências das propostas de Educação Infantil de outros países, que foram sendo incorporadas em seu estabelecimento, desde o final do século XIX até a maior parte do século XX. Somente no final desse último século é que a creche passou a ser discutida não apenas como um serviço de assistência, mas como um direito da criança à educação. Tal direito foi legitimado por meio da legislação¹ decorrente da pressão dos movimentos sociais, principalmente das mães trabalhadoras.

A conquista do âmbito educacional foi muito importante para a Educação Infantil, principalmente para as creches, que ofereciam essencialmente assistência social. Nos dias atuais, esse atendimento ainda está relacionado a uma assistência, tendo em vista sua oferta ser, em maior parte, em período integral, em resposta a uma necessidade das famílias que buscam

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

um local para deixar os filhos pequenos enquanto os pais trabalham. No entanto, o reconhecimento da contribuição da creche no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem avançado ao longo dos anos.

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

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

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

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

É importante destacar a inauguração do jardim de infância, por iniciativa pública, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, em 1896, em um período em que prevalecia essa oferta de forma privada. Todavia, seu atendimento era para um público privilegiado, a burguesia paulistana. O prédio do jardim de infância apresentava-se de forma inovadora, com uma estrutura imponente e de destaque para a época.

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

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

No entanto, apesar da grande inovação, por falta de investimento e de políticas públicas, a proposta de escola-modelo acabou não tendo continuidade. Em 1939, o prédio do jardim de infância foi demolido para a construção de uma avenida e as turmas passaram a utilizar salas adaptadas na Escola Normal. Perdeu-se muito do espaço adequado para a realização de atividades: “ao ser transferida para uma sala da Escola Normal, os agrupamentos perdem a estrutura física anterior com salas de jogos e de atividades tranquilas, para cada agrupamento, áreas cobertas, jardins, sala de visitas para atender pais e comunidade, depósito de materiais, entre outros” (KISHIMOTO, 2014, p. 8).

Podemos entender que, além de perder um espaço planejado para atender a infância, também se deixou de lado a percepção da Educação Infantil como atividade pedagógica. Dessa forma, a adaptação da oferta é considerada aceitável, o que relativiza sua importância.

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

se, na Europa, as salas de asilo – *salles d’asile*, primeiro nome das *écoles maternelles* francesas –, para as crianças de três a seis anos, antecederam a criação das creches, aqui a situação se inverte: em geral as entidades primeiro fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância.

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

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

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

Foi nessa década, em meio a um contexto de maior pressão promovida pelos movimentos sociais e com a redemocratização do país, que a Educação Infantil ganhou, com a Constituição de 1988, o status de educação, uma grande conquista depois de muitos anos em um âmbito voltado à assistência.

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

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

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

Ao mesmo tempo em que houve muitos avanços quanto à proteção e defesa dos direitos das crianças, situações de negligência, violência, abusos, entre outras tão inaceitáveis, ainda ocorrem nos dias atuais. A preocupação em proteger a infância ainda é um discurso atual, pois, apesar de tantos avanços em relação à sua importância, por ser uma base para toda a vida, muitas crianças ainda não têm o mínimo para viver com dignidade em uma sociedade capitalista. Constituído a partir da exploração da mão de obra, esse modelo de sociedade não possibilita a muitos, mesmo trabalhando, ter condições para adquirir o básico, sobreviver e manter suas famílias. Para a manutenção desse modelo de economia, os investimentos em educação também não têm sido prioridade. Desse modo, as conquistas e os avanços têm ocorrido a passos lentos, e é necessário que as lutas por uma infância digna e uma Educação Infantil de qualidade continuem sendo travadas.

1.2 A criança e o direito à Educação Infantil

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

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

Com relação às mudanças, podemos destacar, inicialmente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 208, inciso IV, que traz o acesso à educação, desde a creche, como um direito a ser garantido pelo Estado para todas as crianças. Com essa determinação, a Educação Infantil, desde a creche, deixou de ser um direito da mãe trabalhadora e passou a ser um direito

de acesso da criança à educação.

Alguns anos depois, a promulgação do ECA (1990), em seu art. 54, inciso IV, reafirmou a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Também delineou muitos outros direitos das crianças e dos adolescentes, que passaram a ser reconhecidos, um importante marco que possibilitou ações e lutas pela garantia desses direitos.

No âmbito da legislação educacional, promulgou-se a nova LDB (1996), que, em seu art. 29, normatizou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e de responsabilidade dos municípios, bem como determinou sua finalidade, oferta e organização. Dessa forma, a Educação Infantil insere-se oficialmente na educação, o que justificou o fim de sua oferta pela assistência social.

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

Ainda redefinindo o currículo da Educação Infantil, a Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 2009, instituiu as DCNEI, que orientam sobre a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas. Nesse documento, uma característica de destaque foi a indissociabilidade do cuidar e educar nas propostas pedagógicas, em que a criança é compreendida como um ser completo e indivisível.

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

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

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

Outra conquista foi a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007, que passou a respaldar seu financiamento, antes era destinado somente ao Ensino Fundamental.

Em 2009, com a publicação das novas DCNEI (BRASIL, 2009a), fixadas pela Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, houve uma revisão das diretrizes anteriores, agora considerando a nova faixa etária da Educação Infantil, definida como:

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

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

Em suas definições, podemos destacar a concepção de criança como um “sujeito histórico e de direitos”. Isso situa a criança como pessoa que já é, e não um vir a ser, que apenas se prepara para o futuro. Esse é um conceito importante ao se pensar que a Educação Infantil

tem objetivos próprios para a etapa e que não é um preparo para o Ensino Fundamental, como também não deve ser uma antecipação dele.

A obrigatoriedade da Educação Infantil passou a ser instituída pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB (BRASIL, 1996), e tornou um dever dos pais e responsáveis a matrícula das crianças aos quatro anos de idade, o que, até então, era opcional. O cumprimento da lei trouxe desafios para muitos municípios, tendo em vista que o prazo para adequação era até o ano de 2016. Infelizmente, ainda é comum encontrarmos espaços escolares destinados para crianças maiores sendo utilizados para oferta da Educação Infantil, mesmo que não atendam às especificidades das crianças pequenas.

Mais recentemente, a Portaria MEC n.º 826, de 7 de julho de 2017, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como um dos principais objetivos promover a alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Pela primeira vez, a Educação Infantil foi incluída nesse programa, que envolve uma proposta de formação dos professores, para que possam desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem no processo de alfabetização das crianças. Apesar de ainda estar sendo implementada, a proposta fomenta discussões acerca da escolarização das crianças na Educação Infantil, com questionamentos sobre a antecipação de propostas do Ensino Fundamental.

Em 2017, o Governo Federal homologou a BNCC, um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Esse documento passou por um processo de elaboração de 2015 até sua versão final, em 2018, sob a coordenação do MEC. Segundo sua apresentação, trata-se de uma produção elaborada com a participação de toda sociedade, por meio de consultas e debates. Contudo, mesmo com esses momentos de participação, muitas contribuições realizadas sobre o documento não foram consideradas.

Na proposta para a Educação Infantil, o documento reporta-se às DCNEI (BRASIL, 2009a) quanto à concepção de criança, bem como aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas: interações e brincadeira. Também aponta para seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A intencionalidade educativa é outro aspecto de destaque nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, de acordo com o documento da BNCC, e deve ser observada pelos educadores. Em sua atuação cotidiana, eles também devem acompanhar as práticas e aprendizagens das crianças. Com a homologação do documento, o prazo para que os municípios

atualizassem seus currículos e implementassem a BNCC foi encerrado em 2019.

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

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

Percebe-se, ao longo do que foi apresentado, que a Educação Infantil tem sido, nos últimos anos, foco de novas leis, documentos e de programas que orientam suas práticas. Por meio das alterações legais, ela passa a ser desenvolvida de forma mais organizada em muitos aspectos, como currículo, concepção de criança e de educação, faixa etária, carga horária e procedimentos de avaliação. As conquistas na legislação foram e têm sido fundamentais para que políticas públicas possam ser implementadas em busca da garantia dos direitos em relação à infância e à educação das crianças, no entanto, tal como define Barbosa (2020), o direito é uma construção social. Contudo, não existem direitos fundamentais por natureza ou direitos naturais, pois eles são construídos historicamente, em processos contraditórios e imanentes da condição humana e, apesar dos avanços, há ainda muito por ser feito, diante de sua forma de organização, das concepções ligadas à ideia assistencialista relacionada com um viés escolarizante, de problemas como a superlotação de crianças na proporção professor/criança, das condições de trabalho e do não cumprimento da exigência de habilitação dos profissionais na forma da lei exigida para atuar junto às crianças, bem como das iniciativas de privatização para atender à etapa.

Contudo, somente esses avanços não garantem a qualidade da Educação Infantil, tendo em vista que necessitam contemplar diversas demandas em relação à oferta de espaços adequados, à formação dos professores, à elaboração de currículos adequados às crianças pequenas, maiores investimentos, entre outros aspectos essenciais. Desse modo, é importante

colocar a Educação Infantil em pauta na sociedade, na formação de professores e nas instituições educacionais de atendimento das crianças com o intuito de materializar, de fato, a visão sobre elas. Elas precisam ser reconhecidas como sujeitos de direitos não apenas na legislação, mas nas práticas políticas e sociais, com a superação da visão assistencialista que perdura por longos anos, de modo que a Educação Infantil seja garantida em princípios de igualdade, laicidade e pública, com total respeito à diversidade e às especificidades dos sujeitos que englobam essa etapa.

Segundo Libâneo (2012), o ensino de qualidade, o número suficiente de escolas públicas obrigatórias e gratuitas para toda a população, uma formação dos professores de Educação Infantil em uma perspectiva de direito e não apenas de necessidade formativa, a necessidade de formação continuada, têm sido bandeiras constantes entre alguns educadores brasileiros. Acima dessas temáticas, outras também se sobressaem: funções sociais e pedagógicas, universalização do acesso e da permanência, ensino e educação de qualidade, atendimento às diferenças sociais e culturais, e formação para a cidadania crítica.

No entanto, o mesmo autor reforça que essas lutas acabam entrando em contrastes, uma vez que os protagonistas desses temas não estão em consenso em todos os aspectos políticos, econômicos, filosóficos, sociais e culturais sobre os objetivos mínimos, bem como a respeito das funções da escola pública. Com o segmento Educação Infantil não é diferente, daí a afirmativa: “o próprio campo educacional, nos âmbitos institucional, intelectual e associativo, está longe de obter um consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual” (LIBÂNEO, 2012, p. 1).

Essas discussões também estão presentes quando o foco é a organização do ensino para a criança na Educação Infantil, uma vez que são pertinentes os questionamentos:

ensinar na Educação Infantil, por quê? Para quê? E ainda, como? Organizar um ensino que considere a escola como espaço de vivências e aprendizagem que leve as crianças ao desenvolvimento é o grande desafio. O que temos são escolas que, por um lado, são escolas concebidas essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, escolas claramente centradas na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (LIBÂNEO, 2012, p. 3).

Compreendemos que a organização intencional do processo de ensino e de aprendizagem para a Educação Infantil deve ter como ponto de partida a crianças e suas necessidades de desenvolvimento, o que inclui os aspectos culturais, sociais, físico-motores,

emocionais, afetivos e cognitivos. O processo é para ela e com ela, esse deve ser o objetivo a guiar a organização de uma proposta de desenvolvimento integral da criança.

1.3 As mudanças na sociedade e a institucionalização da infância

A infância, nos últimos séculos, tem deixado de ter o ambiente familiar como seu único meio de convívio social e aprendizagem. Cada vez mais, as crianças, desde bem pequenas ou mesmo bebês, vêm sendo inseridas na Educação Infantil por meio das creches e das pré-escolas, e vivenciam situações sociais e de aprendizagem que ampliam seu desenvolvimento, além do âmbito familiar.

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

Considerando que a Educação Infantil é uma oportunidade para que as crianças pequenas tenham a possibilidade de interagir com mais crianças e adultos, de se socializar, vivenciar experiências e realizar trocas, esse atendimento pode ser observado como uma necessidade para a sociedade atual, pois, devido a diversos fatores, como a constituição de famílias menores e o tempo reduzido de convívio em espaços coletivos, essa vivência da Educação Infantil pode contribuir com seu desenvolvimento e sua aprendizagem (CORSINO, 2016).

Se observarmos a infância da maioria das crianças, principalmente das que vivem nas zonas urbanas, percebe-se uma semelhança de confinamento, porque passam a maior parte do tempo dentro de casas ou em apartamentos, com poucas atividades que envolvem movimentos, em frente às “telas” (televisão, celulares, tablets etc.). Também brincam, muitas vezes, sozinhas e têm pouco contato com a natureza. Isso ocorre pelo modo de vida das famílias contemporâneas que, devido às ocupações dos adultos, não encontram tempo para levar as crianças a espaços coletivos e temem pela insegurança causada pela violência (CORSINO;

NUNES, 2016). Mesmo quando estão em casa, as “telas” ajudam a garantir que as crianças fiquem “tranquilas”, enquanto assistem animações, vídeos ou jogam, para que os adultos possam realizar outras tarefas.

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

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

Com o direito do acesso à educação, as crianças podem participar de um processo educacional que lhes permita, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), buscar promover o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

1.4 A relação entre concepção de criança e Educação Infantil

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

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

No âmbito da educação, a visão que se tem da criança define grande influência na

forma como se propõe o processo educativo. As DCNEI (BRASIL, 2009a), como principal documento legal que direciona a Educação Infantil, em seu artigo 4º, coloca a criança como prioridade no planejamento do currículo e traz consigo a concepção de criança:

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

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

No campo da Psicologia, a criança foi, por muito tempo, entendida e analisada apenas como um ser biológico e psicológico que se desenvolvia por meio de estágios e fases. Freud (1926), por exemplo, considera que o desenvolvimento humano acontece em uma série de etapas. Piaget (1999) também trabalhou o desenvolvimento humano em etapas, períodos e estágios, ao privilegiar uma ideia de maturação biológica, ou seja, para ele, o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal e que aprendizagem subordina-se a esse desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele. Contudo, essa perspectiva do desenvolvimento humano em etapas e universal foi contestada por Lev Vigotski (2018) e seus companheiros de pesquisa, ao negarem que o desenvolvimento acontece por periodização, mas leva em consideração fatores externos e reconhece o ambiente social como um fator importante para aprendizagem e o desenvolvimento. Vigotski (2018) foi um pioneiro na noção de que o desenvolvimento integral das crianças ocorre em função das relações sociais e condições de vida. Dessa forma, Vigotski (2018) não fala apenas de desenvolvimento intelectual, porque afeto e intelecto formam uma unidade inseparável, e, ao desenvolver o intelecto, o ser humano desenvolve também as emoções, a vontade, a atenção, a memória e as demais funções psicológicas culturais, chamadas por ele de funções psicológicas superiores. Para Vigotski (2018), o desenvolvimento humano

deve ser compreendido em relação ao período histórico vivido, à sociedade que se habita e à cultura local.

Para o psicólogo russo, a criança é considerada um ser social. Ela nasce situada em um determinado tempo cronológico delimitado por características específicas de uma sociedade que tem costumes, padrões de comportamento e valores próprios. Assim, a criança vai, ao longo das relações estabelecidas com os outros humanos, mediadas pelos objetos e pela linguagem, transformando e aprendendo diferentes significados e se apropriando de conceitos (VIGOTSKI, 2018).

A criança se constitui, então, pelas relações que estabelece com os outros e tais relações caminham do plano social para o plano individual interno, o que permite à criança internalizar conhecimentos, papéis e funções sociais, apropriar-se de significados e atribuir sentido a tudo o que a cerca. É por meio da mediação que tais relações se estabelecem. Vigotski (2018) propõe dois elementos responsáveis pela mediação: o instrumento, que determina as ações sobre os objetos; e o signo, que determina as ações sobre o psiquismo e serve como auxílio à memória humana.

Associada à concepção de criança, queremos destacar o que é a infância. Para tanto, tomamos de uma outra disciplina, também das Ciências Sociais, a definição desse conceito importante. Segundo Borba (2010, p. 14), ao citar Prout e James (1997), a infância pode ser definida como “o começo da vida; um arranjo institucional que separa crianças dos adultos e estrutura espaços criados por esses arranjos para serem ocupados por crianças”. Apesar de ser definida como fase inicial da vida do ser humano, portanto, inerente para todas as crianças, independentemente de onde vivem, a infância não se limita a questões biológicas, ela é uma construção social.

Prout e James (1997), segundo Borba (2010), explicam que a infância é uma categoria socialmente construída, que pode ser discutida singularmente (infância) e pluralmente (infâncias), isso porque a consideram histórica e social. Assim, cada sociedade, a seu tempo, define para si o que as crianças precisam nessa fase da vida e como devem ser cuidadas, por exemplo. Também por isso, sua duração é bastante variável.

Esse reconhecimento do potencial da criança pequena tem relação direta com as propostas desenvolvidas na Educação Infantil e com as expectativas sobre as crianças, pois, se houver baixa expectativa em relação ao que elas possam realizar, subestima-se sua capacidade e pouco se pode oferecer. Nesse sentido, o meio, apesar de conter determinados objetos e ter

determinadas qualidades, não define por si só o desenvolvimento da criança e nem mesmo o propicia igualmente às crianças em diferentes faixas etárias. Vigotski (2018, p. 74) salienta que é na relação com o meio e com o que nele existe que a criança vai se desenvolver, por isso, “o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio”. Assim, os elementos contidos no meio significam diferentes relações com a criança, a depender de sua idade e, ao mesmo tempo, a relação entre a criança e o meio muda conforme ela cresce.

As DCNEI (BRASIL, 2009a) destacam objetivos das propostas pedagógicas e os direitos que também devem ser garantidos pelas instituições de Educação Infantil:

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

Além de constarem como direitos a serem garantidos, as interações e as brincadeiras são consideradas, nesse documento, como eixos orientadores que, com a garantia de uma diversidade de experiências com as linguagens, devem compor as práticas pedagógicas. Essa perspectiva deixa claras algumas especificidades da Educação Infantil, pois considera a forma como a criança pequena aprende, se desenvolve e, assim, a distingue de outras etapas da educação.

Assim, são nas propostas pedagógicas que verificamos as concepções que existem de criança e de Educação Infantil, como afirma Nunes (2012, p. 34):

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

A concepção de criança e de Educação Infantil impacta diretamente a prática dos educadores que atuam nessa etapa. Não é raro identificar influências de outras etapas da educação permeando práticas com as crianças pequenas, ao buscarem prepará-las para as etapas seguintes do processo educacional. As DCNEI (BRASIL, 2009a), outros documentos e estudiosos do tema defendem que não é essa a proposta da Educação Infantil, pois deixam claro

que não deve ocorrer a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental.

Dessa forma, é essencial que a discussão sobre a concepção de infância esteja presente entre aqueles que estão envolvidos na realização da Educação Infantil, tanto pelos agentes que estão nas instituições, quanto pelos responsáveis da gestão pública. Essa não é uma ação fácil, via de regra, a da quebra de paradigmas que foram enraizados nas propostas de Educação Infantil ao longo do tempo. Cruz (2013, p. 14), a respeito dessa concepção de criança verificada nas DCNEI (BRASIL, 2009a), salienta que:

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

A Educação Infantil deve ser um espaço em que a criança pequena tem voz, pois, como definem as DCNEI (BRASIL, 2009a), ela é o centro do planejamento do currículo. Para tanto, cabe ao professor ouvir as crianças em seu cotidiano, a fim de identificar as informações que direcionarão seu planejamento curricular, ao valorizar as manifestações das crianças. No entanto, é preciso ter cuidado, pois, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural (THC), podemos afirmar que não convém atribuir à própria criança a sua característica de inteligência, aprendizagem ou até mesmo personalidade, como sendo própria de cada uma delas biologicamente. Se assim o fizermos, desconsideramos o lugar que a educação informal, advinda da família, e também a sistematizada, tem no desenvolvimento humano, logo secundarizamos o papel da Educação.

Segundo Mello (2012), é preciso superar essa compreensão do ser humano e de sua constituição. Para a estudiosa, a THC propõe uma concepção de desenvolvimento humano como um processo de humanização que decorre das vivências experimentadas pelas crianças em situações materiais concretas de vida e educação que proporcionamos a elas – situações de acesso ao conjunto da cultura histórica e socialmente criada em que a criança, por meio de relações sociais, ativamente se apropria das qualidades humanas criadas no mesmo processo de criação da cultura (MELLO, 2012).

Nesse sentido, torna-se importante refletirmos sobre as demandas que essa nova compreensão atribui a todos que estão direta ou indiretamente envolvidos com processos educativos que preconizam o ensino-aprendizagem com crianças na Educação Infantil,

principalmente no que diz respeito à organização de um ensino que promova situações e vivências que produzam aprendizagem e, conseqüentemente, promovam desenvolvimento das qualidades humanas das nossas crianças.

A concepção de uma prática pedagógica pautada no professor, apenas no ponto de vista do adulto, vai deixando espaço para a centralidade na criança. Todavia, o papel do professor continua sendo primordial nesse processo, pois cabe a ele, por meio da sua observação atenta e de sua sensibilidade, perceber os sinais que as crianças apresentam. É ele quem proporciona a mediação do processo educativo para que as crianças avancem em seus conhecimentos e em seu desenvolvimento. A professora da Educação Infantil precisa ter a consciência de que cada menino e menina confere sentidos e se conecta com um determinado fato ou atividade de maneira distinta. Portanto, sua prática não pode ser a da mesmice, da repetição, ela deve ser baseada em conhecimentos profundos e científicos para poder favorecer o processo de humanização das crianças.

Como já pontuamos anteriormente, a THC, de maneira geral, vê o ser humano e sua humanidade como produtos de uma história socialmente criada e desenvolvida pelo próprio homem na sua vida em sociedade. Do mesmo modo, Vigotski seu principal representante, evidencia, em seus escritos, o processo de humanização – isto é, de formação das qualidades humanas – como fenômeno histórico intimamente ligado às condições objetivas da organização social, em que são fundamentais a consideração do lugar ocupado pela criança nas relações das quais participa e as condições históricas concretas de vida e de educação nas quais decorre o seu desenvolvimento. Para fundamentar seus preceitos, Vigotski (1995) pontua a importância das bases biológicas como fundamentais para a existência do homem, porém nos adverte que essas bases, sozinhas, não são capazes de torná-lo humano na sua essência. Faz-se necessário, portanto, o contexto cultural e histórico no qual esse homem está inserido, conforme nos lembra Mello (2007, p. 88): “é preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade”.

Essa apropriação se dá por meio das relações estabelecidas entre a criança, as demais pessoas e o meio circundante, como expressa Leontiev (1978). Assim, compreendemos que somente na relação social, com a ajuda de parceiros mais experientes, as novas gerações se apropriam das funções psíquicas superiores (funções tipicamente humanas) – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade (MELLO, 2007). Esse processo, denominado processo de humanização, é, portanto, um processo de educação

(LEONTIEV, 1978) que se inicia logo após o nascimento do bebê e se intensifica com a sua entrada na escola. Mas, se educar é humanizar e vice-versa, por que não fazemos dos espaços educativos, especialmente das escolas de Educação Infantil, lugares promotores de vivências positivas que visam à potencialização das qualidades humanas no sujeito? Para que as instituições formais de educação assumam esse caráter emancipatório é necessário que superem as velhas formas alienantes e utilitárias de educar, ao se constituírem como espaços de encontros, de envolvimento, de relações entre todos os sujeitos que nela estão integrados e a cultura historicamente acumulada (BISSOLI, 2005).

