



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E  
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PRÉ-ESCOLA**

Ana Paula da Silva França

Asunción, Paraguay

2018

Ana Paula da Silva França

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E  
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PRÉ-ESCOLA**

Tese apresentada a UAA – Universidad Autónoma de Asunción, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tutora: Dr<sup>a</sup> Daniela Ruiz Diaz Morales

Asunción, Paraguay

2018

## Ficha catalográfica

França, Ana Paula da Silva.

**Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola.** Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2018.

Tutora: Dr<sup>a</sup> Daniela Ruiz Dias Morales

Tese de Mestrado em Ciências da Educação. 124 pp.

Lista de Referencias: p. 99

1. Avaliação na Educação Infantil
2. Práticas e instrumentos.
3. Instituições

Ana Paula da Silva França

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E  
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PRÉ-ESCOLA**

Esta Tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Ciências da  
Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA

BANCA EXAMINADORA:

---

---

---

Agradeço ao Divino Pai Eterno, por amparar-me nos momentos difíceis dando força interior para superar as dificuldades e mostrando o caminho a seguir. As minhas colegas Angélica, Alexandra, Carmenlucia, Jocemira e Neusa por todo apoio e compreensão durante os momentos vivenciados nesta jornada. Aos professores pelos ensinamentos, em especial a professora e tutora Dr<sup>a</sup> Daniela Ruiz Diaz Morales por transmitir conhecimentos valiosos para a realização deste trabalho. Aos meus familiares e amigos pelas palavras de incentivo, em especial a minha querida amiga Márcia Aparecida Rodrigues e Silva pelo esforço e dedicação inesgotável nos nossos encontros que proporcionaram crescimento e superação.

A pedagogia que sustenta o exame se contenta com a classificação, seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente com resultado satisfatório. Mais que isso: não atribui somente ao educando a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios; investiga suas causas, assim como busca e realiza ações curativas. O ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções.

(Luckesi, 2011, p. 64)

## SUMÁRIO

<b>Lista de quadros.....</b>	<b>ix</b>
<b>Lista de gráficos.....</b>	<b>x</b>
<b>Lista de abreviaturas e siglas.....</b>	<b>xi</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>xii</b>
<b>Resumén.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>xiv</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>5</b>
1.1 No contexto brasileiro.....	5
1.2 No contexto municipal.....	9
<b>2. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL INFANTIL.....</b>	<b>13</b>
2.1 Concepção de criança e infância.....	13
2.2 Concepção de avaliação.....	20
2.3 Avaliação diagnóstica.....	25
2.4 Avaliação formativa.....	26
2.5 Planejamento e avaliação.....	29
2.6 Práticas avaliativas no processo ensino-aprendizagem.....	34
<b>3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....</b>	<b>39</b>
3.1 Sistematização dos instrumentos de avaliação.....	39
3.2 Observação, diagnóstico e registro.....	39

3.3 Relatório.....	41
3.4 Portfólio.....	42
3.5 Diário de classe.....	42
<b>4. DESENHO METODOLOGICO.....</b>	<b>44</b>
4.1 Problemática da investigação.....	44
4.2 Objetivo geral.....	44
4.3 Objetivo específicos.....	44
4.4 Desenho de investigação.....	45
4.5 Enfoque.....	46
4.6 Tipo de investigação.....	47
4.7 Delimitação geográfica.....	49
4.8 Delimitação temporal.....	50
4.9 População e amostra.....	51
4.10 Técnicas e instrumentos para coleta de dados.....	53
4.11 Validação do instrumento de pesquisa.....	54
4.12 Procedimento metodológico adotado.....	55
4.13 Processamento dos dados.....	56
<b>5. RESULTADOS.....</b>	<b>58</b>
5.1 Análise e discussão dos dados coletados.....	58
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>95</b>
6.1 Considerações finais.....	95
6.2 Recomendações.....	97



<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>Apêndice A – 1ª Validação do instrumento de pesquisa.....</b>	<b>103</b>
<b>Apêndice B – 2ª Validação do instrumento de pesquisa.....</b>	<b>105</b>
<b>Apêndice C – 3ª Validação do instrumento de pesquisa.....</b>	<b>107</b>
<b>Apêndice D – Solitação de tutoria.....</b>	<b>109</b>
<b>Apêndice E – Modelo do questionário para o docente.....</b>	<b>111</b>
<b>Apêndice F – Modelo de entrevista para a coordenação e direção.....</b>	<b>115</b>
<b>Apêndice G – Modelo de roteiro para observação da prática educativa <i>in loco</i>.....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo A – Diário de classe, ficha nº 1: indicadores do processo de aprendizagem...120</b>	
<b>Anexo B – Diário de classe, ficha nº 2: pareceres descritivos.....</b>	<b>124</b>