Nesse processo, o professor precisa assumir um papel importante, o de gestor do envolvimento, como mencionam Bondioli e Becchi (2003). Ele é o organizador das atividades educativas intencionais – adulto mais experiente que pensa com as crianças, planeja com elas, partilha propostas de atividades que tendem a alcançar objetivos que também são delas, entre outras questões. Ao gestor do envolvimento, cabe o papel de ensinar e propor atividades que coloquem a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, no lugar de encurtar a infância trabalhando conteúdos que deveriam ser alvo de atenção apenas no Ensino Fundamental, poderia desenvolver práticas que assegurassem à criança o direito a vivências necessárias ao seu desenvolvimento humano integral. Vale aqui o destaque para as reflexões de Vigotski (1988) acerca do desenvolvimento humano na infância. Segundo ele, o desenvolvimento humano perpassa pelo processo que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)². Essa definição indica que o bom ensino é aquele que passa adiante do desenvolvimento – situação real da criança, capacidades/funções psíquicas já formadas – e impulsiona novos desenvolvimentos – capacidades/funções psíquicas que estão em processo de formação. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança com a colaboração do professor ou mesmo de crianças mais experientes, que asseguram níveis de ajuda necessários (MELLO, 2007).

Nesse processo, o professor tem papel imprescindível. Cabe a ele a missão de ser provocador de necessidades na criança, de novas e sofisticadas aprendizagens. Para isso, deve estar atento a toda e qualquer atividade da criança a fim de perceber as conquistas já alcançadas e os novos interesses que vão surgindo por meio das relações que vão acontecendo na sua rotina:

² Terminologia utilizada nas traduções de Zóia Prestes (2010).

quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento (BISSOLI, 2005, p. 245).

Para incidir diretamente na ZDI, o professor precisa utilizar estratégias que subsidiem a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim, de tudo o que garanta e intervenha intencionalmente sobre o processo de humanização das crianças. Mencionamos aqui a estratégia de documentar e/ou registrar as suas rotinas e atividades. Essa estratégia pode ser realizada por meio da observação do cotidiano da criança, tarefa que consideramos fundamental para quem avalia com fins emancipatórios, uma vez que o dia a dia oferece muitos momentos que exigem que o professor exercite sua capacidade de reflexão para decidir sobre a melhor maneira de intervir intencionalmente a fim de promover o desenvolvimento da criança.

É interessante observar aspectos como a chegada da criança na escola (se está acompanhada ou não de algum familiar e/ou responsável), sua reação diante da presença dos adultos e de seus pares, suas atitudes ao brincar sozinha ou em grupo, por quais temas mais se interessa, entre outras muitas situações nas quais a criança revela seus conhecimentos prévios e aqueles que será possível alcançar se forem oferecidas as condições necessárias pelo professor na escola. Daí a importância de se desenvolver um olhar observador, de investigação, que permita enxergar a criança em toda a sua riqueza e em todas as suas dimensões singulares. É importante ressaltar que os registros podem ser enriquecidos com a participação das crianças no seu processo de elaboração. A criança, como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, deve ser reconhecida como parceira em todas as situações do cotidiano escolar, inclusive na construção dos registros de acompanhamento do seu desenvolvimento e da prática pedagógica.

Esses pequenos cidadãos avaliam suas experiências e as expressam por meio de múltiplas linguagens: gestos, fala, desenho, escrita, entre outras. Atentos a essas linguagens, os professores podem perceber como as crianças estão atribuindo sentido às suas experiências dentro e fora da escola, para, assim, poderem ajudá-las a se conhecerem e estabelecerem sentidos entre as várias situações que vivenciam.

Dessa abordagem apreendemos que ensinar uma criança o que ela já sabe fazer não promove o seu desenvolvimento, da mesma forma que ensinar algo que esteja fora do seu alcance de aprendizagem. A educação promotora de novas habilidades humanas na criança, indicada por Vigotski (2007), é aquela em que os parceiros mais experientes propõem e provocam novas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, em que ela é colocada como protagonista da sua própria história.

Nessa perspectiva, o processo educativo tem como uma de suas dimensões a prática avaliativa do professor, com a intenção de promover propostas que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de acordo com seus contextos socioculturais. Esse processo educacional deve ser conduzido, acompanhado e refletido pelo professor, por meio de uma prática avaliativa sistematizada, segundo as perspectivas de avanço das crianças. Esse tema será tratado no capítulo seguinte.

2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Avaliar é uma ação que faz parte da vida, mesmo em situações corriqueiras, como quando vamos escolher uma roupa que será usada e verificamos se é adequada ou não para a situação ou para a condição do clima. Assim, é possível afirmar que a avaliação é um processo de tomada de decisão para que se possa encontrar a melhor opção ou um caminho a seguir. Desse modo, Luckesi (2011) ressalta que a avaliação subsidia a obtenção de resultados satisfatórios tanto em atos simples como complexos do nosso dia a dia.

Em nossa casa, avaliamos o alimento que estamos fazendo quando provamos seu sabor, sua rigidez, verificando se se encontra “no ponto” ou se necessita de mais algum ingrediente, de mais tempo de cozimento etc. Na empresa ocorre o mesmo. Nenhuma empresa sobreviverá sem avaliação com conseqüente tomada de decisão, tendo em vista seu melhor funcionamento e, por isso mesmo, sua melhor produtividade. A avaliação tem por função subsidiar a construção de resultados satisfatórios (LUCKESI, 2011, p. 183-184).

Quando tratamos da avaliação no contexto educacional, seu conceito pode trazer à memória de muitas pessoas as provas e as temidas notas, uma lembrança ruim da passagem pela escola. Isso porque, no sistema educacional do Brasil, verifica-se que, por muitos anos, a avaliação foi (e ainda é) utilizada como um instrumento de exclusão, que, historicamente, classificava os melhores, os “aprovados” e selecionava aqueles que deveriam seguir adiante ou ingressar em uma nova etapa da escolarização – como ocorria com os exames de admissão para cursar o antigo ginásio. Ao mesmo tempo, ela reprovava aqueles que não alcançavam o desempenho para prosseguir e que podiam chegar a cursar várias vezes a mesma série.

Avaliar, na educação, é uma prática intrínseca ao processo educativo. Sua realização está ligada às ações desenvolvidas quanto ao fazer pedagógico, e é determinante para a tomada de decisões sobre os passos a serem seguidos na construção do processo educativo. De modo específico na Educação Infantil, avaliar ganha novos contornos e perspectivas diferenciados em relação ao Ensino Fundamental, com um corpus teórico-metodológico próprio.

O desenvolvimento de uma criança é um processo complexo e dinâmico, em que vários fatores exercem influências positivas ou negativas. Na escola, o acompanhamento

deveria privilegiar as especificidades, com respeito à individualidade e às conquistas de cada etapa do processo de aprender e se desenvolver. Acompanhar esse processo exige uma compreensão sobre o desenvolvimento infantil e das propostas pedagógicas, enfim, sobre o cenário educativo voltado para atender a crianças de zero a cinco anos.

A avaliação é de suma importância, porque, por meio do acompanhamento contínuo do desenvolvimento infantil, é possível reavaliar ações, redirecionar objetivos, ampliar novas possibilidades de trabalho. Nesse contexto, a avaliação na Educação Infantil é necessária para que professores e professoras possam entender o princípio de mediar a aprendizagem, de forma positiva e significativa em âmbito do ensino-aprendizagem.

2.1 Concepções de avaliação para Educação Infantil

Conforme Luckesi (1995, p. 28), a avaliação não se dá em um vazio conceitual, mas é “dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Então, se a avaliação tem uma intencionalidade, o professor precisa proporcionar condições para que a criança se torne sujeito de seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

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

A existência de diferenças nas formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é algo bastante difundido na Educação Infantil. Expressões como “cada um tem seu ritmo” são muito comuns em contextos escolares, quando se comenta sobre as crianças. No entanto, com esse discurso também existe a preocupação em atingir parâmetros ideais de criança, daquilo que é considerado “normal para idade” em termos de desenvolvimento. Mukhina (1995) destaca a importância decisiva da educação e do ensino na evolução psíquica da criança. Para a autora, as condições de vida e a educação são fatores que condicionam o desenvolvimento e a formação das qualidades tipicamente humanas. Para analisar o papel das condições concretas de vida e as forças que impulsionam o desenvolvimento da psique infantil, devemos começar analisando a atividade da criança e como ela é construída nas relações sociais que estabelecemos com ela. Assim, vale ressaltar que

as qualidades psíquicas não surgem espontaneamente: são fruto de um processo de educação e de instrução que se apoia nas atividades das crianças. Por isso, é impossível caracterizar psicologicamente a fundo uma criança de determinada idade se não se levar em conta as circunstâncias em que foi educada e nas quais estudou (MUKHINA, 1995, p. 63).

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

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

Desse modo, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais tem força motivadora em seu desenvolvimento: sendo um sujeito ativo, terá seu desenvolvimento impulsionado; sendo um objeto no processo, terá seu desenvolvimento restringido. Por consequência,

precisamos considerar o desenvolvimento do psiquismo infantil como um processo culturalmente mediado e que depende das condições concretas nas quais ocorre. Isso implica considerar que o meio exerce influência sobre o desenvolvimento das crianças de forma distinta, pois tal influência está condicionada pela relação que a criança estabelece com esse meio e do grau de sentido que ela atribui a ele (VIGOTSKY, 2018).

Portanto, o meio se apresenta como fonte para o desenvolvimento das formas de atividade e apropriação das características especificamente humanas. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 79), “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece”.

Diante do exposto, quando compreendemos o papel do meio para o desenvolvimento humano na infância e as potencialidades imbricadas nesse processo, reconhecemos a importância sobre as formas de apresentar o mundo e a cultura para as crianças – os hábitos, os costumes, os objetos, a ciência, a língua que falamos, as diferentes linguagens, enfim, os objetos da cultura inclusive em suas formas finais ou mais elaboradas – isto é, criando condições que as colocam em atividade e favorecem a sua ação.

Nesse sentido, para avaliar as crianças pequenas da Educação Infantil não é possível utilizar as mesmas formas de avaliação do Ensino Fundamental. As práticas avaliativas precisam estar alinhadas às finalidades educativas da etapa, tendo em vista que “são construídas em ação, em um ambiente extremamente plástico e dinâmico, tal como se caracteriza o processo de construção de conhecimento na primeira infância” (HOFFMANN, 2014, p. 243).

Assim, a avaliação na perspectiva histórico-cultural, como descreve Mello (2017), envolverá não apenas o desenvolvimento das crianças, mas as condições materiais criadas na escola da infância por meio do espaço e dos materiais, da gestão do tempo, das relações de escuta e acolhimento estabelecidas com as crianças e, da mesma forma, as relações entre as crianças, entre os diferentes profissionais da escola, e entre a escola e as famílias. Implica a qualidade do que é apresentado às crianças, considerando que a cultura é a fonte das qualidades humanas, sem se esquecer que a cultura (o meio, o mundo ao redor) não impacta a criança de forma linear, isto é, sua influência é, por assim dizer, filtrada pela criança a partir de sua experiência de vida anterior, pelos sentidos que ela atribui às situações vividas.

Enquanto um movimento por resultados em avaliações de larga escala invade os processos educativos no Ensino Fundamental e Médio, com finalidades questionáveis e deixa

a avaliação cada vez mais associada a uma experiência de cobrança das equipes escolares e das crianças, a Educação Infantil, felizmente, ainda não apresenta essa expectativa. Apesar disso, os documentos legais e orientadores têm trazido à tona essas discussões.

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

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

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

A não antecipação do Ensino Fundamental é claramente defendida nos documentos legais e orientadores. Desse modo, é essencial olhar para o que já está instituído, a fim de que não venhamos a incorrer em equívocos e falhas sobre aspectos que já estão consolidados e normatizados. Além dos documentos normativos e orientadores, vários estudos indicam caminhos para avaliar na Educação Infantil e trazem conceitos, possibilidades e esclarecimentos sobre sua realização (GODOI, 2010; HOFFMANN, 2014; MORO, 2016; RINALDI, 2017).

A palavra avaliação remete à ideia de refletir a respeito de determinado processo realizado ou em andamento. Na educação, constitui-se como uma ação aliada do aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e cumpre três funções: a didática-pedagógico, também denominada formativa ou de acompanhamento; de diagnóstico e de controle. A função didático-

pedagógica refere-se ao seu papel no cumprimento dos objetivos gerais e específicos do ensino. Contribui para a correção de falhas, permite o aprimoramento e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades. Quando utilizada com a função de diagnóstico, serve para a identificação das condições prévias dos alunos, em termos de experiências, conhecimentos e habilidades que as crianças trazem para a escola ou para aquela experiência educativa que está vivenciando naquele momento. É chamada também de avaliação iniciante na medida em que busca identificar o estado atual de conhecimento das crianças em seu desenvolvimento, suas necessidades para, a partir daí, identificar que conteúdos e recursos serão necessários para fazê-las avançarem (SOUSA, 2000).

A avaliação formativa ou de acompanhamento está voltada para os resultados atingidos a cada momento do trabalho, a cada aula, como condição para planejar as próximas intervenções. Tem, como orientação, o objetivo, a ação pedagógica sequenciada e processual. O professor tem de desafiar o aluno a alcançar um outro estágio de desenvolvimento (PASQUALINI, 2010). Assume, assim, a função de controle, de classificação, voltada para resultados e promoção. Quando está relacionada à qualificação dos resultados escolares por meio do emprego de instrumentos de mensuração, como provas e testes, a avaliação cumpre a função de controle. Vemos que a avaliação de processo, ao fornecer ao professor informações relevantes sobre cada momento de seu trabalho, permite o acompanhamento e a avaliação de seu trabalho, em lugar da avaliação da criança.

Dessa forma, também se torna mais coerente com o caráter de cuidado e socialização da Educação Infantil, principalmente quando realizada a partir dos princípios da THC, em que compreendemos o sujeito em seu processo de desenvolvimento não linear. A THC apresenta contribuições à Educação Infantil por meio da concepção da criança em seu desenvolvimento integral, dinâmico e, portanto, não admite um processo avaliativo com foco nos resultados mensuráveis. Isso vem ao encontro do ideário de Hoffmann (2014, p. 30), que postula que o ato de avaliar na Educação Infantil pode ser definido como um acompanhamento das crianças em suas ideias e manifestações com o intuito de “planejar ações educativas significativas”. A autora destaca a importância de o professor ter um olhar atento, sensível e confiante em relação às crianças e também ao contexto da instituição, considerando as relações que as crianças estabelecem. Assim, ela define objetivos para o professor/avaliador:

- a) manter uma atitude curiosa e investigativa sobre as reações e manifestações das crianças no dia a dia da instituição;
- b) valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pelas

- crianças, respeitando sua identidade sociocultural;
- c) proporcionar-lhes um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem experienciadas;
- d) agir como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-las, acompanhá-las e favorecer-lhes desafios adequados aos seus interesses e possibilidades;
- e) fazer anotações diárias sobre aspectos individuais, de forma a reunir dados significativos que embasem o seu planejamento e a reorganização do ambiente educativo (HOFFMANN, 2014, p. 31).

Para avaliar as crianças com a finalidade de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem, é preciso ter clareza desse propósito, o que exige do professor de Educação Infantil uma postura comprometida com o processo de ensino-aprendizagem.

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

Hoffmann (2014, p. 15), ao trazer a concepção mediadora da avaliação, destaca a importância da ação pedagógica:

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

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

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

desenvolvimento e da construção do conhecimento pelos quais as crianças passam e como as relações com os adultos e com o meio podem influenciar esses processos.

Vigotski (1991) avança nessa compreensão e explica a importância da interação por meio, principalmente, da linguagem e do meio social para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O autor desenvolve o conceito de ZDI, que pode ser utilizado nos processos de avaliação para que o professor planeje suas propostas e faça intervenções. Esse conceito possibilita compreender o que a criança já desenvolveu e é capaz de realizar sozinha e o que está próxima de desenvolver, um ponto importante para o apoio e a intervenção do professor.

Tais teóricos, apesar das diferenças nas concepções sobre o desenvolvimento humano, destacam a importância da interação dos adultos com as crianças e também entre elas para os avanços no desenvolvimento e na construção de conhecimentos. Nesse sentido, a escola pode ser um ambiente favorecedor desses processos pelas possibilidades de vivências sociais e outras experiências. Assim, o professor tem um papel fundamental para realizar essa mediação. Diante disso, Hoffmann (2017) afirma que avaliar, na visão mediadora, é estudar a essência da compreensão e da incompreensão dos estudantes, visto que, na busca do conhecimento, esse processo inclui, de forma natural, tanto progressos como regressos, em um processo vivido da mesma maneira pelo educador, que é sujeito desse processo. Hoffmann (2017, p. 24) ainda ressalta que:

a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do professor sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Para Hoffmann (2012), a ideia de avaliação mediadora coloca a participação do professor como fundamental, pois ele é o observador capaz de refletir e construir os saberes necessários para melhor conduzir a ação pedagógica.

Dessa forma, a contribuição de Vigotski (2007) sobre a Zona de Desenvolvimento Potencial, isto é, o nível de desenvolvimento no qual a criança realiza ações em colaboração de um parceiro mais experiente, está na valorização da habilidade, da competência da criança, em que o professor deve considerar primeiramente esse aspecto, e não ficar apenas no que ela já consegue realizar sozinha, para que, assim, possa desafiá-la, ao criar situações nas quais a

criança, por meio de sua mediação, atinja novas ações cognitivas, motoras e afetivas, de forma integral e não fragmentada.

Para Vigotski (1988 *apud* LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 16), “o bom ensino incide sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente para que ocorra a aprendizagem deflagradora de novas possibilidades de desenvolvimento”. Destarte, após a sistematização do trabalho planejado, os professores podem refletir sobre as atividades propostas e se questionar se os objetivos foram alcançados, o que precisa ser melhorado e o que foi realizado com êxito.

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

A fim de distinguir essas formas de avaliar, Didonet (2014) apresenta duas perspectivas de avaliação para a Educação Infantil: avaliar na educação e avaliar a Educação Infantil. A primeira diz respeito à avaliação das crianças feita internamente nas instituições, com foco nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, nos quais as crianças são coautoras. A segunda busca trazer informações sobre sua oferta, que respondam se e quando se “atende à sua finalidade, aos seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade” (DIDONET, 2014, p. 340).

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

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

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

Nesse processo de autoavaliação são identificados os avanços que a instituição já conquistou e em que pontos ainda precisa avançar. Para tanto, a ampla participação de todos os envolvidos no processo educacional (professores, gestores, alunos, demais funcionários e comunidade) nessa avaliação é essencial, haja vista a importância de se obter uma variedade de olhares sobre os diferentes aspectos que estão sendo avaliados e a possibilidade de se exercer uma gestão democrática. A avaliação institucional busca encontrar meios para melhor oferecer uma educação de qualidade com participação de toda a comunidade escolar ou não. Tal forma de avaliar requer mais aprimoramento na Educação Infantil, em que, após a percepção dos erros que vêm sendo cometidos, é possível traçar estratégias e iniciar um processo de transformação.

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

Sobre a avaliação das crianças, as indicações presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009a) sobre o uso de múltiplos registros, como relatórios, fotos, álbuns, desenhos, entre outros, mostra que existe uma variedade de instrumentos que podem e devem ser utilizados para avaliar as crianças e buscar compreender o máximo possível os processos educativos.

2.2 Avaliação na Educação Infantil fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-cultural

Nogueira e Urt (2007) asseveram que os princípios da THC têm base em três pilares, quais sejam: caráter de movimento do objeto da Psicologia; influência social na formação psíquica do homem; e aceitação da atividade psíquica e prática.

O desenvolvimento psíquico decorre da interação social, do movimento interpessoal para intrapessoal, ou seja, o indivíduo se apropria das experiências sociais acumuladas ao longo da história, internaliza subjetivamente esas experiências, de fora para dentro, sem deixar de lado as questões biológicas que são potencializadas pela mediação da cultura.

Nesse contexto, a partir das principais ideias de Vigotski (2007), buscou-se fazer uma relação com a avaliação do desenvolvimento da criança. Para o autor, as funções psíquicas têm sustentação biológica porque resultam da atividade do cérebro, e as funções psicológicas se originam da interação dos indivíduos com o meio sociocultural, são determinadas pelo tempo e espaço, e mediada por símbolos.

Os processos psicológicos superiores, como a memória, o raciocínio e a consciência, caracterizam o indivíduo como espécie humana, em que o homem age de maneira ativa, transforma e é transformado pelo meio, numa relação dialética. É na mediação dos instrumentos e dos signos que ocorre a internalização do conhecimento externo, que se torna interno e subjetivado, inerente a cada ser. O homem não tem uma relação direta com o meio, é mediado por uma cultura produzida em um processo histórico, apresentada por meio de instrumentos (externo) e signos (interno) (VIGOTSKI, 2007).

Assim, os signos são processos internos que representam psiquicamente os objetos reais e concretos, os instrumentos. Nesse processo de aprendizagem, o desenvolvimento decorre de maneira dialética, um impulsionando o outro.

A análise das etapas críticas que desencadeiam mudanças no desenvolvimento humano a partir do uso de instrumentos, do trabalho e do uso de signos psicológicos e da apropriação da cultura, como modo pelo qual se torna possível a dimensão ontológica nos indivíduos identifica o processo histórico da evolução do homem (BERNARDES, 2010, p. 302).

Nessa perspectiva, é possível entender o homem, a partir de Vigotski (2007), como ser social, que se constitui com base na formação do seu psiquismo por meio de uma relação dialética, com os bens produzidos historicamente ao longo dos tempos. Assim, nessa relação, o homem vai constituindo sua condição humanizada, própria da evolução da espécie.

O desenvolvimento é classificado de duas formas: o real, que é a capacidade de o indivíduo realizar as atividades de modo autônomo; e o desenvolvimento iminente, que é a capacidade de realizar uma atividade de forma mais precisa com auxílio de alguém com mais experiência.

A zona de desenvolvimento potencial ou proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais “capazes” (NOGUEIRA; URT, 2007, p. 54).

Com base na Zona de Desenvolvimento Iminente, o desenvolvimento ocorre na medida em que a pessoa é desafiada, para que consiga atingir um novo conhecimento, uma nova proposta, de forma mediada. A escola, nesse sentido, precisa potencializar o ensino, ao sair apenas do plano do real e mediar o processo de construção do conhecimento de maneira dialética. “Trata-se da relação entre a dimensão universal, própria da genericidade humana, e a dimensão singular, caracterizada pela individualidade dos sujeitos, mediada pelo particular, condições e circunstâncias criadas pela vida em sociedade” (BERNARDES, 2010, p. 302).

Por meio da cultura, o indivíduo constrói seus conceitos influenciados pelo meio social, espontâneos ou cotidianos, construídos a partir da vivência, das relações de mediação e internalização. Já os conceitos científicos, termo utilizado por Vigotski (2007), são apreendidos de forma sistematizada, adquiridos na escola.

No contexto das ideias de Vigotski (2007), pode-se entender a importância da escola no processo de desenvolvimento da criança. Nogueira e Urt (2007) assinalam que o ensino de qualidade é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, que entende a importância do outro, o professor, como mediador participativo na construção do conhecimento, que considera todo o processo de aprendizagem e não se preocupa somente com o resultado. Dessa forma, cria a capacidade de romper com práticas fossilizadas, ao compreender que o processo de desenvolvimento de cada criança é subjetivo e sociocultural.

Ao avaliar uma criança apenas com aspectos descritivos, verificando o que ela aprendeu ou não, ou falando sobre seu comportamento agitado, isso serve apenas para atribuir rótulos à ela, sem privilegiar toda sua trajetória, que é cheia de transformações significativas.

Para se avaliar o desenvolvimento da criança, pelo olhar da Psicologia Histórico-Cultural, exige-se do(a) professor(a) o rompimento dos conceitos fossilizados, desconstruindo concepções e matizando outras, por meio da mudança de postura e da atuação na prática pedagógica. Alicerçando nesse repensar e neste, reordenar concepções, e na forma de viver e repensar o mundo é que a avaliação poderá superar o modelo de mera quantificação e classificação responsáveis pelas marcas e rótulos de caráter discriminatório e preconceituoso (NOGUEIRA; URT, 2007, p. 61).

Avaliar o desenvolvimento de uma criança é uma ação complexa e exige da escola um olhar de extrema atenção, um conhecimento sobre o aprender e o desenvolver do aluno, para que assim, por meio de metodologias de avaliação ou de instrumentos variados, seja possível uma aferição mais sistematizada, que contemple o indivíduo e seus avanços.

2.3 Os procedimentos de avaliação na Educação Infantil: observação e registro

Embora se perceba que a observação e o registro são elementos fundamentais para a elaboração da avaliação e a reflexão do trabalho do professor, a mudança na prática avaliativa, com a incorporação desses dois aspectos de trabalho, não é simples. Ao contrário, requer uma mudança na concepção de educação, de criança (ao estar mais próximo delas, escutá-las, propor diálogo etc.) e de avaliação.

Para uma avaliação mediadora, conforme assinala Hoffmann (2012), é preciso que o professor aprenda a olhar, a observar de forma é possível desenvolver técnicas de observação, com a apreensão não só o que está visível, mas “vendo além”, um olhar sensível voltado a todos os momentos do cotidiano escolar. Por isso, a avaliação é dinâmica e global. Por meio dela, o educador pode analisar seu trabalho e aperfeiçoar sua prática.

Hoffmann (2012) assevera que a avaliação mediadora tem como característica a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando, o planejamento como forma intencional de propor atividades significativas.

Conforme Lopes, Mendes e Faria (2006, p. 19), alguns estudos indicaram “a perspectiva acolhedora da avaliação na Educação Infantil, defendendo que, nesta perspectiva, tem-se como objetivo principal diagnosticar e incluir as crianças pelos mais variados meios”. Dessa forma, incluem-se todas as vivências cotidianas da criança de maneira integral.

Além da observação, outro instrumento muito importante no processo de avaliação é o registro do que foi observado, que pode ser feito de diversas formas, como escrita, fotografias, desenhos, entre outros. Ao registrar, o professor consegue enxergar com maior clareza os fatos observados e repensar estratégias que fundamentem sua prática diária.

Quando o(a) professor(a) faz o registro de suas observações, ele(a) pensa o que registrar e analisa aquilo que observou. A escrita é uma das formas privilegiadas de representação da nossa realidade, nos obriga a reorganizar nosso pensamento e nos estimula a refletir sobre o que está sendo representado. O registro também é importante como documentação da história/processo do trabalho e do desenvolvimento da criança (LOPES; MENDES; FARIA, 2006, p. 22).

Os registros podem ser feitos de maneira compartilhada, junto à criança, mesmo que ainda não tenha adquirido o conhecimento convencional da prática de ler e escrever, pois ela pode expressar suas experiências vividas e a professora serve como escriba. A observação e o registro são ações que devem fazer parte da rotina da Educação Infantil, de forma que o acompanhamento do desenvolvimento da criança se torne uma ação planejada, significativa e capaz de mudar pensamentos e atitudes.

A observação e o registro escrito funcionam como procedimentos que auxiliam o planejamento e a avaliação. Também podem ter outros significados, pois, quando vivenciados pelos professores, oferecem apoio para organizar suas ideias, rever as atividades propostas, acompanhar os avanços e as dificuldades do próprio trabalho.

A obra *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire (1983), desvela a relação entre observar, planejar e registrar, presente no cotidiano de uma turma de crianças com idade que se aproxima de quatro anos, da Escola da Vila, em São Paulo-SP. Há uma passagem que mostra tal relação:

foi a partir da observação de algumas crianças que trabalhavam no parque espontaneamente, com areia, mexendo uma “sopa venenosa”, que surgiu a sopa de macarrão. Voltamos à sala, devolvi em forma de estória o que tinha observado no parque, e no fim da estória perguntei se alguém já tinha feito uma sopa de verdade: (não?). E assim ficou combinado que no dia seguinte iríamos fazer uma sopa (de macarrão), e gritaram: “sem veneno”, para tomarmos (FREIRE, M., 1983, p. 21).

O processo de realização das atividades, os desenhos das crianças e as suas falas são observados e registrados por escrito pela autora, para compor o diário da turma, o que está ligado a uma perspectiva de avaliação mediadora, uma vez que permite a ação reflexiva sobre os registros tanto do professor quanto das crianças. Segundo Madalena Freire (1983, p. 77), “ele é também um importante ‘documento’, onde o vivido é registrado juntamente com as crianças. Nesse sentido educador e educandos, juntos, repensam sua prática”. Para Hoffmann

(2012), a forma de desenvolver uma avaliação mediadora é trabalhar com a pedagogia de projetos na Educação Infantil, o que permite uma aprendizagem organizada, intencional e significativa para a criança. Os projetos podem surgir da curiosidade das crianças, de propostas do professor, das brincadeiras, da leitura de um livro, ou seja, das vivências na escola, ou fora dela, podem surgir temáticas que vão contribuir para o desenvolvimento de projetos significativos. Tais projetos precisam ser pensados de maneira articulada ao conhecimento científico e o conhecimento espontâneo da criança. Dessa forma, entende-se que o trabalho na Educação Infantil se faz a partir de vários olhares (professores e crianças), o conhecimento é construído de maneira mediada, fundamentado por meio do diálogo, da reflexão, do planejamento e da avaliação, em que o professor, como responsável direto, visa desenvolver seu trabalho de forma correta.

Na perspectiva histórico-cultural, o sentido da Educação é a humanização. Esse processo, como já vimos discutindo, requer o envolvimento da criança como um ser ativo que faz, pensa e deseja. Em outras palavras, quando ela participa do próprio processo de avaliação, elaborando registros de forma individual e coletiva; quando observa, apresenta ou comenta sua própria produção; quando escolhe atividades para compor seu portfólio; quando opina sobre a melhor forma de registrar e comunicar às famílias o que estão aprendendo na escola; quando desenvolve projetos e é incentivada a fazer registros sobre eles; enfim, quando retoma e reflete a trajetória do que foi vivenciado na escola, ela atribui sentido ao que está aprendendo, se autoavalia e, conseqüentemente, pode melhor se autorregular. Nesse sentido, as crianças se humanizam, pois desenvolvem qualidades psíquicas tipicamente humanas, como o pensamento, a linguagem, a atenção, a imaginação, a capacidade de planejamento. Assim, vão formando sua inteligência e personalidade, se transformando e modificando sua relação com o mundo e os objetos da cultura.

Na mesma direção que Madalena Freire (1983), Cecília Warschauer (1993) publicou *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Ela conta sua experiência como professora na década de 1980, ao propor a roda e o registro como uma dinâmica para trabalhar com temas de interesse das crianças. A autora propõe dois tipos de registro: um individual, que reflete sobre a prática em sala de aula; e outro, coletivo, construído com as crianças, colado na parede ou arquivado para utilização futura, conforme o interesse da turma. Segundo ela, o registro escrito permite que o professor acompanhe o processo de construção representa a busca de sentido das atividades ocorridas, guarda a memória e desvela a lembrança do passado (WARSCHAUER, 1993).

Tanto Madalena Freire (1983) como Warschauer (1993) utilizam suas anotações em um instrumento denominado de “diário”, cujos registros auxiliam na construção e na organização do pensamento. Warschauer (1993) indica, também, que esse recurso abrevia a distância entre o ensino e a pesquisa, pois o professor se torna pesquisador de sua própria prática.

Warschauer (1993) explica, ainda, que escrevia relatórios individuais das crianças durante o bimestre, em que destacava a sociabilidade, a iniciativa e os interesses demonstrados, e os lia com as crianças antes de entregar aos pais. Dessa forma, a avaliação fazia parte do trabalho diário com as crianças, que teciam comentários, anotações e indicavam suas dificuldades e seus avanços.

Ocorre que, para registrar, é necessário observar como interagem as crianças, o que falam e pensam, assim como interpretar o seu silêncio para acompanhar as suas descobertas e aprendizagens. Weffort (1995) destaca que observar uma prática pedagógica não significa vigiá-la, mas fazer vigília por ela, permanecer acordado por ela.

Nessa mesma perspectiva, Jablon e colaboradores (2009) realizaram uma pesquisa sobre as observações que os professores elaboram sobre as crianças pequenas em um contexto educacional e verificaram que a observação tem “poder”, já que representa a sua ideia (ou o seu olhar) sobre o outro sujeito.

Segundo os autores, a observação sobre o outro traz, em nossa cultura, valores e expectativas sobre as pessoas. Eles argumentaram que a observação e o registro têm, realmente, esse lado subjetivo, mas que há maneira de isolá-lo, na medida em que o professor ou o observador descreva o fato ou o acontecimento sem interpretação ou julgamento. Assim, sugerem que os professores dividam seus registros em duas partes: a descrição da observação e as interpretações sobre o acontecimento (JABLON *et al.*, 2009).

O exercício de registrar o cotidiano das crianças é um grande desafio para o professor. Ostetto (2008) explica que, antes, é necessário refletir sobre como observamos as ações, as reações e as indagações das crianças. Durante o trabalho cotidiano, o professor está constantemente em interação com as crianças e, por isso, deve estar atento às suas observações e ao próprio olhar. Nesse sentido, Ostetto (2008) sugere algumas perguntas diante da ação de observar: como olhamos? Será que buscamos algum padrão de sujeito? Sem nos darmos conta, muitas vezes, temos um olhar paralisado e repetitivo, portanto, é necessária uma reflexão sobre o que olhar e observar.

Uma pesquisa realizada por Bondioli (2004) sobre o tempo no cotidiano infantil de uma escola destacou também a observação como ferramenta privilegiada para conhecer o ambiente institucional e as pessoas que ali estão. Para isso, foram elaborados os seguintes focos da observação:

- espaço: como é formado, a mobília, o que acontece naquele espaço;
- participantes: como interagem;
- atividades;
- agrupamentos: como os atores se agrupam para realizar alguma ação;
- modalidades de gestão;
- duração das atividades;
- posição da sequência temporal: em que sequência ocorrem as ações.

A utilização de critérios ou de um ponto de partida auxilia na observação do professor sobre a realização das atividades pelas crianças. Por exemplo, durante uma atividade de parque livre, o professor pode observar a sociabilidade entre as crianças e sua autonomia (ou não) na resolução de conflitos, o que representa, para a criança pequena, um avanço significativo em seu desenvolvimento ao resolver um conflito pelo uso de diálogo, sem o auxílio do professor (VIGOTSKI, 1930-5).

O ato de observar também pode ser livre, sem, necessariamente, haver um foco. Por vezes, por exemplo, presenciamos conversas entre as crianças que buscam ensinar umas às outras como realizar alguma tarefa. Esse diálogo pode trazer indícios de aprendizagem, sem termos um foco de observação em mente.

Atualmente, além do registro escrito, discutem-se variadas formas de registro, como fotografias, filmagens, gravação em áudio, desenhos, pinturas etc. Elas compõem, assim, a documentação sobre o trabalho pedagógico e as experiências vivenciadas de modo que são criadas “evidências para a compreensão da criança como um ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, em outros termos, um ser que vive e aprende” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 51). Abordaremos, a seguir, os instrumentos de avaliação mais conhecidos.

2.4 Instrumentos de avaliação na Educação Infantil: da ficha à documentação pedagógica

Nesta seção, propomo-nos a identificar alguns recursos utilizados em avaliação na Educação Infantil, como a ficha, o relatório, o portfólio e a documentação pedagógica. Discutimos também a observação e o registro como procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e compor o instrumento de avaliação das crianças.

A criança, quando aprende a falar, já começa a estabelecer juízo de valor sobre os alimentos, as cores das roupas, os tipos de brinquedos da sua preferência etc. Esse juízo é formado pelas experiências vividas e pelas interações sociais nas quais está envolvida.

Luckesi (1994) explica que, na avaliação escolar, o julgamento nem sempre é subjetivo. Na escola, o juízo de valor depende da finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado. Assim, é possível corrigir uma prova de Matemática seguindo, como critério, o resultado exato do cálculo, sem verificar como o aluno chegou ao resultado ou o seu desenvolvimento durante as aulas.

A prática de avaliação que possui como referência o ato de classificar e medir. Por vezes, exige daquele que julga um posicionamento que não reflete a mesma tomada de decisão sobre as intervenções necessárias para que o sujeito avance nas dificuldades. A decisão se torna estática, emoldurada pela nota ou pelo conceito final.

Na Educação Infantil, embora não se constitua em nota ou conceito final, a avaliação pode se materializar em diversos instrumentos, a partir dos quais se pontuam julgamentos de valor. São eles: perfis individuais (que visam aos aspectos comportamentais), fichas de avaliação, relatórios individuais descritivos, portfólios com fotos das crianças realizando atividades, com carimbos de “incentivo”: “continue assim”, “parabéns”, “você consegue” etc. Há, também, a avaliação emitida pelo professor sobre as tarefas realizadas pelas crianças, em que são utilizados conceitos como: bom, ótimo, precisa melhorar, continue assim etc.

Hoffmann (1996) analisou fichas de avaliação em pré-escolas brasileiras e constatou que esses instrumentos usados na Educação Infantil revelam a reprodução de modelos classificatórios e comportamentalistas do Ensino Fundamental. Esse dado resulta da ausência de propostas significativas das instituições e de formação de professores, que, muitas vezes, não participam da elaboração das fichas, que são fornecidas pelos coordenadores pedagógicos e diretores.

A prática usual, em educação infantil, revela o preenchimento dos instrumentos de avaliação ao final de longos períodos (semestres, por exemplo), com listagem de aspectos uniformes sobre crianças em idades diversas, terminologias vagas e imprecisas ou referindo-se a atividades e áreas do desenvolvimento da criança que não foram trabalhadas pelo professor [...] (HOFFMAN, 1996, p. 12).

Dessa forma, o professor atua como um executor de tarefas, que preenche a ficha sem analisar o sentido de tais critérios e os seus reflexos no trabalho pedagógico. O professor pode até perceber os avanços, as dificuldades das crianças, mas esse modelo silencia a observação, a intervenção e uma postura profissional reflexiva, questionadora da própria realidade e das crianças.

Por outro lado, entendemos que a criança é um ser em formação e, portanto, o mundo adulto, ou mundo da cultura, é sua referência. Uma mediação ocorre entre a criança e o seu meio sociocultural, por meio de sua ação sobre o mundo, mediada pelo signo, a palavra e os símbolos. O professor não é um mediador, mas quem ensina, organiza o ambiente e o conteúdo da aprendizagem, porque domina o conhecimento que a criança ainda não domina, mas está em vias de o apreender. Todo esse processo pode ser registrado, com destaque para as descobertas, as dificuldades e intervenções presentes no processo de aprendizagem, o que configura a avaliação e o seu acompanhamento.

O modelo de avaliação que classifica e julga se a criança atingiu ou não determinado critério ou item da ficha não mostra o processo de ensino-aprendizagem, mas cria rótulos que poderão ser reproduzidos socialmente: “o bom aluno”, “o fraco”, “o desobediente”.

A avaliação escolar assumida como classificatória, além de reproduzir rótulos, torna-se um instrumento autoritário e frenador, ao possibilitar, para alguns, o acesso e o aprofundamento do conhecimento e, para outros, a estagnação ou o abandono dos estudos (LUCKESI, 1994).

Com relação à Educação Infantil, Oliveira (2002) discute que a avaliação nessa

etapa deve ter a finalidade de incluir as crianças no processo educacional e assegurar-lhes progressos na aprendizagem. Trata-se, pois, de um campo de investigação, e não de exclusão nem julgamento de valor.

A extinção das fichas não significa, porém, o fim da avaliação classificatória. Um estudo realizado por Hoffmann (1996) sugere que pareceres descritivos seguem roteiros atrelados à rotina dos professores, que produzem o seu “parecer” sobre o comportamento das crianças, a partir de um modelo ideal de criança: “obediente”, “carinhosa”, “organizada” etc. Surgem, então, comparações e classificações de atitudes evidenciadas pelo professor. O exemplo a seguir, extraído de um relatório de avaliação, mostra o julgamento e a classificação pelo registro: “o Davi se relaciona muito bem com todos os colegas. Quando ele chega à escola, cumprimenta todos os professores e funcionários. Ele faz todas as atividades, seu caderno está completo e caprichado” (COLASANTO, 2007, p. 69).

Ao pesquisar a linguagem dos relatórios de avaliação, Colasanto (2007) verificou que a mudança na legislação, com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) e a publicação de documentos como os RCNEI (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 2009a), embora destaquem o registro e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, não trouxeram mudanças nas práticas avaliativas, principalmente, na escrita dos relatórios.

A pesquisadora constatou a dificuldade do professor em realizar os registros e a necessidade de discutir a argumentação como uma prática de organização textual, para que o professor, com o uso de premissas, argumentos, contra-argumentos e solução (BRONCKART, 1997), possa organizar os registros e refletir sobre eles, já que, para argumentar, é necessário ter suporte para defender uma ideia. Essa organização textual implica o registro das intervenções realizadas pelo professor sobre as aprendizagens e dificuldades ocorridas no processo de ensino-aprendizagem.

Além de cumprir seu papel de registrar, o relatório de avaliação ainda deve ultrapassar o sentido burocrático para se tornar um instrumento que comunica o percurso construído e vivenciado pelas crianças na instituição. Segundo Madalena Freire (1983, p. 3), “relatórios de avaliação podem configurar-se em elos significativos entre a percepção do professor e suas intenções pedagógicas, à medida que representam uma ruptura com o cotidiano mecânico e rotineiro que impede a reflexão”.

Outro instrumento utilizado, que reúne o trabalho das crianças e registra o seu percurso de aprendizagem, são os portfólios. Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA,

2005), portfólio é um tipo de papel consistente, normalmente dobrado, utilizado para armazenar papéis ou quaisquer materiais em seu interior. Destina-se a guardar um conjunto específico de papéis ou a manter coleções de alguma coisa. Na Arquitetura, por exemplo, é utilizado para reunir os trabalhos mais importantes do arquiteto pela amostragem de fotos, registro escrito de detalhes com relação ao material, cores utilizadas e outras anotações. Na Educação Infantil, o portfólio organizado pelo professor costuma reunir os trabalhos das crianças durante a realização de algum projeto vivenciado pela turma ou é montado pelo compêndio de produções individuais das crianças. Geralmente, é confeccionado no formato de caixas, pastas e arquivos PDF (denominados também de portfólios digitais).

Shores e Grace (2001) definem portfólio como uma coleção de itens que revelam os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança. Ele possui amostras de desenhos, fotografias e comentários que poderão oferecer informações sobre o processo de aprendizagem das crianças. As autoras sugerem 10 passos para a construção do portfólio e enfatizam o envolvimento da família nesse trabalho, com a coleta de informações por meio da comunicação do trabalho desenvolvido com as crianças.

O portfólio caracteriza-se como instrumento de avaliação, pois comunica o processo de aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento. Também proporciona conhecimento aos professores de Educação Infantil com relação ao desenvolvimento infantil e à criação de técnicas de observação e adaptação de atividades para suprir as necessidades individuais de cada criança. Shores e Grace (2001) distinguem três tipos de portfólio:

- Portfólio particular, que contém informações confidenciais de cada criança, histórico médico, telefone dos pais, entrevista com algum familiar;
- Portfólio de aprendizagem, que contém anotações dos projetos em andamento, diário de aprendizagem da criança. Nesse caso, cada criança poderá realizar o próprio portfólio;
- Portfólio demonstrativo, que é a versão condensada dos outros dois: tanto as crianças, como os pais e professores podem escolher itens para a criação desse portfólio, que poderá ser apresentado para o professor do ano seguinte.

A pesquisa de doutorado de Cristina Parente (2004) assinala que o portfólio oferece várias possibilidades para organizar informações significativas, pois documenta o desenvolvimento e a aprendizagem. A criança também seleciona o material com o professor, o que proporciona autorreflexão sobre a própria aprendizagem, análise e interpretação para a continuidade do processo.

A documentação da aprendizagem de crianças desempenha um papel importante nas escolas de Educação Infantil da região de Reggio Emilia, ao norte da Itália. Essa proposta coloca em prática a elaboração de registros e a avaliação no centro da aprendizagem das crianças. Para tanto, Malaguzzi (1999) pontua que a documentação possui três funções essenciais:

- Oferecer às crianças uma “memória”, para que possam recordar o que fizeram e disseram;
- Oferecer aos professores uma ferramenta para pesquisa e reconstrução da prática;
- Oferecer aos pais e à comunidade informações sobre o que ocorre na escola e provocar o seu apoio.

Assim, antes de avaliar, é necessário conhecer o trabalho pedagógico. Dahlberg, Moss e Pence (2003) explicam que a documentação pedagógica é um importante instrumento para a prática pedagógica reflexiva e democrática. Essa documentação é elaborada a partir do trabalho das crianças e da relação do professor com elas. O material pode ser produzido por fotografias, registros em áudio, pelo próprio trabalho das crianças etc.

Essa documentação serve de apoio para que o professor, sozinho ou com demais professores, familiares das crianças e com as próprias crianças, possa refletir sobre o trabalho pedagógico. Ela pode ser guardada e revista, pois representa um registro vivo da prática, que permite o acompanhamento e o desenvolvimento das crianças com relação às suas descobertas e à memória do que fizeram, como uma ferramenta de análise sobre a ação pedagógica. O processo de documentação também pode propiciar aos professores a reconstrução de novas ideias e conhecimento, a partir da autorreflexão contínua do trabalho realizado (DAHLBERG *et al.*, 2003).

Como instrumento para a prática democrática, a documentação oferece subsídios para visualizar o trabalho cotidiano, para a escuta das vozes das crianças, dos professores e da comunidade sobre o que pensam e fazem nas instituições de Educação Infantil.

3 CAMINHO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, como decorreu a trajetória de construção da pesquisa, o método utilizado, os critérios estabelecidos para a seleção do contexto da pesquisa, dos sujeitos e dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Procuramos investigar como as professoras de Educação Infantil de um CMEI de Aparecida do Rio Negro-TO percebem a avaliação das crianças em relação às suas práticas educativas.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pela realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, haja vista que o interesse da pesquisadora é identificar como um dado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas e os significados que as pessoas lhes atribuem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assumi-se como modalidade de pesquisa o estudo de caso, que permite uma abundância de descrições que foram marcadas pela riqueza de detalhes e que possibilitou o uso de múltiplas fontes de verificação para permitir o desenvolvimento da investigação sob várias frentes e garantir, assim, maior visibilidade ao complexo fenômeno investigado. A escola, neste trabalho, será compreendida como uma “instituição sociocultural”, conforme Mafra destaca, pois “para ele, a teia de relações e as pessoas fazem da escola um mundo social cheio de significados. Seu interesse volta-se para a escola que tem concretude, a escola como realmente é, e não a escola que deveria ser” (MAFRA, 2003, p. 120). Dentro dessa concepção, entendo que a escola é marcada historicamente por contradições e superações, e é esta condição que me interessa, pela sua concretude, a escola real, e não outra forma de escola, aquela que gostaríamos que existisse. Esta pesquisa se aproxima daquelas que Ludke e André (1986, p. 17) descrevem como estudo de caso:

o interesse, portanto, incide naquilo que tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

A particularidade desse caso se justifica, a princípio, pelo fato de que, no município de Aparecida do Rio Negro-TO, a oferta da Educação Infantil só começou a partir de 1999, com

a disponibilização de vagas para crianças de quatro a cinco anos de idade, ou seja, na pré-escola. Em relação às crianças de zero a três anos, com idade de creche, as primeiras turmas foram criadas em 2019, 31 anos após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que reconheceu as crianças como sujeitos sociais, históricos e detentores de direitos. De tal maneira, procuramos descrever e analisar como as professoras de uma instituição de Educação Infantil de Aparecida do Rio Negro-TO percebem o processo avaliativo das crianças.

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

Buscamos conhecer suas concepções de avaliação por meio de entrevistas, dos instrumentos e registros de avaliação que utilizam com as crianças, e de análises de documento da unidade escolar sobre a temática.