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01 – Modelo de avaliação: tradicional e libertadora.....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 02 – Modelo para análise e validação dos instrumentos de pesquisa.....</b>	<b>55</b>
<b>Quadro 03 – Perfil dos professores.....</b>	<b>58</b>
<b>Quadro 04 – Proposta pedagógica para a educação infantil do município.....</b>	<b>60</b>
<b>Quadro 05 – A sistemática de avaliação do município para a educação infantil.....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 06 – Auto-avaliação da sua prática docente.....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 07 – O que é avaliar.....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 08 – A finalidade da avaliação na educação infantil.....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 09 – Função do professor ao avaliar.....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 10 – Periodicidade de acompanhamento.....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 11 – Instrumentos utilizados para registrar o processo de avaliação.....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 12 – Perfil dos coordenadores e diretores.....</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 13 – Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.....</b>	<b>77</b>
<b>Quadro 14 – Diálogo com a família.....</b>	<b>81</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01 – Perfil dos professores.....</b>	<b>59</b>
<b>Gráfico 02 – Proposta pedagógica para a educação infantil do município.....</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 03 – A sistemática de avaliação do município para a educação infantil.....</b>	<b>61</b>
<b>Gráfico 04 – Perfil dos coordenadores e diretores.....</b>	<b>77</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APLB – Associação dos Professores Licenciados do Brasil

CME – Conselho Municipal de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

CQVSI – Centro de Qualidade de Vida Sonho Infantil

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMJPC – Escola Municipal José Pedro Cardozo

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME – Sistema Municipal de Ensino

## RESUMO

Essa pesquisa tem-se como tema principal a Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola. Para tal investigação, o objetivo geral foi analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados na pré-escola de Santa Cruz Cabralia – BA. Do mesmo modo, os objetivos específicos se destacam em: descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores; confrontar as práticas avaliativas exercidas pelos educadores da pré-escola, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais; identificar os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola do Centro de Qualidade de Vida Sonho Infantil e da Escola Municipal José Pedro Cardozo na cidade de Santa Cruz Cabralia – BA, entre os anos de 2016 a 2017. A partir disso, o desenho metodológico escolhido para o desenvolvimento desse estudo foi à abordagem mista, caracterizando-se em uma pesquisa descritiva, a qual utilizou como instrumentos para a coleta de dados um questionário aplicado aos docentes, uma entrevista para os coordenadores e gestores, e ainda, um roteiro de observação participante. Mediante análise dos dados coletados, percebe-se que o resultado mais relevante da investigação foi que as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados na pré-escola do município, aproximam-se da avaliação formativa, condizente nas Leis e Diretrizes educacionais que embasam a etapa de Educação Infantil no país. Com isso, considerando a importância da avaliação para o processo ensino-aprendizagem, acredita-se que a utilização do portfólio no município apresenta como um instrumento facilitador das práticas avaliativas, que a organização de encontros para coordenadores e diretores, bem como, a formação continuada para os profissionais da educação infantil e o prosseguimento a essa e ou outras pesquisas relacionadas à temática, possa intervir, transformar e auxiliar as práticas avaliativas nas instituições pesquisadas, como também em todo o município.

Palavras-chave: avaliação na educação infantil, práticas e instrumentos, instituições.