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

3.1 Problema de pesquisa

As DCNEI (BRASIL, 2009a) determinam a criação de procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação para as etapas seguintes. Para tanto, sugere e esclarece algumas possibilidades para realização desse acompanhamento: observação crítica e criativa das atividades; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças; continuidade dos processos de aprendizagem por meio da criação de estratégias adequadas para esse fim; e

documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho desenvolvido na escola. No ano de 2019, durante assessoria realizada pela pesquisadora nas formações para os coordenadores, diretores e professores da Educação Infantil de Aparecida do Rio Negro-TO, percebeu-se a necessidade de sistematização de um instrumento de avaliação que pudesse contribuir para garantir maior visibilidade da prática pedagógica e fornecer subsídios para o planejamento das professoras e da equipe diretiva, uma vez que era utilizada apenas uma ficha (Anexo I) com 51 itens, dividida por eixos similares aos propostos no RCNEI (1998), e, ao final, contrariando as prerrogativas para avaliação na Educação Infantil, emitia-se um parecer de apto ou não apto. Embora as crianças não fossem reprovadas, essa ficha era preenchida apenas para atender à burocracia de ter algo para ser entregue aos pais.

Com a publicação da BNCC, em 2017, e do Documento Curricular do Tocantins, em 2019, tornou-se ainda mais emergente adequar as práticas de avaliação. O documento da BNCC (BRASIL, 2017), de maneira ampla e geral, concebe a avaliação como uma das ações a serem concretizadas no sentido de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica. Isto é, cabe aos professores averiguar as aprendizagens esperadas para o final de cada etapa ou ano da educação básica. Com base no princípio da autonomia, atribui aos sistemas de ensino a incumbência de

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 17).

Como documento que se configura como orientador das ações pedagógicas e com ampla divulgação nas escolas, deveria esclarecer de que maneira esses registros podem ser elaborados para se constituir como referência para avaliar os processos de aprendizagem considerando o desenvolvimento humano na infância. Entretanto, de maneira imprecisa e genérica, apenas atribui às instituições de ensino a criação de tais registros e documentos avaliativos.

Especificamente, para a etapa da Educação Infantil, o documento indica a necessidade de informações contidas em portfólios ou outras formas de registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória escolar, para facilitar a sua inserção no Ensino Fundamental. Também sugere a iniciativa de diálogos, trocas de informações e de materiais entre os professores da escola de Educação Infantil e Ensino

Fundamental no processo de transição entre as etapas de ensino. Analisando o documento, concluímos que não há informações suficientes para compreender como se dá o processo de avaliação formativa das crianças, pois não encontramos subsídios teóricos/práticos para a elaboração de um instrumento que dê visibilidade às aprendizagens das crianças. Em outras palavras, a leitura desse documento não elucida e tampouco oferece elementos para a orientação e organização das práticas de avaliação.

Ao considerarmos o papel essencial da educação para a formação da inteligência e personalidade das crianças, defendemos que os processos de avaliação devem ir além das aparências, ao se configurarem como um processo humanizador. Nesse sentido, em busca de procedimentos que possam concretizar um instrumento avaliativo na perspectiva deste estudo para o município de Aparecida do Rio Negro-TO, foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa:

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

Considerando essas indagações, a pesquisa procurou responder ao seguinte problema: qual a concepção e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento são utilizados pelas professoras da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Aparecida do Rio Negro-TO?

Essa questão-problema orientou a realização da pesquisa, que buscou compreender como as professoras da Educação Infantil percebem a prática avaliativa da aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, tendo em vista a grande responsabilidade nesse processo e a relação com a prática pedagógica que desenvolvem.

3.2 A Educação Infantil no município de Aparecida do Rio Negro-TO

Atualmente, a rede municipal de ensino de Aparecida do Rio Negro-TO, onde foi realizada a pesquisa, possui uma instituição de Educação Infantil. Para discorrermos sobre o processo histórico de criação e instalação do CMEI Aquarela, é necessário destacar que o início da oferta da Educação Infantil em Aparecida do Rio Negro-TO ocorreu a partir de 1999 e foi restrito à pré-escola. Com a criação da Escola Municipal Luza Machado de Miranda, as turmas da Educação Infantil passaram a ser atendidas nesta unidade. Por ser a única escola da rede municipal, atendia também aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o que prejudicava o andamento da Educação Infantil, uma vez que o ambiente não era propício às suas peculiaridades.

Em 2013, Alexandre Oliveira da Silva assumiu a direção da Escola Municipal Luza Machado de Miranda, que tinha como meta melhorar a oferta da Educação Infantil no município. Foram criadas várias ações e projetos nesse período, porém, como o município ainda não possuía um sistema de ensino próprio, essas ações direcionadas faziam da Educação Infantil uma etapa quase participante do ciclo de alfabetização.

Outro ponto marcante na Educação Infantil do município foi a criação do PNE (BRASIL, 2014) e do Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº. 261/2015, que trouxe a Educação Infantil logo em sua primeira meta. De acordo com o PME (2015), a meta 01 está disposta da seguinte forma:

OFERTAR a Educação Infantil com qualidade social, atendendo 100% das crianças de 04 e 05 anos do meio Urbano e 80% do meio Rural até 2016, contando com o Regime de Colaboração do Estado e da União, no que diz respeito às suas responsabilidades, e IMPLANTAR Creches para atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 03 anos, ofertando um atendimento qualificado, até junho de 2024.

No ano de 2017, Alexandre Oliveira da Silva passou a assumir o cargo de secretário municipal de Educação de Aparecida do Rio Negro-TO. Uma de suas principais ações foi o cumprimento da meta 01 do PME (2015), uma vez que percebeu que o município não estava respeitando essas crianças como sujeitos históricos de direito, como preza a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e outras leis da Educação. No mesmo ano, o município

recebeu, da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, o prédio das antigas instalações da Escola Estadual Meira Matos, que foi reformado para atender às necessidades da rede municipal de ensino. Com a reforma concluída, no início de 2018, foram instaladas as turmas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Esse prédio foi denominado de Anexo da Escola Municipal Luza Machado de Miranda.

Em 2019, a Secretaria de Educação liberou a abertura das duas primeiras turmas de creche para crianças de três anos, Maternal II, com um total de 46 crianças matriculadas. Havia também uma lista de espera. Nesse mesmo ano, o município começou a mudar a forma de planejamento da Educação Infantil e se alinhou à BNCC e ao Documento Curricular do Estado do Tocantins. Assim, enviou um Projeto de Lei para a Câmara de Vereadores para a criação do CMEI Aquarela. Cabe destacar que a escolha do nome CMEI Aquarela foi feita a partir de pesquisa amostral com uma participação de 182 pessoas, entre servidores, pais e alunos. Dos nomes sugeridos, o vencedor foi CMEI Aquarela, com 51,1% dos votos; em segundo lugar, ficou CMEI Carrossel, com 31,3%; e, na terceira colocação, CMEI Sítio do Pica Pau Amarelo, com 17,6%.

Desse modo, o CMEI Aquarela foi criado pela Lei nº. 305, de 16 de dezembro de 2019. Sua instalação como CMEI aconteceu em 2020, quando foram abertas duas turmas para crianças de dois anos (Maternal I), três turmas para crianças de três anos (Maternal II), três turmas para as crianças de quatro anos (Pré I) e duas turmas para as crianças de cinco anos (Pré II), o que totalizou, nesse período, 193 crianças matriculadas, sendo que 82 matriculadas estavam na creche e 111 na pré-escola, na forma parcial. Assim, a gestão 2017-2020 do município de Aparecida do Rio Negro-TO foi a primeira a ofertar matrículas para crianças de zero a três anos.

Atualmente, o CMEI Aquarela atende especificamente a crianças de dois a cinco anos e 11 meses: as de dois a três anos estão nas turmas de creche, e as de quatro a cinco anos e 11 meses nas turmas de pré-escola. A unidade atende em período parcial e as turmas de Educação Infantil têm a seguinte organização por faixa etária:

- Maternal I: 2 anos;
- Maternal II: 3 anos;
- Pré-escola I: 4 anos;

- Pré-escola II: 5 anos.

3.3 Sujeitos de pesquisa

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

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de forma intencional, segundo os seguintes critérios: ser professora da rede municipal; estar atuando na Educação Infantil; e ter interesse em participar. Embora a instituição seja recém-criada, a maioria das professoras atua há muitos anos na Educação Infantil, em etapa pré-escolar. No entanto, para a etapa creche, elas são iniciantes. Das oito professoras participantes da pesquisa, quatro atuam com as turmas de dois e três anos, que correspondem às turmas de creche, sendo elas Maternal I e II, e quatro atuam com as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, que correspondem à Pré-escola I e II.

Em visita realizada à instituição investigada, foi realizada a apresentação da pesquisa e, posteriormente, foi solicitado às professoras que participassem de uma entrevista. Todas as professoras são graduadas em Pedagogia e possuem especialização em diferentes áreas de conhecimento.

Utilizamos nomes fictícios para manter o anonimato das participantes da pesquisa e o Quadro 1, a seguir, apresenta informações a respeito das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 1: Professoras participantes da pesquisa

Nome	Turma em que atua	Faixa etária das crianças	Graduação	Especialização
Camila	Pré-escola II	5 anos	Pedagogia	Educação inclusiva
Helena	Pré-escola II	5 anos	Pedagogia	Educação Infantil
Débora	Pré-escola I	4 anos	Pedagogia	Educação Infantil
Mônica	Pré-escola I	4 anos	Pedagogia	Gestão na Educação
Ana Maria	Maternal II	3 anos	Pedagogia	Inclusão de crianças com deficiência
Lorena	Maternal II	3 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
Gabriela	Maternal I	2 anos	Pedagogia	Alfabetização e letramento
Letícia	Maternal I	2 anos	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

3.4 Caracterização da escola na qual trabalham as professoras

Denominada como CMEI, a instituição possui uma estrutura adaptada para esse atendimento. Conta, hoje, com quatro salas de aula amplas, a área externa é ampla e possui gramado, estrutura para horta, tanque de areia e parede riscante.

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

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

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

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Nesta pesquisa foram usadas, como estratégias metodológicas, a entrevista semiestruturada e consulta documental. A entrevista semiestruturada é uma das técnicas mais utilizadas nos estudos científicos e em diversas atividades humanas. A escolha por essa técnica se deu por permitir uma flexibilidade em relação às questões feitas às entrevistadas, o que permite a interação entre pesquisadora e pesquisadas.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada é a técnica mais adequada para as pesquisas realizadas em Educação, pois os informantes – professores, diretores, pais, alunos, entre outros – são apropriadamente abordados por meio de instrumentos mais flexíveis. Nas entrevistas, feitas individualmente, foi usado um roteiro para caracterização do percurso acadêmico e profissional das participantes da pesquisa (Apêndice I), e um roteiro de questões (Apêndice II), para conhecer suas concepções sobre a avaliação na Educação Infantil.

Foram observados, ainda, os princípios éticos para a pesquisa com humanos estabelecidos na Resolução n.º 510 (BRASIL, 2016) e, para isso, foi usado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III). Esse termo descreve o objetivo do estudo e informa ao participante sobre participação voluntária, sigilo e anonimato, contexto, a possibilidade de desistência a qualquer tempo, entre outros. O TCLE foi assinado por todos os participantes da pesquisa, após a apresentação dos objetivos deste estudo pela pesquisadora. Em abril de 2021, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e foi aprovado com o Parecer n.º 5.081.989 (Anexo II).

As entrevistas tiveram duração média de 20 minutos e foram gravadas por um aparelho celular. Todas foram autorizadas pelas participantes e realizadas na instituição escolar por opção delas, no contraturno do trabalho docente, em dia escolhido pela professora e ajustadas ao intervalo de uma hora da jornada de trabalho da pesquisadora.

Outra estratégia metodológica utilizada na pesquisa para coletar os dados foi a consulta documental, que consiste em identificar nos documentos informações relevantes para o processo de pesquisa com base em questionamentos e/ou hipóteses. Lüdke e André (1986, p. 39) destacam que:

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Foram consultados os instrumentos utilizados pelas docentes na avaliação da criança na Educação Infantil, a fim de compreender suas concepções e os sentidos atribuídos por elas sobre a avaliação na creche. Os dados evidenciados nas entrevistas semiestruturadas permitiram identificar os instrumentos utilizados no acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e sua relação com a concepção de avaliação e a percepções dos educadores sobre tais instrumentos. Apesar da identificação de um instrumento, notou-se que esse fazer não é tão evidente, que fica opaco e se constitui como um entrave que deixou lacunas, como quando as professoras mencionaram que avaliação se pauta na observação docente, mas não informam onde, quando e como esses registros de observações são anotados.

3.5.1 A realização de entrevistas

Antes de iniciar as entrevistas com as professoras, reunidas em horário de trabalho pedagógico coletivo, foi realizada uma breve conversa com as selecionadas para a pesquisa.

Nesse momento, foi esclarecida a temática da pesquisa e apresentada a importância de contribuição dessas profissionais para a investigação.

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

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

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

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

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

As entrevistas foram realizadas em fevereiro de 2022, na própria instituição, em horários de trabalho pedagógico destinado ao planejamento de atividades das professoras, pois, como indicaram, teriam maior disponibilidade para conceder as entrevistas, que foram gravadas e transcritas posteriormente. Cada entrevista durou, em média, 20 minutos.

As questões tratadas nas entrevistas referem-se às concepções e aos sentidos que as professoras atribuem à avaliação na Educação Infantil diante dos desafios e das possibilidades

do cotidiano escolar. As transcrições foram realizadas de maneira literal e, no capítulo 4, serão apresentadas transcrições de trechos dessas entrevistas para a discussão e análise dos dados coletados.

3.5.2 A realização de consultas documentais

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

Foram consultados documentos oficiais da rede municipal³ sobre a Educação Infantil e a avaliação nessa etapa para identificar suas orientações pedagógicas. Entre esses documentos, foi analisada a ficha utilizada como instrumento avaliativo.

A ficha (Anexo I), denominada “Ficha de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem” contém 51 itens divididos por eixos similares aos propostos no Referencial Curricular para Educação Infantil (1998): Identidade e Autonomia (itens 1 ao 8); Movimento e Música (itens 9 ao 15); Artes Visuais (itens 16 ao 19); Linguagem Oral e Escrita (itens 20 ao 31); Natureza e Sociedade (itens 32 ao 36); Matemática (itens 37 ao 44); e Interação Família e Escola (itens 45 ao 51). As crianças são avaliadas bimestralmente, sendo marcada a legenda de avaliação conforme a percepção da professora, que utiliza as legendas: AP (atingiu parcialmente); S (satisfatório); SE (superou as expectativas); NT (não trabalhado) para cada um dos itens. Ao final, contrariando as prerrogativas para avaliação na Educação Infantil, dá-se um parecer de apto ou não apto. Destaca-se que a ficha também é um instrumento dedicado à parte documental da escola, impresso e anexado à ficha individual de cada aluno e colocado no sistema online da unidade. Uma cópia do documento é entregue as famílias no final do ano letivo.

O acesso a tal documento possibilitou ampliar a compreensão das concepções de

³ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um importante documento da instituição, no entanto, a unidade ainda não possui esse documento, que está em processo de elaboração.

avaliação apresentadas pelas professoras, bem como as práticas avaliativas que realizam. Encontraram-se aproximações e distanciamentos entre esse documento e as práticas dessas professoras.

4 ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Para a interpretação dos dados, foi utilizado o método de análise por categorias (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que surgiram com o desenvolvimento da pesquisa. Essas categorias foram definidas após a coleta dos dados e com a leitura das transcrições das entrevistas. A seguir, apresentamos e discutimos os dados da pesquisa em cada uma dessas categorias. Para tal, o capítulo está organizado em quatro seções: avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas das professoras; dificuldades enfrentadas no processo de avaliação; avaliação e suas interferências na prática pedagógica; e análise da Ficha de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem.

4.1 Avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas das professoras

As discussões sobre a Educação Infantil, suas concepções e práticas vêm sendo fomentadas nas últimas décadas. Apesar de sua origem estar baseada em princípios da assistência, para suprir uma necessidade específica de uma sociedade que estava se transformando, muitos avanços foram alcançados e outros ainda precisam ser conquistados.

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

Buscamos, por meio da análise dos dados, conhecer como as professoras da instituição investigada concebem a avaliação e as práticas avaliativas que utilizam no cotidiano. Ainda que haja diversos documentos que normatizam e orientem as práticas de avaliação na Educação Infantil, há muitas concepções em jogo que influenciam como elas serão realizadas e com que finalidades, pois nem sempre os professores se reportam a essas referências ou até mesmo as desconhecem.

Sobre avaliar na Educação Infantil, a maioria das professoras entrevistadas considera que esse processo acontece no “dia a dia”. Uma de nossas entrevistadas, a professora Camila, aponta para uma distinção da prática da avaliação em relação ao Ensino Fundamental:

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

A professora Camila procura distinguir a avaliação do Ensino Fundamental, focada na aprendizagem, da Educação Infantil, em que se observa um contexto mais amplo, com foco na criança e também na prática do professor, como uma autoavaliação.

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

Entre essas diferenças, podemos destacar as estratégias e os instrumentos utilizados para avaliar na Educação Infantil. Sobre esses instrumentos, algumas professoras, ao falarem sobre como pensam a avaliação na Educação Infantil, citaram a forma de avaliar as crianças na rede municipal por meio de fichas:

eu, particularmente, não gosto de marcar “xizinho”, porque é muito fechado, né?! Então, assim, como que eu vou avaliar a criança, a motricidade da criança, ou a criança sabe... Muito conteudista! (Débora, professora da Pré-escola I).

[...] quando eu trabalhava no particular, com a Educação Infantil, já era o relatório, a gente nunca usou a ficha. Sempre era um relatório falando do desenvolvimento, só que era por habilidades: habilidade da leitura, da linguística, habilidade matemática, do meio, de artes. Então você falava em todas as habilidades observando a criança em

um contexto. Então, eu já tinha esse hábito, só que era de outra forma. Então, quando eu vim para a Pré-escola, que era o “X”, eu falava: “Senhor! Essa criança faz, mas não está nem tão aquém nem tão além”. Então, fica naquela coisa, muito padronizado, rotulado. Eu acho que o processo de avaliação com o relatório, ele vem pra somar. Porque, quando você analisa cada criança ali, você descreve o que ela realmente é, como ela é. Então, eu prefiro muito mais o relatório que as fichas. Eu acho que as fichas ficam muito classificatórias [...] (Helena, professora da Pré-escola II).

Para essas professoras, a ficha não é um registro adequado por apresentar limitações. Elas contam que esse instrumento é pautado em conteúdos e em medidas padronizadas e os professores nem sempre conseguem “encaixar” a criança em uma das opções, que se configuravam em: atingiu parcialmente (AP), satisfatório (S), superou as expectativas (SE) e não trabalhado (NT). No Anexo A, consta o modelo da ficha utilizada na rede municipal.

Na unidade de Educação Infantil do município, o uso de fichas para avaliar as crianças é um procedimento padrão. Nelas, são assinalados os itens que correspondiam à criança naquele período, normalmente um bimestre. Posteriormente, os pais ou responsáveis tomavam ciência para conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O uso de fichas para esse tipo de registro na Educação Infantil é uma prática comum em outros municípios do país, conforme indicam alguns estudos (SOUSA, 2013; GARMS; SANTOS, 2014; FURTADO, 2016).

Hoffmann (2014, p. 103) realiza algumas considerações em relação às fichas como instrumentos de avaliação das crianças e destaca a importância de uma análise qualitativa do que se observa das crianças:

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

Apesar de ser um aspecto bastante relevante do processo de avaliar, o instrumento por si só não garante que a avaliação será adequada e eficiente para o processo no qual ela está inserida, pois esses instrumentos não são a própria avaliação. Avaliar é algo mais amplo e os instrumentos são apenas uma parte desse processo de acompanhamento (HOFFMANN, 2014). Conforme Moro e Neves (2013, p. 16), “não é apenas a escolha de um instrumento que define

as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico”.

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

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

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

Como essa avaliação acontece o tempo inteiro, a gente registra de maneira sistemática, uma vez por bimestre, a avaliação do aluno, mas essa avaliação ocorre o tempo todo (Letícia, professora do Maternal I).

Essa percepção de que avaliar não é um momento pontual, que ocorre algumas vezes durante o ano, é preponderante entre as professoras da instituição de Educação Infantil investigada. As professoras informaram que realizam observações diárias para avaliar as crianças, mesmo que não observem todas, e suas práticas pedagógicas. Esse caráter formativo e contínuo da avaliação está de acordo com o que determinam os documentos legais, como a LDB (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009a), ao considerarem a avaliação como um acompanhamento contínuo do desenvolvimento e do progresso das crianças. Hoffmann (2014) também defende que a avaliação ocorra por meio desse acompanhamento, da observação, de registros realizados pelos professores e da mediação desses professores a partir deles.

No entanto, segundo as professoras participantes da pesquisa, há diferenças entre o que se procura avaliar. A professora Gabriela afirma que seu foco de avaliação está no desenvolvimento das crianças, relacionado à faixa etária que atua, de dois anos, quando observa o que está de acordo com o padrão para a idade. Essa faixa etária apresenta grandes avanços no desenvolvimento, como a aquisição da fala, da autonomia de andar sozinho, entre outros. Assim, o enfoque nesses aspectos acaba sendo comum entre os educadores que atuam com essas crianças. Entretanto, é necessário ter cuidado ao comparar o desenvolvimento da criança a um “padrão”, pois, apesar de muitos estudos sugerirem que há características esperadas

quanto ao desenvolvimento em cada idade, isso não pode ser um modelo estático. As crianças vêm de diferentes famílias, de contextos sociais e culturais distintos, que influenciam significativamente no seu desenvolvimento. Por exemplo, às vezes, uma criança que demora a andar preocupa a professora por não estar como as demais, mas pode ser que isso tenha ocorrido por não ter tido muitas oportunidades de estar no chão para explorar seus movimentos. Isso pode ser uma pista de como o professor pode intervir para ajudá-la nessa conquista. Nesse sentido, Hoffmann (2014, p. 103) alerta que, “em vez de analisar se uma criança está se desenvolvendo ‘mais ou menos’ do que outras, é preciso fazer relatos sobre o seu jeito de ser e de aprender na escola para compreendê-la e lhe oportunizar o desenvolvimento pleno”.

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

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

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

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

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

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

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

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

Nas falas das professoras, percebe-se a preocupação em realizar intervenções por meio das observações e com a proposição de desafios para que as crianças avancem. Nesse sentido, podemos encontrar a característica mediadora da avaliação, como defende Hoffmann (2014).

A professora Camila preocupa-se também em não realizar uma avaliação de desempenho e classificatória na Educação Infantil. Possivelmente, ela tem a compreensão de que essa forma de avaliar não é adequada e precisa ser evitada. As professoras referem-se, ainda, à interação e às brincadeiras como pontos observados, aspectos preconizados pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) como eixos orientadores das práticas pedagógicas na Educação

Infantil. As ideias e os conceitos histórico-culturais dão fundamentos para a concepção de Educação Infantil afirmada nas DCNEI (BRASIL, 2009a). As interações são fundamentais se entendermos que o processo de apropriação e criação da cultura ocorre nesse movimento do interpsicológico para o intrapsicológico (VYGOTSKI, 1989), em que a brincadeira tem papel fundamental nos primeiros anos de vida.

Na perspectiva da THC, encontramos estudos que afirmam a importância da brincadeira para o desenvolvimento do ser humano, para a constituição da subjetividade, especialmente nos seus primeiros anos de vida. Por meio da brincadeira, a criança lida com imaginação e regra ao mesmo tempo, ao variar a forma como elas se apresentam ao longo do desenvolvimento da brincadeira infantil.

[...] toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também [...] o contrário – [...] todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brincar da criança (VIGOTSKI, 1989, p. 109).

Os estudos de Vigotski revelam que a brincadeira não se constitui como mera distração para criança, mas como atividade em que ela, “a princípio pela imitação e posteriormente pela imaginação, transforma os objetos socialmente construídos e as formas de conduta em funções psicológicas intra-mentais” (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995, p. 56-57). O brincar é considerado um elemento de suma importância para o desenvolvimento da criança nos anos pré-escolares, “que está para o desenvolvimento infantil, assim como a instrução ou o ensino está para o desenvolvimento da criança em idade escolar” (PRESTES, 2012, p. 185).

No Parecer n.º 20/2009 (BRASIL, 2009c), há mais detalhes sobre o que as DCNEI (BRASIL, 2009a) recomendam em relação à observação para avaliar as crianças:

a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (BRASIL, 2009c).

O posicionamento dessas professoras demonstra certo conhecimento sobre as

orientações quanto às práticas pedagógicas e de avaliação, consonante com os documentos legais e orientadores da Educação Infantil. Isso é percebido também nas falas de outras professoras da unidade, ainda que de forma não unânime e consistente, pois não nomeiam os documentos ou pesquisadores que tratam da temática.

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

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

quando percebo algo interessante, alguma expressão, algum tipo de ideia ou de uma brincadeira, ou ela revelando sobre o ambiente que ela vive, eu procuro entrar nessa situação, fazer perguntas... De repente, a gente chegar um pouco mais, fazê-la refletir de alguma maneira naquilo a ponto de ser desafiador, colocar algo a mais naquela situação, mas nosso instrumento não permite registrar isso (Helena, professora da Pré-escola II).

Além das ações de observar e intervir, a professora Helena ainda aponta para a preocupação de registrar esses processos, embora não haja instrumento próprio. O registro, além de documentar esses processos, pode ajudar a ver o cotidiano de forma mais atenta: “escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão em nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo” (OSTETTO, 2012, p. 22).

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

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

Sobre os registros, as DCNEI (BRASIL, 2009a) recomendam a importância de sua multiplicidade para compor o processo de avaliação. Na instituição investigada foi possível encontrar algumas formas como as professoras registram o que observam:

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

As fotos, eu uso com frequência e o vídeo também... As fotos, eu ainda coloco no grupo de WhatsApp para os pais terem uma forma também de visualizar o trabalho... O visual é mais nítido. Eu acho que a foto e o vídeo são recursos que vêm facilitar (Camila, professora da Pré-escola II).

Eu uso as fotos, uso o caderno que a gente registra e daí preenche a ficha para o pai: “oh, seu filho desenvolveu tal, tal...” (Débora, professora da Pré-escola I).

Nesse primeiro momento, eu não registro por escrito, não. É tudo fotográfico. Então a gente registra mais por fotografia. Existem alguns momentos que a gente vai fotografando para ver a participação deles ali. Depois vem o registro, que é na ficha [...]. Semanalmente, a gente coloca as fotos no grupo de WhatsApp da turma, de alguns momentos de atividades, que, além de ser registro pra gente, entra como avaliação (Ana Maria, professora do Maternal II).

Eu faço assim: tenho o meu caderno e cada criança tem uma página, ali eu vou observando uma coisa muito diferente que ele fez que não tinha feito, então eu escrevo ali no meu caderno, anoto ali, pra, depois, posteriormente, usar nas fichas. [...] Então tem as anotações, fotos e mais a conversa com eles ali, a gente troca. Eu tenho que estimular a fala deles, então ali já é uma forma de estar observando para relatar depois (Gabriela, professora do Maternal I).

Entre as formas de registrar e avaliar, destacam-se as fotos produzidas pelas professoras. A professora Camila assinala as fotos como uma forma de os pais visualizarem o que está na ficha, um recurso que ajuda na compreensão sobre o que ocorre com a criança na instituição. Para a professora Ana Maria, a foto é a principal forma de registro usada para evidenciar a participação das crianças. Além disso, ela explica que colocam as fotos no grupo de WhatsApp, onde ficam expostas para as famílias e a comunidade escolar, em uma ação que faz parte da avaliação.

Os registros escritos e imagéticos fazem parte do processo de avaliar. Não se caracterizam como a avaliação em si, mas podem auxiliar significativamente no processo. Contudo, é possível perceber que a fotografia é utilizada na instituição como um meio de comunicar o que as crianças estão realizando para que os pais e a comunidade escolar possam visualizar parte do que acontece enquanto as crianças estão vivenciando o processo educativo.

Além de captar um momento pedagógico específico, a fotografia pode servir como

possibilidade de interpretação e reflexão sobre o desenvolvimento das crianças e das propostas educativas desenvolvidas pelas professoras. Para tanto, é importante o retorno a esses registros para que se faça sua leitura e se identifiquem aspectos e detalhes que não foram percebidos pelo olhar da professora no momento em que a cena ocorreu. Também é um recurso que complementa outras formas de registro, como o relatório, e os pais e outros integrantes da equipe escolar, como outras professoras e a equipe gestora, podem ter outro olhar sobre esse registro, o que possibilita discussões e contribuições, conforme sugere Ostetto (2017, p. 42):

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

Para a professora Camila, o uso de vídeos foi outro recurso visual e facilitador para comunicar aos pais o desenvolvimento das crianças. A professora Mônica também faz alusão a esse recurso nos momentos de reuniões:

nas reuniões de pais, a gente procura estar colhendo bastante material, fotos, apresenta vídeos para eles de todas as atividades que nós fizemos. E aí, depois, em cima desse vídeo, nós vamos contando para eles como que aconteceu a atividade (Mônica, professora da Pré-escola I).

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

As anotações são destacadas por todas as professoras como uma estratégia de registro. Elas informaram que usam cadernos para as anotações do cotidiano. Neles, há uma folha nomeada para cada criança, nas quais registram algumas observações feitas durante as atividades para que não se esqueçam delas ao preencherem as fichas individuais das crianças ao final do bimestre.

Dessa forma, encontramos, nos sentidos atribuídos pelos professores que participaram desta pesquisa, semelhanças em seus relatos apesar de suas singularidades, que

demarcam sua atuação na creche em relação à avaliação na Educação Infantil. Os relatos das professoras revelaram impasses no estabelecimento de um registro sistematizado, embora elas entendam a importância do registro (tanto escrito, quanto fotográfico), ele é feito de maneira aleatória e é apresentado as famílias informalmente por meio do diálogo.

Almeida (2006) considera a linguagem um elemento constitutivo e articulador dos sujeitos e do processo de formação, entendido como ação dialógica e polifônica. Nesse contexto, a escrita dos professores é um instrumento que potencializa a produção de sentidos sobre a prática e a construção de uma postura mais autônoma e ética diante do trabalho.

4.2 Dificuldades enfrentadas no processo de avaliação

Durante a realização das entrevistas, as professoras foram questionadas sobre as dificuldades que encontravam para avaliar as crianças na Educação Infantil. Administrar o tempo no dia a dia para realizar as práticas avaliativas aparece como um dos maiores desafios, conforme pode ser visto nos excertos a seguir:

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

É o tempo corrido de anotar. É tempo! Porque, às vezes, é tão corrido você fala assim: “não! Eu vou marcar aqui que, nessa atividade, tal aluninho [*sic*] não se deu bem”. E, às vezes, se você não para e não marca na hora, você acaba esquecendo. Passa! Acaba passando. E você até lembra de alguns, mas, se você não marcar, assim... Você acaba passando despercebido (Camila, professora da Pré-escola II).

[...] eu tenho dificuldade, porque não deu tempo de anotar, porque não dá tempo mesmo. Você deixa escapar essas coisas, essas questões avaliativas da criança, do desenvolvimento oral, do desenvolvimento de movimento e tudo mais da criança. Deixa sim. Infelizmente, não sei se acontece com todo mundo ou é uma falha nossa [...] (Débora, professora da pré-escola I).

A professora Helena afirma que administrar a observação para acompanhar todas as crianças e associar isso às demais demandas do professor é algo “quase impossível”. Isso é compreensível, pois é preciso considerar que a professora se refere a um contexto real da Educação Infantil, que envolve aspectos de cuidados com as crianças pequenas e organização da instituição quanto aos espaços e horários, como momentos de refeição e higiene. Ainda que haja flexibilidade, essa organização precisa acontecer e, assim, é importante que seja planejada pela equipe escolar com o objetivo de não criar barreiras para o trabalho com as crianças, mas para favorecer a proposta pedagógica da instituição.

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

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

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

[...] falar pra você que é certo eu largar as crianças e fazer, não é certo. Por mais que ela esteja ali, brincando, eu tenho que estar pensando no que eu posso trazer mais legal. Eu estou avaliando (Débora, professora da Pré-escola I).

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

por parte do professor.

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

Na instituição de Educação Infantil, ao interagir com as outras crianças e com os educadores, as crianças ampliam seu repertório de brincadeiras e podem reproduzir ou mesmo modificar regras e estratégias ao brincar. Dessa forma, a cultura lúdica é propagada e preservada (KISHIMOTO, 2010). Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009a), o lúdico compõe o princípio estético para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, aspecto distinto das demais etapas da educação. A ludicidade não está somente relacionada a uma apreciação das crianças pelas brincadeiras, como um simples entretenimento, mas envolve possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento ao mobilizar diversas linguagens.

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

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

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

Com a falta de tempo para realizar os registros enquanto estão na instituição,

algumas professoras acabam realizando essa tarefa em casa, algo criticado pela professora Débora:

então, não tem que levar pra casa pra fazer, sabe? Eu penso dessa maneira: que já passou o processo de escravidão, que alfabetizava as crianças dos escravos de graça, porque eu me sentia compadecida... Não é isso. Nós temos que valorizar nossa profissão (Débora, professora da Pré-escola I).

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

eu faço em casa. [risos] Separação de fotos, estar escrevendo tudo que aconteceu (Mônica, professora da Pré-escola I).

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

eu acho assim: número de alunos na sala interfere muito. Porque, de repente, você poderia sentar com uma criança em um momento específico, oferecer uma coisa diferenciada, mas a gente não tem essa oportunidade, isso eu sinto falta. Formar um grupo menor de crianças para poder oferecer algo diferenciado para estar avaliando pelo número de funcionários que nós temos. Não consigo deixar 15 [crianças] na sala e sair com três [crianças]. Para dois [adultos], é complicado. É uma demanda de tempo. De repente, ia demorar muito tempo para avaliar uma coisa, já estaria chegando em um outro momento, a criança já tinha passado por aquilo sem a gente perceber e eu não consegui avaliar, ou eu perdi uma oportunidade de avaliar melhor uma criança e oferecer algo melhor por conta disso, do número de alunos muito grande e a quantidade de funcionários menor na sala. Isso aí deixa a desejar, deixa de fazer uma melhor avaliação com um olhar diferenciado. Tem aluno que precisa mais do nosso olhar (Ana Maria, professora do Maternal II).

A professora Ana Maria leciona com as crianças do Maternal II (três anos), uma turma que exige muitos cuidados, pois ainda dependem bastante dos adultos em vários momentos. Ela atua com o apoio de uma professora auxiliar, mas relata que a quantidade de adultos nem sempre é suficiente para garantir que possa realizar as propostas que gostaria. Com um número menor de crianças, acredita que poderia avaliar melhor e “oferecer algo diferenciado para estar avaliando”, como fazer uma atividade com um grupo menor de alunos. Apesar de não ser apropriado realizar uma atividade específica para a avaliação, o que se

percebe é que a professora tem dificuldades para desenvolver mais intervenções devido às condições objetivas de trabalho que encontra no exercício da profissão. Assim, é possível perceber que a relação entre o número de adultos e crianças interfere em sua organização para realizar essas propostas e para avaliar as crianças.

Nesse contexto, é importante destacar que, na rede municipal de ensino Aparecida do Rio Negro-TO, a instituição de Educação Infantil tem sofrido com o aumento do número de matrículas para além de sua capacidade física. Essa situação acaba se refletindo na atuação dos educadores, como relata a professora Ana Maria.

Outra questão expressa por uma das professoras se relacionou às expectativas quanto ao Ensino Fundamental:

eu sinto que, ainda, as pessoas precisam de papel e lápis pra avaliar uma criança. Elas não entendem. O Fundamental fica muito bravo, critica muito nosso trabalho. Eles não querem ter trabalho. Então, eles querem que as crianças saiam da Educação Infantil alfabetizadas, lendo e conhecendo as letras, sabendo pegar no lápis. Mas, se a criança não sabe nem limpar o bumbum dele, como é que ele vai pegar no lápis? [...] Então eu sinto isso que o Fundamental cobra muito as crianças de saber cor, letra, número, código, saber decodificar. E daí a gente fica numa pressão: “puxa! Será que eu não faço nada? Será que a minha criança não aprendeu nada?” Você se sente muito mal. Eu me sinto mal (Helena, professora da Pré-escola II).

A concepção da Educação Infantil como um preparo para o Ensino Fundamental ainda é recorrente entre os professores. Nessa perspectiva, há professores que procuram desenvolver propostas que estejam de acordo com as demandas do Ensino Fundamental, com a intenção de favorecer o desenvolvimento da criança para enfrentar essa próxima etapa da escolarização. Todavia, a Educação Infantil não tem por finalidade a preparação para o Ensino Fundamental e nem a sua antecipação, como determinam as DCNEI (BRASIL, 2009a), em seu artigo 11:

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

Apesar de a professora não concordar que esses conhecimentos não cabem à Educação Infantil, se sente mal com a cobrança dos professores do Ensino Fundamental, pois, de acordo com ela, é como se não trabalhasse com seus alunos. É compreensível a falta de

clareza dos professores do Ensino Fundamental a respeito do papel formativo da Educação Infantil, haja vista que a formação desses profissionais prioriza a apropriação dos conteúdos escolares como finalidade última do processo de ensino-aprendizagem.

Essa preocupação das professoras com o reconhecimento do trabalho realizado na Educação Infantil é verificada também na pesquisa de Godoi (2010), que constatou que as professoras da Pré-escola tinham a preocupação de que a instituição fosse vista como escola, o que levou as docentes a anteciparem o modelo do Ensino Fundamental, como uma estratégia de preparação. Para Godoi (2010, p. 87), as instituições de Educação Infantil buscam um reconhecimento segundo sua especificidade, pois, “para ser valorizada pela sociedade não precisa assumir objetivos que fujam à sua natureza, devendo mostrar a sua importância pelo que é, pelo que pode proporcionar às crianças dessa faixa etária, no momento que lhe cabe”. Dessa forma, encontra-se o desafio de mostrar o valor da Educação Infantil dentro da sua especificidade já reconhecida pela legislação.

Destarte, as entrevistas nos revelam que as dificuldades encontradas pelas profissionais no processo avaliativo das crianças estão ligadas à condição de precarização da escola pública. Pode-se destacar o elevado número de crianças por turma para o professor; a falta de recursos humanos; a formação continuada e em serviço insuficiente; e a falta de planejamento de políticas públicas. Além disso, ressalta-se que a avaliação na/da Educação Infantil traz muitos desafios, visto que está marcada por diversas concepções, campo de disputas política e social, em especial, para a creche com seu tortuoso processo histórico para ser reconhecida como primeira etapa da educação básica.

É importante ressaltar que a avaliação na perspectiva histórico-cultural envolverá não apenas o desenvolvimento das crianças, mas as condições materiais criadas na escola da infância por meio do espaço e dos materiais, da gestão do tempo, das relações de escuta e acolhimento estabelecidas com as crianças e, da mesma forma, as relações entre as crianças, entre os diferentes profissionais da escola, e entre a escola e as famílias. Assim, conforme Mello (2012) implica a qualidade do que é apresentado às crianças, considerando que a cultura é a fonte das qualidades humanas, sem se esquecer que a cultura (o meio, o mundo ao redor) não impactam a criança de forma linear, isto é, sua influência é, por assim dizer, filtrada pela criança a partir de sua experiência de vida anterior, pelos sentidos atribuídos por ela às situações vividas.

4.3 A avaliação e suas mediações na prática pedagógica

A avaliação como parte da prática pedagógica foi abordada anteriormente. Peça inerente do processo, ela pode ser favorecedora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, bem como das ações de docentes. Dessa forma, consideramos a avaliação como um processo para que o professor conheça sua prática educativa e a transforme.

Hoffmann (2014, p. 245) defende a função mediadora da avaliação na prática do professor como finalidade desse processo:

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

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

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

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

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

Pelas manifestações das professoras, percebe-se que avaliar está relacionado a observar a devolutiva das crianças às suas propostas educativas, para que possam rever suas práticas e planejar as próximas ações didáticas, o que depende do “olhar” do docente, como destaca a professora Helena. A professora Letícia associa esse processo como uma autoavaliação e comenta que é algo que vem para “somar” à prática, que “vai nortear os rumos” do processo educativo. A professora Gabriela destaca o desafio de oferecer novas atividades às crianças mediante as reações negativas que apresentam.

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

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

Hoffmann (2010, p. 102), ao discutir a avaliação numa perspectiva mediadora, a define como uma forma de “interpretação, diálogo, interlocução” do processo de ensino e de aprendizagem e acreditamos que se faz necessário que a avaliação seja uma intenção do professor, revelada nos seus planejamentos. Assim, a mediação é o papel fundamental do professor em relação à criança, ao possibilitar objetivar o que ele já aprendeu, tomar partido nas atividades iniciadas pelos seus colegas, além de adquirir novas competências intelectuais.

Nessa perspectiva mediadora é importante que o professor conheça seus alunos, tal como evidenciado por Sforni (2015, p. 383):

ao mesmo tempo em que o professor tem a clareza de que é necessário atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), enfrenta o desafio de fazê-lo em uma sala de aula composta por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento. Isso parece inviabilizar a efetivação de uma prática comprometida com o desenvolvimento, nos

termos da Teoria Histórico-Cultural.

Em síntese, identificamos, por meio das entrevistas, que as professoras têm dificuldades em avaliar de forma individual, contudo, diante da impossibilidade de observar e cuidar de cada um, o olhar vagueia pelo todo e abarca o grupo na superfície do coletivo.

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


4.4 Análise da Ficha de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem

A ficha denominada “Ficha de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem” (Figura 1) adotada como instrumento avaliativo da unidade pesquisada contém 51 itens, divididos por eixos similares aos propostos no Referencial Curricular para Educação Infantil (1998): Identidade e Autonomia (itens 1 ao 8), Movimento e Música (itens 9 ao 15), Artes Visuais (itens 16 ao 19), Linguagem Oral e Escrita (itens 20 ao 31), Natureza e Sociedade (itens 32 ao 36), Matemática (itens 37 ao 44) e Interação Família e Escola (itens 45 ao 51). As crianças são avaliadas bimestralmente e a legenda de avaliação é marcada conforme a percepção do professor, que utiliza os códigos: AP (atingiu parcialmente); S (satisfatório); SE (superou as expectativas); NT (não trabalhado).

Ao considerarmos o papel essencial da Educação Infantil para a formação da inteligência e personalidade das crianças, defendemos que os processos de avaliar devem ir

além das aparências e dos documentos burocráticos, e se deve configurar como um processo humanizador. Quando é realizada a avaliação, deve-se analisar todo o conjunto dos aspectos que envolvem o cenário avaliativo, não apenas uma análise descritiva, conforme denotado na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Ficha de Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem

Relatórios		ESTADO DO TOCANTINS PREFEITURA MUNICIPAL DE APARECIDA DO RIO NEGRO ESCOLA MUNICIPAL LUZA MACHADO DE MIRANDA			
		FICHA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
Nome / ID: ANDRÉ RYAN DA CRUZ SILVA/ 2094		Data de nascimento: 21/01/2015	Código INEP: 183026533300		
Ano / série: PRE-ESCOLA I	Turma: PRE-ESCOLA I B - VESP	Turno: VESPERTINO	Período letivo: 2019		
Situação do aluno: CURSANDO					
Legenda: AP : Atingiu Parcialmente; S : Satisfatório; SE : Superou as Expectativas; NT : Não trabalhado;					
Identidade e Autonomia		Bimestres / Conceitos			
Ord.	Indicadores	1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
1	Manifesta imagem positiva de si (atitudes de autoconfiança, auto-estima)	AP	AP	S	S
2	Enfrenta situações de conflito respeitando os outros e exigindo reciprocidade	AP	AP	S	S
3	Respeita as regras simples de convivência	AP	AP	S	S
4	Valoriza ações de cooperação e solidariedade, tendo um bom relacionamento com seus colegas	AP	AP	S	SE
5	Adota hábitos de auto cuidado, valorizando atitudes relacionadas à higiene, alimentação, conforto, segurança e cuidado com aparência	AP	AP	SE	SE
6	Cuida de seus materiais com zelo	AP	S	SE	SE
7	Demonstra progressiva autonomia no desempenho de suas atividade	AP	S	SE	SE
8	Demonstra, através das brincadeiras, interesse e compreensão em relação às situações de aprendizagens propostas pelos(as) educadores(as)	AP	S	SE	SE
Movimento e Música		Bimestres / Conceitos			
Ord.	Indicadores	1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
9	Controla gradualmente, o próprio movimento em jogos, brincadeiras, danças e demais situações	AP	S	SE	SE
10	Demonstra diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como: força, velocidade, resistência e flexibilidade, descobrindo os limites e as potencialidades de seu corpo	AP	S	SE	SE
11	Utiliza os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos	AP	AP	SE	SE
12	Utiliza gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, músicas, jogos e em situações diversas	AP	AP	SE	SE
13	Conhece, identifica e cuida do próprio corpo	AP	AP	S	S
14	Identifica as músicas de diversos gêneros, épocas, estilos e culturas	AP	AP	S	SE
15	Percebe e expressa sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações e interpretações musicais	AP	AP	S	SE
Artes Visuais		Bimestres / Conceitos			
Ord.	Indicadores	1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
16	Desenvolve produções artísticas de forma prazerosa	AP	AP	S	S
17	Percebe os elementos que constituem a linguagem visual (ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz e texturas)	AP	AP	SE	SE
18	Aprecia as produções artísticas dos colegas	AP	AP	SE	SE
19	Reconhece e valoriza as diversas produções artísticas (desenhos, pinturas, esculturas, produções, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema)	AP	AP	SE	SE
Linguagem Oral e Escrita		Bimestres / Conceitos			
Ord.	Indicadores	1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
20	Amplia gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão	AP	S	SE	SE
21	Interessa-se por conhecer vários gêneros orais e escritos	AP	AP	S	S
22	Apresenta progressivo desenvolvimento de sua oralidade, dialogando, sabendo ouvir, elaborando e respondendo perguntas	AP	AP	SE	SE
23	Utiliza a linguagem oral como ferramenta para expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos	AP	S	SE	SE
24	Demonstra interesse e curiosidade pela linguagem escrita manuseando livros, revistas e outros portadores de texto, compreendendo sua função	AP	AP	SE	SE
25	Concentra-se ao escutar a leitura de textos	AP	S	SE	SE

		Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
Relatórios					
Ord.	Indicadores	1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
26	Escreve palavras e textos ainda que de forma não convencional	AP	AP	S	S
27	Reconhece seu nome escrito e o identifica e o identifica nas diversas situações do cotidiano	AP	S	SE	SE
28	Demonstra autonomia ao escolher livros para ler e apreciar	AP	S	SE	SE
29	Participa ativamente de situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista	AP	S	SE	SE
30	Relata experiências vividas com sequência temporal e causal	AP	S	SE	SE
31	Conhece e reproduz oralmente alguns jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas, e canções	NT	NT	S	SE
Natureza e Sociedade					
		Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
Ord.	Indicadores	1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
32	Demonstra interesse e curiosidade pelo mundo social e natural, através de questionamentos.	AP	AP	S	S
33	Manifesta opiniões sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias.	AP	AP	S	S
34	Estabelece algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.	AP	AP	S	S
35	Estabelece algumas relações entre o meio ambiente e as diversas formas de vida	AP	AP	S	S
36	Reconhece a importância de suas atitudes para a preservação das espécies e para a qualidade de vida humana	AP	AP	S	S
Matemática					
		Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
Ord.	Indicadores	1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
37	Estabelece relação entre numeral e quantidade	AP	AP	SE	SE
38	Realiza sequência numérica em contagens orais	AP	S	SE	SE
39	Identifica e explora figuras geométricas	AP	AP	SE	SE
40	Produz e interpreta escritas numéricas	AP	AP	SE	SE
41	Utiliza a contagem oral para representar noções de tempo e de espaço	NT	NT	AP	S
42	Realiza brincadeiras ou situações-problema envolvendo o sistema monetário	NT	NT	AP	S
43	Utiliza noções simples de cálculo mental para resolver problemas	NT	NT	AP	S
44	Identifica e organiza classes de elementos (cor, tamanho, forma posição, quantidade, textura, sabor, som, peso, consistência e temperatura)	AP	AP	S	SE
Interação Família e Escola					
		Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
Ord.	Indicadores	1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
45	Interage com a escola estabelecendo parceria e demonstrando confiança	AP	S	SE	SE
46	Atende as solicitações da escola	AP	S	SE	SE
47	Cuida da pontualidade e assiduidade	AP	S	SE	SE
48	Cuida da higiene de filho(banho, roupas, cabelos, dentes, pés e mãos, unha, material escolar)	AP	S	SE	SE
49	Evita trazer o filho doente para a escola	AP	S	SE	SE
50	Adquire e mantém o material escolar necessário para o filho estudar	AP	S	SE	SE
51	Acompanha diariamente as atividades e anotações enviadas pela escola	AP	S	SE	SE
PARECER DESCRITIVO					
Descrição do Parecer					
APARECIDA DO RIO NEGRO - TO, 01 de Janeiro de 2019.					
Ass. do(a) Diretor(a)		Ass. do(a) Professor(a)		Ass. do(a) Coordenador(a)	

18/05/2020 1

2 of 2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Aparecida do Rio Negro-TO

Desse modo, como apresentado na ficha acima, nota-se a padronização do desenvolvimento infantil. Essa forma de avaliar não contempla as especificidades da criança, nem demonstra suas vivências, suas conquistas e suas particularidades. Fica claro, então, que o professor não desenvolve uma prática pedagógica mediadora, mas tenta construir um apanhado de saberes em que a criança deve se encaixar em uma das opções. Esse método avaliativo não contempla todo o dinamismo, a complexidade da construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil.

Mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento. Entendida dessa forma, a avaliação mediadora é um processo espontâneo sem ser espontaneísta. Ou seja, é espontâneo à medida que admira cada criança em suas manifestações diversas e singulares do dia a dia. Não um processo espontaneísta, uma vez que essa admiração

e respeito se fundamentam em premissas teóricas consistentes sobre a construção do conhecimento e na definição de objetivos significativos que embasem a observação, a reflexão e a ação pedagógica (HOFFMANN, 2012, p. 46).

Para Hoffmann (2012), a ideia de avaliação mediadora coloca a participação do professor como fundamental, pois ele é o observador capaz de refletir e construir os saberes necessários para melhor conduzir a ação pedagógica. Por sua vez, de acordo com Lopes, Mendes e Faria (2006), o processo de ensinar e aprender, por ser muito complexo, não permite uma avaliação pautada em listagens de comportamentos positivos ou negativos, ou ainda em quantificação de “saberes” que a criança adquiriu durante um período. Na Educação Infantil, a observação tem de ser o principal instrumento para se realizar um acompanhamento diário do desenvolvimento da criança.

A observação deve ser sustentada por conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e orientada por metas e objetivos claros, definidos na proposta pedagógica da instituição e concretizados na prática educativa do(a) professor(a). É importante ressaltar que esses objetivos devem, necessariamente, levar em conta todos os aspectos do desenvolvimento da criança (LOPES; MENDES; FARIA, 2006, p. 20).

Dessa forma, a contribuição de Vigotski (2012) sobre a ZDI está na valorização da habilidade e da competência da criança, em que o professor deve considerar primeiramente esse aspecto, ao invés de focar apenas o que ela consegue realizar sozinha, para que possa desafiá-la e criar situações nas quais atinja novas ações cognitivas, motoras e afetivas, de forma integral e não fragmentada. Para Vigotski (1988 *apud* LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p. 16), “o bom ensino incide sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo para que ocorra a aprendizagem deflagrada de novas possibilidades de desenvolvimento”.

Vemos que a avaliação, ao fornecer para o professor informações relevantes, permite o acompanhamento e a avaliação de seu trabalho, em lugar da avaliação da criança. Dessa forma, também se torna mais coerente com o caráter de cuidado e socialização da Educação Infantil, principalmente quando realizada a partir dos princípios da THC, em que compreendemos o sujeito em seu processo de desenvolvimento não linear, que acontece em ciclos, com avanços e retrocessos. A THC traz à Educação Infantil a concepção da criança em seu desenvolvimento integral, dinâmico e, portanto, não admite um processo avaliativo com foco apenas em resultados mensuráveis.

5 TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM: UM INSTRUMENTO AVALIATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando os estudos e as concepções até aqui apresentadas, é possível inferir que há, entre os instrumentos mais utilizados para avaliar as crianças na Educação Infantil, aspectos positivos e negativos quando adotados de maneira isolada. Assim, buscamos evidenciar os aspectos positivos de cada um ao compilar suas potencialidades na Trajetória de Aprendizagem. Vale ressaltar que esse instrumento está sujeito a revisões e que ainda não pôde ser aplicado. Isso acontecerá assim que possível. Posteriormente, faremos um relatório técnico para ressaltar as fragilidades e possíveis alterações diante das avaliações do coletivo da Educação Infantil de Aparecida do Rio Negro-TO.

De tal forma, o instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem (Apêndice III) se configura como produto final resultante de pesquisa aplicada para aprovação e conclusão do curso de Mestrado em Educação do Programa Profissional de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPPGE/UFT).

A elaboração do instrumento Trajetória de Aprendizagem foi realizada mediante pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, que intercrucizou os sentidos atribuídos pelas professoras às bases legais e concepções teóricas sobre avaliação na Educação Infantil. Uma de suas prerrogativas direcionou a criação de um instrumento que pudesse oferecer subsídios orientadores para as professoras.

A partir disso, definimos etapas de elaboração e implementação de um instrumento avaliativo para a Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro-TO da seguinte maneira:

- Diagnóstico: levantamento das necessidades da equipe quanto ao processo avaliativo das crianças por meio de pesquisa de campo;
- Elaboração: criação de um instrumento que atendesse aos anseios da equipe e às prerrogativas legais e que articulasse questões como concepção de infância expressas nos documentos, teorias de construção do conhecimento, currículo e constituição do cenário educativo delineadas no PPP da instituição;

- Apreciação: devolutiva do instrumento para que a equipe pudesse apreciar, ratificar e/ou retificar;
- Implementação: definição da metodologia de aplicação (se seria por vias digitais, formulários impressos, plataforma de gerenciamento, aplicativo etc.);
- Formação: formação continuada para garantir alinhamento teórico e prático na etapa de implementação do método de aplicação escolhido;
- Acompanhamento: verificação, durante um ano letivo, da aplicabilidade do instrumento;
- Avaliação: ao final de um ano letivo, levantamento de dúvidas, anseios, sugestões, efetividade de aplicação e criação de um registro em relatório técnico.

É importante ressaltar que a pesquisa aqui apresentada se limitou apenas às etapas de diagnóstico e elaboração. Posteriormente, serão realizadas as demais etapas.

Em relação ao processo de construção do instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem, sua necessidade surgiu no interior de uma instituição de Educação Infantil, o que corrobora a importância de repensarmos a prática avaliativa para atender às especificidades dessa etapa.

O trabalho de pesquisa bibliográfica, apresentado nas seções anteriores deste trabalho, deu respaldo teórico ao significado de avaliação que delineia a importância da avaliação na Educação Infantil. A pesquisa empírica junto às professoras da Educação Infantil possibilitou observar potencialidades e limitações em alguns instrumentos utilizados, na maioria das vezes de forma isolada.

O Trajetória de Aprendizagem é um instrumento que envolve o registro e o acompanhamento do trabalho pedagógico, de uma forma contínua. Traz princípios potentes de outros instrumentos, como a observação, os relatórios descritivos, as fichas avaliativas e a documentação pedagógica. Também é necessária a associação de portfólios utilizados mensalmente, que são diferentes para as etapas de creche e pré-escola. Para acompanhamento do desenvolvimento das crianças na etapa da creche, serão realizadas mensalmente atividades de diagnose da evolução dos grafismos⁴ dos desenhos de figuras humanas e da hipótese de escrita do nome próprio com e sem apoio da ficha, que serão fixadas em um portfólio para documentar a trajetória gráfica das crianças. Ao identificar os grafismos das crianças, o

⁴ Sondagem das hipóteses gráficas com objetivo de identificar quais níveis de aprendizagem a criança se encontra.

professor pode planejar estratégias para que a criança avance com o oferecimento de diferentes riscadores e suportes.

Ao longo da humanidade, as representações da realidade têm se articulado com os sistemas simbólicos, pois os signos não se mantêm como marcas externas, isoladas, referentes como objetos avulsos nem como símbolos usados por pessoas particularmente, mas os signos são mediadores da comunicação entre os membros de uma comunidade, justamente por compartilhar significados comuns.

Portanto, os sistemas de representação da realidade são dados socialmente e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Em relação à linguagem escrita, Vygotsky afirma que "[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado [...] (1989 p.131), o que nos leva a conclusão de que "[...] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita[...] (op., p.134).

Logo, tratar o desenho e a escrita como sistemas de representação gráfica e não apenas como o aprendizado de um código, implica em considerar o ponto de vista da criança, que aprende produzindo e interpretando estes sistemas de forma complementar. Como afirma Pillar,

[...] para que a criança se aproprie dos sistemas de representação do desenho e da escrita, ele terá de reconstruí-los, diferenciando os elementos e as relações próprias aos sistemas, bem como a natureza do vínculo entre o objeto do conhecimento e sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário, como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho, por utilizar símbolos. (Pillar, 1996a, p.32).

Para Vygotsky, o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira é o domínio do ato motor, por isso, para o autor, inicialmente, o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. Assim, a criança percebe que pode representar graficamente um objeto. E essa característica é o um indício de que o desenho é precursor da escrita, pois a percepção do objeto, no desenho, corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada.

Outra condição fundamental na evolução do desenho é a relação com a fala existente no ato de desenhar. Num primeiro momento, o objeto representado só é reconhecido após a ação gráfica quando a criança fala o que desenhou identificado pela sua semelhança como objeto. Depois ela passa a antecipar o ato gráfico, verbalizando o que vai fazer, indicando que há um

planejamento da ação. Por isso, Vygotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica. (1989, p. 141)

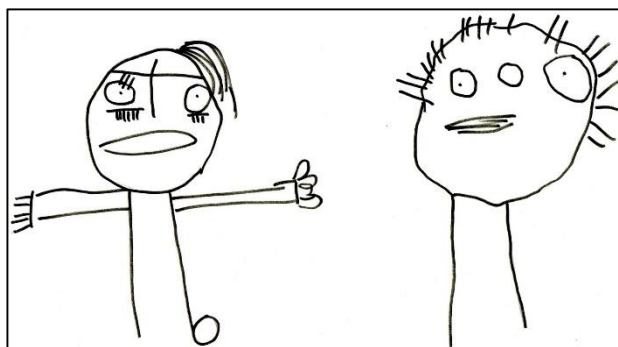
Este fato é essencial na visão do autor porque aqui se pode perceber já "um certo grau de abstração" da criança que desenha, pois, ao fazê-lo, libera conteúdo da memória. Ele afirma que "[...] os esquemas que caracterizam os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente aspectos essenciais do objeto." (1989, p.127).

Ao descrever as etapas de desenvolvimento do grafismo infantil, o autor não se preocupa em detalhar o período da aquisição do sistema de representação do desenho. Vygotsky não faz uma investigação sistemática do processo de apropriação do desenho como processo semiótico, mas efetua um recorte no desenvolvimento cultural do grafismo infantil desprezando a "pré-história" do desenho. A fase dos rabiscos, garatujas e "da expressão amorfa de elementos gráficos isolados" (Idem, p. 94) não interessa aos objetivos que ele possui em seu ensaio psicológico, pois realmente, o desenho, enquanto sistema semiótico, só existe efetivamente após o período dos rabiscos.

Vygotsky identifica ao longo do desenvolvimento da expressão gráfico-plástica infantil as seguintes etapas:

Etapa simbólica (Escalão de esquemas) – É a fase dos conhecidos bonecos que representam, de modo resumido, a figura humana. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenhavam os objetos "de memória" sem aparente preocupação com fidelidade à coisa representada. É o período em que a criança "representa de forma simbólica objetos muito distantes de seu aspecto verdadeiro e real" (Vygotsky, 1987, p.94). Segundo o autor, é grande a arbitrariedade e a licença do desenho infantil nesta etapa.

Figura 2: Representação Etapa Simbólica

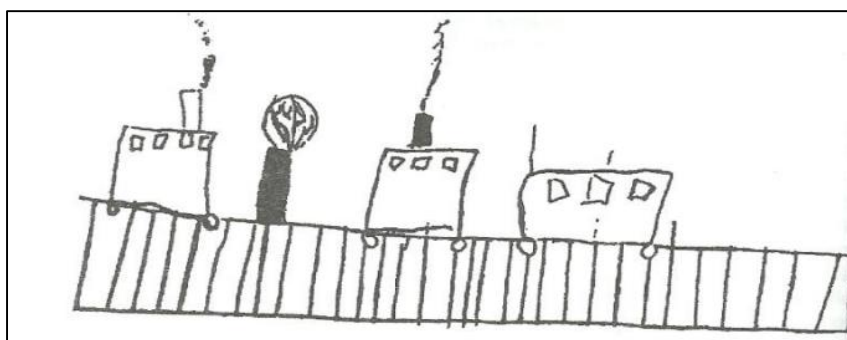


Fonte: Arquivos Pessoais

Etapa simbólico-formalista (Escalão de formalismo e esquematismo) – É a etapa na qual já se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos

concretos do objeto que representa, buscando estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Percebe-se que os desenhos permanecem ainda simbólicos, mas já se pode identificar o início de uma representação mais próxima da realidade.

Figura 3: Representação Etapa Simbólico-Formalista



Fonte: Arquivos Pessoais

Etapa formalista veraz (Escala da representação mais aproximada do real) - Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, acabando os aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores.

Figura 4: Representação Etapa Formalista Veraz



Fonte: Arquivos Pessoais

Etapa formalista plástica (Escala da representação propriamente dita). Observa-se uma nítida passagem a um novo modo de desenhar, pois como um desenvolvimento viso-motor mais acentuado, o sujeito acaba se utilizando de técnicas projetivas e de convenções mais realistas. O grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em

trabalho criador. No entanto, há uma diminuição do ritmo dos desenhos que permanecem mais entre aqueles que realmente desenharam porque sentem prazer neste ato criador.

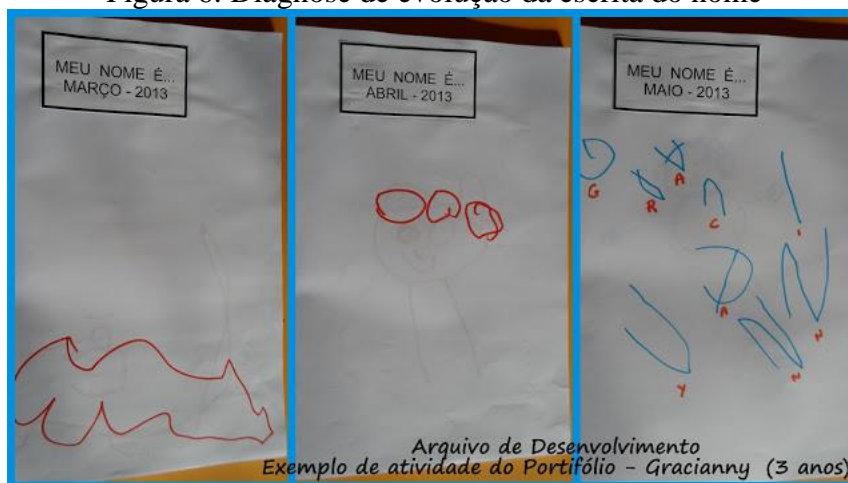
Figura 5: Representação Etapa Formalista



Fonte: Arquivos Pessoais

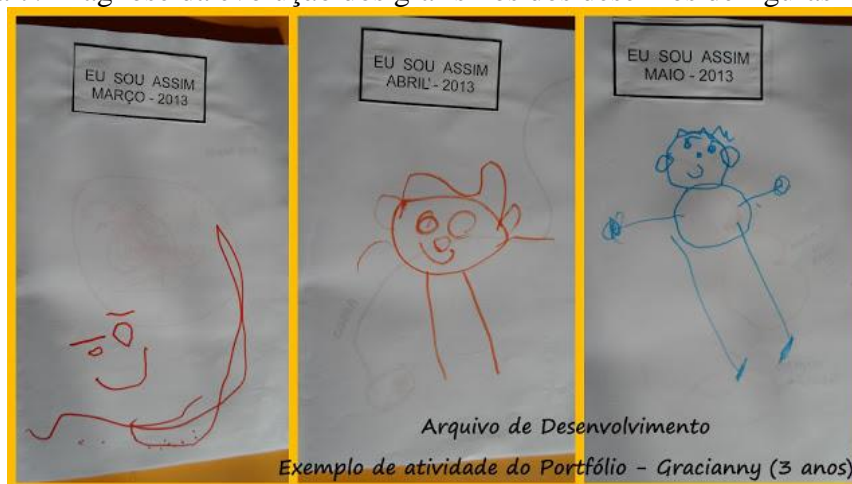
Segundo Lowenfeld (1977), citado por Oliveira e Bossa (2008), por meio da observação dos grafismos das crianças, podemos obter dados sobre seu desenvolvimento geral, assim como levantar hipóteses de comportamento afetivo, emocional, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências. A criança, ao adquirir habilidade motora, passa a desenhar rabiscos primeiramente e, conforme seu desenvolvimento avança, o desenho também evolui. Enquanto desenha, experimenta diferentes traços, explora materiais e também brinca de faz-de-conta. Assim, pode verbalizar narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, suas emoções, fantasias e vontades, e ampliar sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual está inserida.

Figura 6: Diagnóstico de evolução da escrita do nome



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7: Diagnose da evolução dos grafismos dos desenhos de figuras humanas



Fonte: Arquivo pessoal

Ao registrar e documentar os processos vividos pelas crianças na Educação Infantil, a avaliação pode ganhar um sentido humanizador quando possibilita que os professores avaliem o conjunto das condições criadas na escola e como a organização do trabalho pedagógico pode promover a formação e o desenvolvimento da personalidade e da inteligência das crianças, ao invés de classificar essas crianças a partir do que elas demonstram ter aprendido.

Para a THC, o papel da experiência vivida na Educação Infantil para o desenvolvimento mental envolve muito mais do que o “conteúdo” apresentado às crianças. Essa apropriação e acumulação de conhecimento revela o aspecto quantitativo do desenvolvimento intelectual. A formação e o desenvolvimento da personalidade e da inteligência ocorrem à medida que as crianças se apropriam desse conteúdo, no entanto, dependem da forma como as crianças são inseridas no processo, quer dizer, se têm autonomia, se ocupam o lugar de sujeito ativo que atua com o corpo, a mente e as emoções, enfim, se estão envolvidas por inteiro no processo de apropriação dos conhecimentos. Por isso, a intencionalidade docente orientada por um compromisso com o máximo desenvolvimento humano na infância e pelo respeito aos tempos e aos ritmos da infância, às linguagens de relacionamento das crianças com a cultura (o mundo ao redor), ao lugar de sujeito ativo que as crianças devem ocupar na perspectiva de uma educação desenvolvente, e às regularidades do desenvolvimento na pequena infância podem ter, na documentação pedagógica, um aliado no processo de avaliação (CABANELLAS, 2020).

A avaliação na perspectiva da THC envolverá não apenas o desenvolvimento das crianças, mas as condições materiais criadas na Educação Infantil por meio do espaço e dos

materiais, da gestão do tempo, das relações de escuta e acolhimento estabelecidas com as crianças e, da mesma forma, as relações entre as crianças, entre os diferentes profissionais da escola, e entre a escola e as famílias. Ela implica a qualidade do que é apresentado às crianças, considerando que a cultura é a fonte das qualidades humanas, sem se esquecer que a cultura (o meio, o mundo ao redor) não impacta a criança de forma linear, isto é, sua influência é, por assim dizer, filtrada pela criança a partir de sua experiência de vida anterior e pelos sentidos atribuídos por ela às situações vividas.

É no processo de autorreflexão possibilitado pela documentação pedagógica que os professores podem avaliar o nível de envolvimento e participação das crianças, suas aprendizagens e as aprendizagens que estão em vias de construção. Ou seja, aquilo que constitui a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal no processo vivido pelas crianças, associado às condições propostas pela escola, contribui para reorientar a ação docente no sentido de criar as condições adequadas para a apropriação máxima das qualidades humanas pelas crianças.

No que diz respeito às crianças da etapa da pré-escola, deve-se realizar mensalmente atividades de diagnose da evolução dos grafismos dos desenhos de figuras humanas e da hipótese de escrita do nome próprio sem apoio da ficha, além da escrita espontânea de palavras do cotidiano categorizadas em um mesmo grupo semântico, com quatro palavras (uma de cada classificação silábica): monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba. Em ambas as etapas, os dados devem ser registrados bimestralmente numa planilha (Quadro 2) que ajudará as professoras a identificar os níveis em que se encontram os grafismos e as hipóteses de escrita das crianças, um importante elemento no momento de planejar e preencher o instrumento Trajetória de Aprendizagem.

Vygotsky (1995) e Luria (2016) conduziram-se, no âmbito da linguagem escrita, a investigações acerca de sua pré-história, colocando em destaque as relações entre o pensamento infantil e a utilização de expedientes gráficos desde uma relação externa até uma relação funcional com a palavra escrita. Com este intuito Luria (2016, p. 144) procede a análises visando “... descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para o outro, superior”. Quando a criança começa a se relacionar com a linguagem escrita, ela passa a mobilizar todo um sistema de formas intelectuais de comportamento pelo qual deverá controlar suas atividades gráficas. Todavia, o autor pondera que esta relação atende, em suas origens, a duas condições:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentos, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. (Luria, 2016, p. 145).

A partir disto, ele realizou experimentos nos quais ditava frases às crianças não alfabetizadas para que elas anotassem como signos auxiliares da memória e constatou a existência de diferentes maneiras pelas quais elas se utilizavam de marcas gráficas e, com base nessas formas típicas e distintas, o autor propôs os seguintes estágios: pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada e escrita pictográfica, considerando-os representativos da pré-história da escrita e precedentes ao estágio da escrita simbólica. Num primeiro estágio verificou a existência de um processo de imitação da escrita em que os sujeitos pesquisados demonstraram apenas uma relação externa com a escrita e, muitas vezes, grafar no papel o que era ditado representava obstáculo para o registro mnêmico. O que eles produziam eram rabiscos em forma de ziguezague, não mantendo relações com a frase ditada. Conforme Luria (2016, p. 150): “... a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito”. Isto caracteriza a *fase pré-instrumental*.

Figura 8: Fase Pré Instrumental

FASE PRÉ INSTRUMENTAL		
Construção gráfica	Níveis de conceitualização	Leitura
<p>Escrita não formada por grafias convencionais.</p> <p>Grafismos primitivos: predomínio de garatujas ou pseudolettras;</p> <p>escritas unigráficas: uma só grafia para cada nome (quantidade constante).</p> <p>Pode ser sempre a mesma grafia (repertório fixo) ou diferente (repertório variável).</p> <p>Escritas convencionais, mas sem controle de quantidade: sucessões de grafias só interrompidas pelo limite da folha.</p>	<p>A criança acredita que a escrita é outra maneira de desenhar as coisas ou que escrever é produzir um traçado que se diferencia do desenho por possuir alguns traços típicos da escrita.</p> <p>Há a intenção subjetiva da criança quanto ao significado atribuído à escrita ou existe intenção de escrever.</p> <p>Ocorrem tentativas de correspondência entre o tamanho do objeto e a escrita. A escrita representa os nomes dos objetos e a criança a imagina como um dos atributos do objeto: Coisas grandes devem ter escritas grandes; coisas pequenas, escritas menores.</p> <p>Todas as escritas se assemelham, mas as crianças as consideram diferentes.</p>	<p>As relações entre as partes e o todo não são analisáveis: cada grafismo vale pelo todo.</p> <p>A criança pensa que, quando alguém lê, lê as figuras.</p>

Fonte: Síntese da autora

Para superá-lo a criança deverá estabelecer uma relação sígnica com as marcas no papel, ou seja, o que foi grafado deve expressar um conteúdo específico que possa ser recuperado posteriormente. Portanto, outro momento da pré-história da escrita efetiva-se quando a criança produz marcas topográficas na folha de papel para lembrar-se do que foi ditado a ela. Este é o estágio da *escrita não diferenciada*. Nele, há o emprego de uma forma primitiva de escrita que, apesar de serem marcas não-diferenciadas, apresentam-se repletas de funcionalidade. Esse é um momento importante no desenvolvimento da escrita, pois “... é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma” (Luria, 2016, p. 158).

Figura 9: Atividade Gráfica Diferenciada

ATIVIDADE GRÁFICA DIFERENCIADA		
Construção gráfica	Níveis de conceitualização	Leitura
<p>A forma dos grafismos é mais definida, mais próxima das letras.</p> <p>Predomínio da escrita de imprensa em maiúscula (influência dos estímulos do meio).</p> <p>Formas estáveis e fixas de escrita: relacionadas com contingências culturais e pessoais (estas não são usadas para produzir diferenças objetivas na escrita, mas simplesmente para garantir o significado diferente para escritas idênticas).</p>	<p>A criança chega à conclusão de que para ler coisas diferentes deve haver diferença objetiva nas escritas, e que essa diferença pode ser marcada pelo uso de letras diferentes para cada palavra (de seu repertório ou inventadas).</p> <p>Elabora duas hipóteses: Necessidade de quantidade mínima de grafias para que se possa ler algo, que em geral se situa em termos de três grafias ou caracteres; Necessidade de uma variedade de caracteres para que uma série de letras "sirva para ler".</p> <p>Aparecem reações de bloqueio com base no seguinte raciocínio: se aprender a escrever copiando a escrita do outro, na ausência do modelo não haverá possibilidade de escrita.</p> <p>Ao resolver problemas que a escrita lhes apresenta, as crianças enfrentam necessariamente problemas gerais de classificação, seriação e ordenação.</p> <p>O nome próprio geralmente é o ponto de partida (primeira forma estável dotada de significação) para o uso de letras na escrita.</p>	<p>Leitura global, sem correspondência entre as partes sonoras e gráficas.</p> <p>Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma.</p> <p>A correspondência entre a escrita e o nome é ainda global e não analisável: à totalidade da escrita corresponde o nome.</p>

Fonte: Síntese da autora

Com a maior objetividade às marcas gráficas e com o uso na condição de signos, tem início o estágio da *escrita gráfica diferenciada*, na qual os registros gráficos são utilizados para relembrar a frase ditada. Este estágio ainda não revela diferenças externas significativas em relação à anterior, contudo os rabiscos passam a ter uma função específica no ato de

memorização. Neste estágio a criança percebe as relações entre a escrita como forma de registro e de ampliação da sua capacidade para memorizar.

O autor buscou descobrir qual seria o fator impulsor dos avanços subsequentes e que culminariam na capacidade de escrever e constatou que o conteúdo do que era apresentado fazia grande diferença, pois induzia o tipo de marca a ser feito. Quando solicitado às crianças que registrassem quantidades e formas, isso fazia com que elas representassem o que estava sendo ditado inicialmente por traços diferenciados e depois por meio de desenhos. Com a adoção do desenho como forma de registro principia, então, o estágio *da escrita pictórica*. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (Luria, 2016, p. 166). Aqui, a criança passa a fazer uso do desenho como um expediente auxiliar e não apenas como uma brincadeira. Todavia, Vygotsky (1995) e Luria (2001) destacaram que na imensa importância dessa conquista, existe uma diferença radical entre o desenho e a escrita, posto que na estrutura interna do desenho infantil radica uma relação direta entre a representação gráfica e dado conteúdo sensível, ou seja, a criança desenha “coisas” e não palavras. Diferentemente, a escrita não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa. Daí que a linguagem oral esteja para a representação do objeto tanto quanto a linguagem escrita está para a linguagem oral.

Figura 10: Escrita Pictográfica

ESCRITA PICTOGRÁFICA		
Construção gráfica	Níveis de conceitualização	Leitura
<p>Podem aparecer grafias distantes das formas das letras e também grafias bem diferenciadas</p> <p>Escrita de letras com ou sem valor sonoro convencional</p> <p>Uso da primeira letra da palavra, cujo valor sonoro é importante.</p>	<p>Tentativa de fonetização da escrita: A criança estabelece uma livre (simples) correspondência entre aspectos sonoros e gráficos em sua escrita. Porém, os valores atribuídos às letras não são fonéticos, mas silábicos.</p> <p>Ao atribuir a cada grafia o valor de uma sílaba, a criança antecipa progressiva e regularmente a quantidade de grafias e escreve tantas letras quantas forem as sílabas das palavras.</p> <p>As escritas são construídas com base na análise silábica da palavra, mas em alguns casos podem apresentar mais grafias do que as exigidas, como para os monossílabos e dissílabos.</p> <p>Havendo conflito cognitivo entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica, por ocasião da escrita de dissílabos ou monossílabos.</p>	<p>Na leitura, a criança tenta passar da correspondência global para a correspondência termo a termo, isto é, do todo para as partes da expressão oral (recorte silábico do nome)</p> <p>Na leitura de monossílabos e dissílabos nos quais sobram letras, a criança tende a atribuir significados complementares à interpretação da palavra ou à sua omissão na leitura.</p> <p>A mudança qualitativa em relação ao nível anterior justifica-se por: Superação da correspondência global entre escrita e expressão oral, que passa a ser recortada (sílabas orais) para expressar-se em partes do texto (cada letra); Pela primeira vez a criança trabalha a hipótese de que a escrita representa os sons de fila.</p> <p>A leitura tende a limitar-se ao nome (sem sobrenome), a não ser nos casos dos nomes dissílabos ou quando há sobra silábica na leitura (correspondência de uma sílaba para cada letra).</p>

Fonte: Síntese da autora

Sendo assim, o avanço do estágio da escrita pictográfica em direção à escrita simbólica subordina-se à capacidade abstrativa da criança, pela qual ela apreende que o ato de escrever é guiado pela palavra a ser escrita. Contudo, a compreensão da linguagem escrita por meio da linguagem oral, caracteriza os primórdios da fase da escrita simbólica, uma vez que o pleno domínio da escrita demanda fusão entre ambas, pela qual a escrita passa a objetivar a linguagem interna firmando-se como ato efetivamente simbólico.

Figura 11: Escrita Simbólica (Etapa Inicial)

ESCRITA SIMBÓLICA (Etapa Inicial)		
Construção gráfica	Níveis de conceitualização	Leitura
<p>Escritas diferenciadas com valor sonoro inicial.</p> <p>Quantidade e repertório variáveis.</p> <p>Escrita na qual algumas grafias representam uma sílaba e outras, um fonema. Na perspectiva da psicogenética, não se trata de omissão de letras, mas de um tipo de escrita que procura incorporar grafias rumo à escrita alfabética.</p> <p>A construção total não é determinada por uma intenção de correspondência sonora.</p>	<p>A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que "vá mais além" da sílaba. Surge um conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).</p> <p>Passo intermediário entre a ausência de correspondência sonora e o começo dessa correspondência ou passagem da hipótese silábica para a alfabética.</p> <p>As escritas aparecem com a característica de "omissões" de letras pela coexistência das hipóteses alfabética e silábica.</p> <p>A letra que inicia cada escrita não é fixa nem aleatória: é uma das letras que correspondem ao valor sonoro da primeira sílaba da palavra.</p> <p>Surgem perguntas e pedidos de ajuda em relação a qual fonema ou sílaba usar.</p>	<p>São feitas seguidas análises sonoras das palavras.</p> <p>É típica a mistura, na leitura do nome, da hipótese silábica e de um começo da hipótese alfabética.</p>

Fonte: Síntese da autora

Luria (2001) destaca, ainda, que a despeito de uma aparente linearidade no desenvolvimento da escrita, sua dinâmica interna encerra inúmeras rupturas e saltos qualitativos, que são produzidos quando se passa de um estágio para outro. A nosso juízo, um dos grandes saltos ocorre na viragem da escrita pictográfica para a escrita simbólica, representando um momento crucial para a formação do simbolismo da escrita. No desenvolvimento da escrita há graduações na utilização e diferenciação das marcas gráficas e dos símbolos, além de mudanças das técnicas adotadas pelas crianças, que vão desde rabiscos e linhas, passando por figuras, imagens e registros gráficos com letras.

Com base em tais proposições lurianas, tomamos como objeto de análise a transição da escrita pictográfica em direção à escrita simbólica, propondo então a existência das subetapas da escrita pré-gráfica e do simbolismo gráfico, na base das quais a escrita simbólica edifica-se.

Figura 12: Escrita Simbólica (Etapa Inicial)

Escrita Simbólica		
Construção gráfica	Níveis de conceitualização	Leitura
Escrita alfabética com valor sonoro convencionalmente socialmente.	<p>A criança compreende que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os caracteres da escrita correspondem a valores menores que as sílabas (antecipação quantitativa); - Devem-se escrever tantas grafias quantos fonemas tenha a palavra. <p>A criança elabora sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever.</p> <p>Esse nível constitui o final da evolução, pois a criança já compreendeu o modo de construção do código.</p> <p>A partir desse momento, a criança já compreendeu o modo de construção do código.</p> <p>A criança não terá problemas de escrita (no sentido estrito, conceitual), mas se defrontará ainda com duas dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ortografia das palavras; - A separação entre palavras: pode escrever orações (frases) sem deixar espaço entre as palavras ou fazer cortes que não correspondem à separação convencional da escrita. 	<p>A criança já lê alfabeticamente.</p> <p>A escrita e a leitura do nome próprio operam sobre os princípios alfabéticos, aparecendo, no entanto, problemas ortográficos.</p> <p>A leitura de partes do nome já não oferece nenhuma dificuldade.</p>

Fonte: Síntese da autora

Deste modo, destacamos que o professor exerce função imprescindível para que as crianças se apropriem da língua escrita nas diferentes etapas, já que tal apropriação não acontecerá de forma espontânea ou natural. É preciso que o docente planeje suas aulas considerando a tríade proposta por Martins (2013): *conteúdo-forma-destinatário*. Isto significa intencionalidade no ato de ensinar, pois levando em conta esta tríade o professor, para promover o desenvolvimento das crianças, necessita dominar saberes científicos, artísticos e filosóficos; conhecer a zona de desenvolvimento real e iminente dos aprendizes, ou seja, aquilo que a criança já domina e o que ainda está em vias de formação; e por último, pesquisar e/ou criar a melhor forma para ensinar, tendo em vista *o que* e *a quem*, ou seja, *o que* (conteúdo) deve ser ensinado e as especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem de *quem* aprende (destinatário). Na Educação Infantil a aprendizagem da língua escrita depende, dentre outros aspectos, das “... condições de realização do ensino e [d]a exímia formação de seus professores” (Martins & Marsiglia, 2015, p. 48).

Para tanto, após identificar o nível em que a criança se encontra, tanto na Periodização da Escrita, quanto na evolução do grafismo o professor não deve apenas tabular isso, a tabulação é o princípio para que eles possam não só identificar o nível, mas sobretudo planejar propostas para que as crianças avancem.

Quadro 2: Registros de evolução dos grafismos

Bimestre:		Evolução do grafismo				Periodização da escrita				
Turma:		ETAPA SIMBÓLICA	ETAPA SIMBOLICO FORMALISTA	ETAPA FORMALISTA VERAZ	ETAPA FORMALISTA PLÁSTICA	FASE PRÉ INSTRUMENTAL	ATIVIDADE GRÁFICA DIFERENCIADA	ESCRITA PICTOGRÁFICA	ESCRITA SIMBÓLICA (ETAPA INICIAL)	ESCRITA SIMBÓLICA
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										

Fonte: Elaborado pela autora

Na perspectiva histórico-cultural, o sentido da Educação é a humanização e isso requer, como já viemos discutindo, o envolvimento da criança como um ser ativo que faz, pensa e deseja. Em outras palavras, quando ela participa do próprio processo de avaliação ao elaborar registros de forma individual e coletiva; quando observa, apresenta ou comenta sua própria produção e é incentivada a fazer registros, enfim, quando retoma e reflete a trajetória do que foi vivenciado na escola; ela atribui sentido ao que está aprendendo, se autoavalia e, conseqüentemente, pode melhor se autorregular. Nesse sentido, as crianças se humanizam, pois, desenvolvem qualidades psíquicas tipicamente humanas, como o pensamento, a linguagem, a atenção, a imaginação, a capacidade de planejamento, porque vão formando sua inteligência e personalidade, se transformando e modificando sua relação com o mundo e os objetos da cultura – o que aprofunda dialeticamente seu próprio processo de desenvolvimento. “A documentação cria evidências para a compreensão da criança como um ser que sente, pensa, relaciona-se, age,

explora, comunica, narra, em outros termos, um ser que vive e aprende” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 51).

Para a efetividade da avaliação pautada na Trajetória de Aprendizagem, é necessário que haja um caderno para anotações de observações diárias e que sejam feitos registros fotográficos das crianças, que serão retomados no planejamento e durante o preenchimento do instrumento.

Partindo das premissas de que o registro e o acompanhamento devem ser permanentes, a Trajetória de Aprendizagem, tal como sugere o nome, deve apresentar uma trajetória, ou seja, precisa ser acessada e preenchida bimestralmente e não apenas no fim de um ano letivo. Ela contém: a) ficha com a síntese das aprendizagens postuladas no planejamento do professor; b) relatório descritivo; c) registro fotográfico.

a) Ficha com a síntese de aprendizagem

As fichas de síntese de aprendizagem têm como intuito ser um campo para registrar e acompanhar o desenvolvimento individual de cada criança em diferentes áreas e aspectos, com respeito às características particulares e ao ritmo de cada uma. Nelas, o professor registra a história de cada criança, suas conquistas, dificuldades, avanços e preferências. Por meio da ficha, o professor poderá acompanhar o processo de aprendizagem da criança de maneira mais objetiva e pontual e, assim, fazer as intervenções necessárias.

Na ficha, o professor registra quais os saberes sistematizados historicamente foram trabalhados com as crianças. Posteriormente, marca a sigla mais apropriada: DR (Desenvolvimento Real, para o que a criança realizar de modo autônomo); DP (Desenvolvimento Potencial, para a capacidade de realizar uma atividade com auxílio de alguém com mais experiência). Em hipótese alguma deve-se comparar as fichas das crianças. As siglas não devem ser aplicadas no sentido de classificar essas crianças, mas servirão para que o professor adote estratégias diferentes para que as crianças evoluam dentro de suas possibilidades no trabalho com o grupo e individualmente. Para que isso ocorra de maneira mais efetiva, com base na ZDI, o desenvolvimento ocorre na medida em que a criança é desafiada, para que consiga atingir um novo conhecimento, uma nova proposta, de forma mediada.

Nesse sentido, o professor precisa potencializar o ensino, sair apenas do plano do real e mediar o processo de construção do conhecimento de maneira dialética. Assim, na ficha de síntese de aprendizagem, deverá descrever quais as situações mediadoras foram propostas. Hoffmann (2012) assevera que a avaliação mediadora tem como característica a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando e o planejamento como forma intencional de propor atividades significativas.

Quadro 3: Ficha Síntese do instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem

SÍNTESE DE APRENDIZAGEM	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
Respeitar e expressar sentimentos e emoções.				
Descrição de situações mediadoras				
Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.				
Descrição de situações mediadoras				
Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.				
Descrição de situações mediadoras				
Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.				
Descrição de situações mediadoras				
Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.				
Descrição de situações mediadoras				
Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.				
Descrição de situações mediadoras				
Coordenar suas habilidades manuais.				
Descrição de situações mediadoras				
Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.				
Descrição de situações mediadoras				
Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.				
Descrição de situações mediadoras				
Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.				
Descrição de situações mediadoras				
Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.				
Descrição de situações mediadoras				
Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.				
Descrição de situações mediadoras				
Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.				
Descrição de situações mediadoras				

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.				
Descrição de situações mediadoras				
Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.				
Descrição de situações mediadoras				
Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.				
Descrição de situações mediadoras				
Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.				
Descrição de situações mediadoras				
Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano				
Descrição de situações mediadoras				
Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).				
Descrição de situações mediadoras				

Legenda: DR (desenvolvimento real) DP (desenvolvimento potencial)

Fonte: Elaborado pela autora

b) Relatório descritivo

Os relatórios permitem fazer uma abordagem acerca da história da criança no contexto escolar.

Como história individual, devem esses registros revelar as especificidades de cada criança, numa leitura positiva de suas peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades próprias, respeitando e valorizando o seu jeito de ser diferente das outras – diferenças entendidas como normais, e não desvantajosas (HOFFMANN, 2012, p. 75).

Os relatórios são importantes porque, ao documentarem algo observado por meio da linguagem escrita, o processo torna-se mais reflexivo e sistematizado, uma vez que nessa ação há reorganização do pensamento (VIGOTSKI, 1988 *apud* HOFFMANN, 2012).

Por meio da escrita, além disso, pode-se distanciar do próprio pensamento e refletir sobre as ideias escritas, “objetivadas” (transformadas em objeto, como se fosse de outra pessoa), reinterpretando-as, retomando os quadros conceituais ali esboçados, no sentido de construir novas hipóteses para situações vividas e melhores caminhos a percorrer (HOFFMANN, 2012, p. 75).

Realizar apontamentos da história individual de cada criança proporciona embasamento estratégico, pois permite apresentar a singularidade de cada criança, que, no entendimento de Hofmann (2012, p. 92), “busca delinear um processo percorrido pela criança em sua permanente tentativa de superação, de novas tentativas e conquistas”. Portanto, esse método de avaliação não visa expor resultados esperados ou apontar para problemas de comportamento.

De acordo com Hoffmann (2012), existem três princípios que descrevem os passos para a elaboração de um relatório de avaliação. O primeiro dele é o princípio da “investigação” docente, o professor precisa criar situações para melhor observar a criança na caminhada de construção de conhecimento. A partir de então, ele reflete sobre o observado. O segundo é o da “provisoriedade”, em que o professor precisa sistematizar diariamente as situações vivenciadas, ao criar subsídios para, posteriormente, fazer uma avaliação mais reflexiva e abrangente sobre a criança. O terceiro princípio é o da “complementaridade”, em que, quando for necessário maior tempo para a observação ou mesmo para oferecer atividades diferenciadas, elabora-se uma ação complementar, para melhor observar as particularidades e vivências de cada criança.

Dessa forma, no momento de transcrever as observações, o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, indagar sobre suas próprias ações, perceber a criança de forma globalizada, construir e desconstruir saberes. No âmbito dessa função da avaliação, cria-se a possibilidade de maior acompanhamento do desenvolvimento da criança, e simultaneamente, de avaliação do professor acerca de si mesmo.

Para tanto, no espaço destinado para a escrita de um relatório descritivo individualizado no Trajetória de Aprendizagem, o professor vai fazendo um registro escrito em partes, ao relatar o processo de desenvolvimento da criança. É difícil escrever um texto sobre cada criança e registrar todo seu percurso apenas no final do ano, assim, no instrumento, esse registro é feito bimestralmente com a construção de pequenos pareceres que darão, gradualmente, estrutura a um relatório.

Para apoio, durante a escrita, é necessário recorrer ao portfólio, ao caderno de observações, à tabulação de evolução dos grafismos e aos registros fotográficos. Ressaltamos que esse não é um espaço para descrever aspectos comportamentais, mas de anotar sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Quadro 4: Campo para realização do relatório descritivo no Instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem

1º bimestre
DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
2º bimestre
DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
3º bimestre
DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
4º bimestre
DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Fonte: Elaborado pela autora

c) Registro fotográfico

O registro fotográfico é uma forma eficaz de registrar as experiências educativas vividas pelas crianças e de possibilitar a reflexão e a avaliação, pois “ajuda a lembrar uma experiência, a criar memória, a enfatizar também com o que cada criança contribuiu individualmente para o grupo e para reconhecer e avaliar a própria identidade e a identidade do grupo” (IOZZELLI; GALARDINI, 2017, p. 92).

Destarte, há, no Trajetória de Aprendizagem, um campo para inserção de registros fotográficos de momentos de destaque da criança. As fotos devem ser tiradas de maneira espontânea, em um momento de observação da professora. Na legenda, deve-se inserir o que a criança estava fazendo e o que isso implica na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Figura 13: Campo para inserção dos registros fotográficos no Instrumento avaliativo Trajetória de Aprendizagem

REGISTRO FOTOGRÁFICO (Momento de destaque da criança em cada bimestre)

DESCREVER A SITUAÇÃO	DESCREVER A SITUAÇÃO
DESCREVER A SITUAÇÃO	DESCREVER A SITUAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos afirmar que o Trajetória de Aprendizagem traz, em sua formatação, princípios importantes da ficha, dos relatórios, pareceres e da documentação pedagógica que, além de registrar as ações que acontecem no cotidiano do trabalho com as crianças, subsidia o trabalho da professora uma vez que permite levantar hipóteses, identificar avanços e dificuldades dessas crianças, além de verificar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados e/ou retomados, o que permite a ação-reflexão-ação necessária ao processo.

O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela. Há, portanto, a necessidade de criar espaços para que todas as pessoas que se relacionam com as crianças conversem sobre aspectos de seu desenvolvimento. Professores, orientadores, diretores, supervisores, demais servidores e pais devem estar disponíveis para as crianças ao refletirem sobre seus interesses, suas necessidades e conquistas no intuito de respeitá-las e compreendê-las em suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar como as professoras de um centro municipal de Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro-TO percebem o processo avaliativo das crianças em sua prática pedagógica, a fim de subsidiar a construção de uma proposta de um instrumento de registro e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Para tanto, foi realizado um estudo sobre a história da Educação Infantil no Brasil, suas concepções e conquistas legais, bem como a concepção de avaliação na Educação Infantil, em que foram considerados os documentos legais e orientadores já publicados e as concepções teóricas que dialogam com esses documentos.

Neste estudo de caso, foi desenvolvida uma investigação, a partir de entrevistas com as professoras e com consulta de documentos sobre as concepções de avaliação e as possíveis relações entre elas e as práticas educativas das professoras.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro com questões semiestruturadas, que permitiu que as professoras discorressem sobre aspectos de suas práticas avaliativas e constituíssem informações essenciais para a compreensão das suas percepções sobre o processo de avaliar as crianças na Educação Infantil.

Para a pesquisadora, esta foi uma experiência singular, pois teve a oportunidade de vivenciar o início da proposta de mudança da avaliação no referido município. As professoras apresentam posicionamentos distintos em relação à prática da avaliação, mas convergem em diversos aspectos. Consideram que a avaliação é uma ação que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, diariamente, e não apenas como uma etapa final. Indicaram também que a avaliação ocorre por meio de diferentes registros, como anotações, relatórios, fotos, filmagens e portfólios.

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

(2014; 2018). Assim, o foco da avaliação não é somente a criança, mas a prática pedagógica. Essa é uma prerrogativa presente no DCNEI (BRASIL, 2009a), que determina que, além de avaliar as crianças, devem ser criados procedimentos para avaliar as práticas pedagógicas escolares.

Apesar de encontrar consonâncias entre as concepções e práticas educativas das professoras com a legislação e os documentos orientadores sobre a temática, as professoras investigadas pouco citam tais documentos mesmo que sejam referências consistentes para as práticas avaliativas (DIDONET, 2014).

Tendo em vista a abordagem teórica histórico-cultural presente nesta dissertação, a avaliação, defendida aqui, situa-se como atividade mediadora no interior da prática educativa, que contribui para a organização de novos processos de ensino que desencadearão novas situações de aprendizagem. Nesse aspecto, encontra-se a necessidade de ampliar os estudos e as discussões no âmbito das instituições de Educação Infantil para oportunizar aos professores processos de formação continuada e, conseqüentemente, uma atuação segundo os pressupostos defendidos para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

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

Também foram mencionados pelas professoras alguns limites e dificuldades para realizar a avaliação das crianças, como as condições objetivas de trabalho, com destaque para a falta de tempo para elaborar registros e a carência de momentos de formação continuada sobre o processo de avaliação na Educação Infantil.

Ao inter cruzar os sentidos atribuídos pelas professoras e a limitação do instrumento ainda utilizado, propusemos o Trajetória de Aprendizagem, que compila, em sua forma, princípios importantes da ficha, dos relatórios, pareceres e da documentação pedagógica e torna-os dependentes sem isolá-los. Ele se configura como produto final resultante de pesquisa aplicada para a aprovação e conclusão do curso de mestrado em Educação do PPPGE/UFT, uma forma de devolutiva/contrapartida para a comunidade pesquisada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. de. Escrita e formação de professores: possibilidades do dialogo para o desenvolvimento profissional. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: UNIOESTE, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1690--Int.pdf>>. (Acesso em 10 set. 2022.)
- ANDRÉ, M. E D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, 1984.
- BECCHI, E. Os personagens na creche. In: BECCHI, E. *et al.* (Orgs.). **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 20-35.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, A.; BECCHI, Egle (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BORBA, A. M.; LOPES, J. J. M. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação**, ed. especial, n. especial, p. 28-41, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. (Acesso em 19 nov. 2021.)
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. (Acesso em 19 nov. 2021.)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. (Acesso em 15 ago. 2021.)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. (Acesso em 15 ago. 2021.)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, v. 1, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <

base>. (Acesso em: 12 abr. 2021.)

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília/DF, 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> (Acesso em 30 jan. 2021.)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. (Acesso em 30 jan. 2021.)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v. I, 2006. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. (Acesso em 29 jan. 2021.)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. (Acesso em 12 abr. 2021.)

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, jul, 1997.

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

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

CRUZ, S. H. V. As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. *In*: TV Escola, Salto para o futuro. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII, boletim 9, junho de 2013. Disponível em: <www.tvescola.org.br>. (Acesso em 9 jan. 2021.)

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

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem**

de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, M. V. Avaliação: instrumento do professor para aprimorar o trabalho na Educação Infantil. *In: TV Escola, Salto para o futuro. Novas Diretrizes para a Educação Infantil*. Ano XXIII, boletim 9, junho de 2013. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/09183509_NovasDiretrizessEducacaoInfantil.pdf>. (Acesso em: 9 jan. 2021.)

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

FORTUNATI, A. A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir. **Rev. Pátio Educação Infantil – Educação Infantil**, ano X, n. 30, p. 4-7, jan./mar. 2012.

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

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

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

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

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

HEYHOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

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

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

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. I.*, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, novembro de

2010. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. (Acesso em 11 set. 2017.)

KISHIMOTO, T. M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis (1923-1935)**. São Paulo: Polo Books, 2014.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

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

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOBO, S. C. L. **Avaliação no cotidiano da educação infantil: histórias entrelaçadas e reflexões**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

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

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

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

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

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

MELLO, S. A. LUGLE, A. M. C. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2012.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MORO, C.; NEVES, V. F. A. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

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

MORO, C.; SOUZA, G. Avaliação e educação infantil. *In: Currículo e linguagem na educação infantil.* – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília/DF: MEC/SEB, 2016, p. 28-36. Disponível em: <file:///D:/Users/Seven/Downloads/caderno_6%20(1).pdf>. (Acesso em 10 mar. 2020.)

MORO, C.; SOUZA, G. de. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 6-7, maio/ago. 2014.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 36-44.

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

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar experiências. *In: OSTETTO, L. E. (Org.). Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores.* 5. ed. Campinas, SP: Papiros, 2012, p. 13-32.

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

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

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

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

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012.

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

Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). **Plano Nacional pela Primeira Infância: PNPI.**

Brasília, 2010. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf>>. (Acesso em 20 abr. 2018.)

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

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

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e Teoria Histórico-Cultural. **Revista Educ.& Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015.

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

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

VASCONCELLOS, V. M. R. de; VALSINER, J. **Perspectiva co-constructivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

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

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: **Sete Aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

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

APÊNDICE I: ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

2. GRADUAÇÃO:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

3. PÓS-GRADUAÇÃO:

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

4. CARREIRA NO MAGISTÉRIO:

Tempo de atuação no Magistério:

Tempo de atuação na Educação Infantil:

Tempo de atuação no atual local de trabalho:

APÊNDICE II: ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 Como você compreende a avaliação na Educação Infantil?
- 2 Qual a importância da avaliação na Educação Infantil?
- 3 Quais instrumentos são utilizados para avaliar as crianças?
- 4 O que é avaliado com esse instrumento?
- 5 O que é feito com os resultados dessa avaliação?
- 6 Quais as dificuldades que você encontra para avaliar?
- 7 Como você lida com essas dificuldades?

APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Você está sendo convidada como voluntária a participar de um estudo que pesquisa *Avaliação na Educação Infantil: entrecruzando olhares para ressignificar instrumentos*, que objetiva identificar e analisar, mediante entrevistas aos professores da Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro-TO, as concepções de avaliação bem como os instrumentos utilizados no acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Acreditamos que ela seja importante, tanto no aspecto científico, na contribuição de estudos que tematizam a avaliação na Educação Infantil, quanto no aspecto social, uma vez que, posteriormente, a pesquisa irá propor um instrumento de registro, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no município de Aparecida do Rio Negro-TO.

Forma de participação no estudo

Sua participação se dará mediante participação em entrevista, que será gravada por meio eletrônico (gravador). A entrevista ocorrerá de forma individual, em local privado, onde estarão presentes apenas a Sr.^a e a pesquisadora, que será a entrevistadora. O tempo previsto é de, aproximadamente, 40 minutos e o horário para realização da entrevista será decidido pela Sr.^a para evitar qualquer tipo de constrangimento. Como garantia de seu direito a ter acesso aos resultados da pesquisa e na condição de participante, a pesquisadora informará sobre o andamento da pesquisa e os resultados serão socializados com as comunidades que compõem a associação comunitária mantenedora da escola e com a comunidade escolar, por meio de uma palestra na qual serão entregues cópias impressas e digitais do trabalho final.

Detalhamento do estudo

Para alcançar o objetivo do estudo, a pesquisadora irá realizar entrevistas, em que a Sr.^a relatará suas concepções de avaliação na Educação Infantil. Após as entrevistas concedidas voluntariamente e mediante a sua autorização, a pesquisadora irá transcrever da forma oral para a escrita e encaminhará o documento à Sr.^a para análise e permissão para publicação. Se a Sr.^a achar necessário, poderá acrescentar, excluir, corrigir ou complementar sua resposta, bem como decidir, dentre as informações que forneceu, quais poderão ser utilizadas de forma pública.

Riscos

Caso a Sr.^a sinta algum constrangimento, como vergonha de responder alguma questão, sentimento de invasão de privacidade ou medo de ser identificado, terá liberdade de se recusar a participar e de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso ocorra alguma situação que necessite de atenção especial, a Sr.^a será encaminhada, pela pesquisadora, aos cuidados especializados.

Benefícios

A pesquisa promoverá benefícios sociais e científicos no sentido de compreender as concepções de avaliação e os instrumentos utilizados pelos professores no acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Também contribuirá para a construção de um instrumento de registro, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no município de Aparecida do Rio Negro-TO para atender às prerrogativas legais e aos anseios da equipe.

Garantia de indenização e ressarcimento

Em qualquer momento, se a Sr.^a sofrer algum dano comprovadamente decorrente da pesquisa, terá direito à indenização. Caso haja algum tipo de despesa ligada diretamente à sua participação no estudo, a pesquisadora lhe assegurará o direito ao ressarcimento das despesas.

Sigilo e privacidade

A pesquisadora não utilizará o seu nome no corpo do texto criado a partir das entrevistas. Com vistas a evitar os riscos de discriminação e estigmatização, manter-se-á o anonimato. Portanto, garante-se que sua privacidade será respeitada e mantido o sigilo, uma vez que a pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados.

Autonomia

É assegurado à Sr.^a o livre acesso a todas as informações e os esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. A Sr.^a terá plena liberdade de se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem precisar dar justificativas. Essa decisão não lhe acarretará nenhuma penalidade e a Sr.^a não sofrerá qualquer prejuízo.

Contato

A pesquisadora responsável pelo referido projeto é Priscila de Freitas Machado, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional da

Universidade Federal do Tocantins. A Sr.^a poderá entrar em contato com ela pelo e-mail primachado.pedagogia@gmail.com, nos horários de 14 às 18 horas.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, a Sr.^a poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UFT), que é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. O Comitê fica localizado na Avenida NS 15, ALCNO, 14, Prédio do Almojarifado, 109 Norte, Palmas-TO, CEP 77001-090, telefone (63)32324023, e-mail: cep_uft@uft.edu.br, com atendimento nos horários de segunda e terça, de 14 às 17 horas, e de quarta e quinta, de 9 às 12 horas.

Caso aceite participar voluntariamente da pesquisa, convido a Sr.^a a assinar este documento em duas vias de igual teor, sendo que uma via ficará de posse da pesquisadora e a outra lhe será entregue.

Eu, _____, fui informada verbalmente e por escrito sobre essa pesquisa e, após esclarecidas minhas dúvidas com relação à minha participação, tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e aceito voluntariamente participar. Sei que poderei retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidades ou prejuízos. O presente TCLE será assinado em duas vias.

_____, _____ de _____ de 2021.

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável

APÊNDICE IV: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

REF.: 2022

CRIANÇA:

DN:

TURMA:

Legenda: DR (desenvolvimento real) DP (desenvolvimento potencial)

1. FICHA

SÍNTESE DE APRENDIZAGEM	BIMESTRE			
	1º	2º	3º	4º
Respeitar e expressar sentimentos e emoções.				
Descrição de situações mediadoras				
Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.				
Descrição de situações mediadoras				
Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.				
Descrição de situações mediadoras				
Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.				
Descrição de situações mediadoras				
Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.				
Descrição de situações mediadoras				
Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.				
Descrição de situações mediadoras				
Coordenar suas habilidades manuais.				
Descrição de situações mediadoras				
Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.				
Descrição de situações mediadoras				
Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.				
Descrição de situações mediadoras				
Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.				
Descrição de situações mediadoras				
Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.				
Descrição de situações mediadoras				
Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.				
Descrição de situações mediadoras				

2. RELATÓRIO DESCRITIVO

1º bimestre

DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

2º bimestre

DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

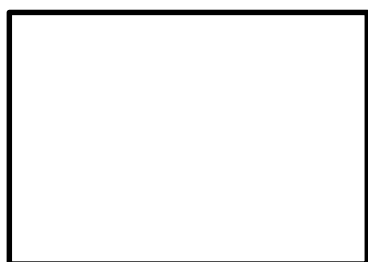
3º bimestre

DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

4º bimestre

DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

3. REGISTRO FOTOGRÁFICO (Momento de destaque da criança em cada bimestre)



DESCREVER A SITUAÇÃO



DESCREVER A SITUAÇÃO



DESCREVER A SITUAÇÃO



DESCREVER A SITUAÇÃO

Cidade-Estado, dia, mês e ano.

PROFESSORA

ORIENTADORA

SUPERVISORA

GESTORA

Assinatura do responsável

* É importante ressaltar que esta é a primeira versão da Trajetória de Aprendizagem, que ainda passará por alterações. Ainda haverá a decisão sobre sua sistematização: se acontecerá por meio de programas como Word, aplicativos ou pelo Google Docs.

ANEXO I: FICHA AVALIATIVA UTILIZADA EM APARECIDA DO RIO NEGRO-TO

		ESTADO DO TOCANTINS PREFEITURA MUNICIPAL DE APARECIDA DO RIO NEGRO ESCOLA MUNICIPAL LUZA MACHADO DE MIRANDA	
FICHA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM			
Nome do Aluno: ANDRE RYAN DA CRUZ SILVA/ 2094		Data de nascimento: 21/01/2015	Código INEP: 183026533300
Ano / série: PRE-ESCOLA I	Turma: PRE-ESCOLA I B - VESP	Turno: VESPERTINO	Período letivo: 2019
Situação do aluno: CURSANDO			

Legenda: AP : Atingiu Parcialmente; S : Satisfatório; SE : Superou as Expectativas; NT : Não trabalhado;

Identidade e Autonomia

Ord.	Indicadores	Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
1	Manifesta imagem positiva de si (atitudes de autoconfiança, auto-estima)	AP	AP	S	S
2	Enfrenta situações de conflito respeitando os outros e exigindo reciprocidade	AP	AP	S	S
3	Respeita as regras simples de convivência	AP	AP	S	S
4	Valoriza ações de cooperação e solidariedade, tendo um bom relacionamento com seus colegas	AP	AP	S	SE
5	Adota hábitos de auto cuidado, valorizando atitudes relacionadas à higiene, alimentação, conforto, segurança e cuidado com aparência	AP	AP	S	SE
6	Cuida de seus materiais com zelo	AP	AP	SE	SE
7	Demonstra progressiva autonomia no desempenho de suas atividade	AP	S	SE	SE
8	Demonstra, através das brincadeiras, interesse e compreensão em relação às situações de aprendizagens propostas pelos(as) educadores(as)	AP	S	SE	SE

Movimento e Música

Ord.	Indicadores	Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
9	Controla gradualmente, o próprio movimento em jogos, brincadeiras, danças e demais situações	AP	S	SE	SE
10	Demonstra diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como: força, velocidade, resistência e flexibilidade, descobrindo os limites e as potencialidades de seu corpo	AP	S	SE	SE
11	Utiliza os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos	AP	AP	SE	SE
12	Utiliza gestos diversos e o ritmo corporal nas brincadeiras, danças, músicas, jogos e em situações diversas	AP	AP	SE	SE
13	Conhece, identifica e cuida do próprio corpo	AP	AP	SE	SE
14	Identifica as músicas de diversos gêneros, épocas, estilos e culturas	AP	AP	S	S
15	Percebe e expressa sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações e interpretações musicais	AP	AP	S	SE

Artes Visuais

Ord.	Indicadores	Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
16	Desenvolve produções artísticas de forma prazerosa	AP	AP	S	SE
17	Percebe os elementos que constituem a linguagem visual (ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz e texturas)	AP	AP	S	S
18	Aprecia as produções artísticas dos colegas	AP	AP	SE	SE
19	Reconhece e valoriza as diversas produções artísticas (desenhos, pinturas esculturas produções, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema)	AP	AP	SE	SE

Linguagem Oral e Escrita

Ord.	Indicadores	Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
20	Amplia gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão	AP	S	SE	SE
21	Interessa-se por conhecer vários gêneros orais e escritos	AP	AP	S	S
22	Apresenta progressivo desenvolvimento de sua oralidade, dialogando, sabendo ouvir, elaborando e respondendo perguntas	AP	AP	SE	SE
23	Utiliza a linguagem oral como ferramenta para expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos	AP	S	SE	SE
24	Demonstra interesse e curiosidade pela linguagem escrita manuseando livros, revistas e outros portadores de texto, compreendendo sua função	AP	AP	SE	SE
25	Concentra-se ao escutar a leitura de textos	AP	S	SE	SE

} - Relatórios

Ord.	Indicadores	Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
26	Escreve palavras e textos ainda que de forma não convencional	AP	AP	S	S
27	Reconhece seu nome escrito e o identifica e o identifica nas diversas situações do cotidiano	AP	S	SE	SE
28	Demonstra autonomia ao escolher livros para ler e apreciar	AP	S	SE	SE
29	Participa ativamente de situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista	AP	S	SE	SE
30	Relata experiências vividas com sequência temporal e causal	AP	S	SE	SE
31	Conhece e reproduz oralmente alguns jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, advinhas, quadrinhas, poemas, e canções	NT	NT	S	SE

Natureza e Sociedade

Ord.	Indicadores	Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
32	Demonstra interesse e curiosidade pelo mundo social e natural, através de questionamentos.	AP	AP	S	S
33	Manifesta opiniões sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias.	AP	AP	S	S
34	Estabelece algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.	AP	AP	S	S
35	Estabelece algumas relações entre o meio ambiente e as diversas formas de vida	AP	AP	S	S
36	Reconhece a importância de suas atitudes para a preservação das espécies e para a qualidade de vida humana	AP	AP	S	S

Matemática

Ord.	Indicadores	Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
37	Estabelece relação entre numeral e quantidade	AP	AP	SE	SE
38	Realiza sequência numérica em contagens orais	AP	S	SE	SE
39	Identifica e explora figuras geométricas	AP	S	SE	SE
40	Produz e interpreta escritas numéricas	AP	AP	SE	SE
41	Utiliza a contagem oral para representar noções de tempo e de espaço	NT	NT	AP	S
42	Realiza brincadeiras ou situações-problema envolvendo o sistema monetário	NT	NT	AP	S
43	Utiliza noções simples de cálculo mental para resolver problemas	NT	NT	AP	S
44	Identifica e organiza classes de elementos (cor, tamanho, forma posição, quantidade, textura, sabor, som, peso, consistência e temperatura)	AP	AP	S	SE

Interação Família e Escola

Ord.	Indicadores	Bimestres / Conceitos			
		1BIM	2BIM	3BIM	4BIM
45	Interage com a escola estabelecendo parceria e demonstrando confiança	AP	S	SE	SE
46	Atende as solicitações da escola	AP	S	SE	SE
47	Cuida da pontualidade e assiduidade	AP	S	SE	SE
48	Cuida da higiene de filho(banho, roupas, cabelos, dentes, pés e mãos, unha, material escolar)	AP	S	SE	SE
49	Evita trazer o filho doente para a escola	AP	S	SE	SE
50	Adquire e mantém o material escolar necessário para o filho estudar	AP	S	SE	SE
51	Acompanha diariamente as atividades e anotações enviadas pela escola	AP	S	SE	SE

PARECER DESCRITIVO

Descrição do Parecer

APARECIDA DO RIO NEGRO - TO, 01 de Janeiro de 2019.

_____ Ass. do(a) Diretor(a)	_____ Ass. do(a) Professor(a)	_____ Ass. do(a) Coordenador(a)
--------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

ANEXO II: PARECER CONSUBSTANCIADO (CEP/UFT)

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRECruzando OLHARES PARA QUALIFICAR E RESSIGNIFICAR INSTRUMENTOS

Pesquisador: Priscila de Freitas Machado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46273321.1.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.081.989

Apresentação do Projeto:

"Abordar o tema avaliação na Educação Infantil é bastante complexo, uma vez que esta não pode deixar de ser articulada a questões como concepção de infância, teorias de construção do conhecimento, currículo e constituição do cenário educativo para crianças de zero a seis anos. No cerne de discussões e tentativas de sistematização de métodos e instrumentos de avaliação na Educação Infantil, pretendemos aqui identificar os sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na prática docente, a fim de contribuir com o contexto educativo da escola pública e as práticas pedagógicas e posteriormente construir e apresentar como produto final um instrumento de registro, acompanhamento e de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no município de Aparecida do Rio Negro-TO".

"A referida pesquisa, será realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Aquarela, localizado na cidade de Aparecida do Rio Negro, no Estado do Tocantins".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as concepções de avaliação e os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras da Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro.

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-000

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uf@uf.edu.br

Continuação do Parecer: 5.001.009

Objetivo Secundário:

Discutir concepções de Educação, avaliação, criança/infância dentro das práticas pedagógicas na Educação Infantil;

Identificar as concepções de avaliação das professoras de Educação Infantil de Aparecida do Rio Negro-TO; Analisar os instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras da Educação Infantil do município de Aparecida do Rio Negro-TO;

Construir e propor um instrumento de avaliação para a Educação Infantil para o município de Aparecida do Rio Negro-TO

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"A participação na pesquisa poderá acarretar possíveis desconfortos emocionais, tais como: ansiedade, insatisfação quanto às expectativas do resultado da pesquisa, constrangimento, vergonha de responder alguma questão, sentimento de invasão de privacidade ou ainda o medo de ser identificado. Em qualquer momento se o participante sentir algum desconforto ou dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, o mesmo terá seus direitos reservados e preservados".

Benefícios:

"A pesquisa promoverá benefícios sociais e científicos no sentido de compreender as concepções de avaliação bem como os instrumentos utilizados pelos professores no acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, e contribuirá, por meio destas para a construção de um instrumento de registro, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças no município de Aparecida do Rio Negro-TO que atenda as prerrogativas legais e os anseios da equipe".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia:

"As entrevistas serão realizadas na presença do entrevistador e do entrevistado em um local privado na instituição pesquisada a definir de acordo com as possibilidades apresentadas de forma que possam se sentir à vontade para discorrerem sobre o assunto sem influências externas, garantindo a privacidade dos participantes e também para que não comprometam a qualidade sonora e a veracidade das informações. Salienta-se, que o participante só será entrevistado após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)".

Endereço: Avenida NS 15, 100 Norte Prédio do Almoço/feito
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-000
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep_uf@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.001.909

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de maneira adequada os seguintes documentos:

Folha de rosto com autorização da Instituição proponente;

Autorização da Instituição participante;

Projeto de pesquisa com cronograma adequado;

TCLE com autorização do uso de gravação em áudio;

Termo de compromisso da pesquisadora de que a pesquisa será iniciada após a aprovação do CEP, comprometendo-se a preservar o sigilo os participantes, a guardar os dados da pesquisa por 5 anos e a utilizar os registros realizados exclusivamente para fins do projeto de pesquisa;

Termo de compromisso para uso, guarda e divulgação dos dados da pesquisa;

Roteiro da entrevista.

Recomendações:

Retirar a menção da possibilidade de utilização do google docs.

A pesquisadora já se posicionou a respeito delimitando que serão utilizadas apenas entrevistas gravadas.

Sendo assim, é importante retirar a referência ao google docs de todos os documentos.

No PB-Informações básicas do projeto o google docs ainda é apontado como possibilidade metodológica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram resolvidas todas as pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Reitera-se que, conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, Inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO_1734749.pdf	19/08/2021 21:39:32		Aceito
Outros	CARTAREPOSTA_19AGO2021.pdf	19/08/2021 21:34:47	Priscila de Fretas Machado	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoçoilado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-000

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3333-8023

E-mail: cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.001.909

Cronograma	CRONOGRAMA_19AGO2021.pdf	19/08/2021 21:34:03	Priscila de Freitas Machado	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_19AGO21.docx	19/08/2021 21:32:55	Priscila de Freitas Machado	Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_19AGO2021.pdf	19/08/2021 21:30:36	Priscila de Freitas Machado	Acelto
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO19AGO2021.pdf	19/08/2021 21:29:00	Priscila de Freitas Machado	Acelto
Outros	ENTREVISTA.docx	19/04/2021 19:25:59	Priscila de Freitas Machado	Acelto
Outros	autorizacao_instituicao.pdf	19/04/2021 19:23:56	Priscila de Freitas Machado	Acelto
Outros	declaracao_fase_inicial.pdf	19/04/2021 19:22:45	Priscila de Freitas Machado	Acelto
Outros	declaracao_orientador.pdf	19/04/2021 19:20:29	Priscila de Freitas Machado	Acelto
Outros	carta_apresentacao.pdf	19/04/2021 19:18:07	Priscila de Freitas Machado	Acelto
Orçamento	orcamento.pdf	19/04/2021 19:16:45	Priscila de Freitas Machado	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 05 de Novembro de 2021

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))