## RESUMÉN

Esa investigación tiene como tema principal la Evaluación en la Educación Infantil: prácticas e instrumentos utilizados en el jardín de infancia. Para tal investigación, el objetivo general fue analizar las prácticas y los instrumentos evaluativos utilizados en el jardín de infancia de Santa Cruz Cabrália – BA. De igual modo, los objetivos específicos son: describir las prácticas evaluativas desarrolladas en la educación infantil según la percepción de los educadores; confrontar las prácticas evaluativas ejercidas por los educadores del jardín de infantes, según las orientaciones establecidas por Leyes y Directrices educacionales; identificar los instrumentos utilizados en el proceso evaluativo en las instituciones de educación infantil investigadas, a través de las consideraciones de los educadores del jardín de infantes del Centro de Calidad de Vida Sueño Infantil y de la Escuela Municipal José Pedro Cardozo en la ciudad de Santa Cruz Cabrália – BA, entre los años de 2016 a 2017. A partir de eso, el diseño metodológico elegido para el desarrollo del estudio fue el abordaje mixto, que se caracteriza por ser una investigación descriptiva. Se utilizó como instrumentos de recolección de datos un cuestionario aplicado a los profesores, una entrevista para los coordinadores y administradores, e indicadores para la observación participante. Mediante el análisis de los datos obtenidos, se percibe que el resultado más relevante de la investigación fue que las prácticas y los instrumentos evaluativos utilizados en el jardín de infantes del municipio, se aproximan a la evaluación formativa, conforme a las Leyes y Directrices educacionales que dirigen la Educación Infantil en el país. Con eso, y considerando la importancia de la evaluación para el proceso enseñanza-aprendizaje, se cree que la utilización del portafolio en el municipio se presenta como un instrumento facilitador de las prácticas evaluativas, y que la organización de los encuentros para coordinadores y directores, así como, la formación continuada para los profesionales de educación infantil y el seguimiento de ésta y/o otras investigaciones relacionadas a la temática, pueda intervenir, transformar y auxiliar las prácticas evaluativas tanto en las instituciones investigadas, como también en todo el municipio.

Palabras-clave: evaluación en la educación infantil, prácticas e instrumentos, instituciones.

## ABSTRACT

This research has as its main theme the evaluation in the child education: practices and tools used in the preschool. The general objective of this research was to analyze the practices and the evaluation instruments used in the preschool of Santa Cruz Cabrália – BA. In the same way, the specific objectives are: describe the evaluation practices developed in child education, according to the teachers' perception; confront the evaluative practices used by pre-school educators, according to the instructions established by Educational Guidelines and Laws; identify the tools used in the evaluation process in the child education institutions, through the considerations of the preschool educators of two schools in Santa Cruz Cabrália – BA, between 2016 and 2017. Then, the methodology chosen for the development of the study was a mixed tool composed of a descriptive research, an application for coordinators and managers, and a participant observation script. From the analysis of the collected data, it is noticed that the evaluative practices and instruments used in the preschool of the city are close to the formative evaluation, consistent with the Educational Guidelines and Laws that support the stage of child education in the country. Considering the importance of the evaluation for the teaching-learning process, the use of the portfolio in the city presents as an instrument to facilitate the evaluation practices, the organization of meetings for coordinators and directors, as well as continuing training for the professionals of the pre-school education, and the continuation of this and other research related to the subject, can transform and assist the evaluation practices in the researched institutions, as well as in the city.

Keywords: evaluation in child education, practices and instruments, institutions.

## INTRODUÇÃO

No contexto atual as instituições de ensino precisam estar cada vez mais atentas com as questões pedagógicas, isto requer um trabalho voltado para as práticas educativas centradas no cotidiano escolar, especificamente, no que se refere à Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola.

A partir de vivências e observações dentro do contexto escolar, percebe-se que este quadro, em alguns aspectos pode retratar a realidade das escolas de educação infantil da cidade de Santa Cruz Cabralia – BA, onde muito se questiona sobre os **problemas** a seguir:

1. Quais as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores?
2. Como os educadores da pré-escola estão exercendo as práticas avaliativas, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais?
3. Quais os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola?

Tais indagações exigem uma investigação para que se possam averiguar as problemáticas descritas, com o **Objetivo Geral** de analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados na pré-escola de Santa Cruz Cabralia – BA.

Além disso, os **Objetivos Específicos** destacam em:

1. Descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores;
2. Confrontar as práticas avaliativas exercidas pelos educadores da pré-escola, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais;
3. Identificar os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola.

Considerando a problemática com os objetivos desta pesquisa, espera-se responder a essas questões, tendo como alicerces práticas e os instrumentos utilizados na pré-escola acerca da Avaliação na Educação Infantil, onde, expressam as contribuições sistematizadas



dos profissionais envolvidos nesta etapa para a edificação de momentos de diálogos e de estudos que servirão para nortear as ações pedagógicas do Centro de Qualidade de Vida Sonho Infantil e da Escola Municipal José Pedro Cardozo, a partir disso, acredita-se que será possível ofertar uma melhor qualidade no ensino das referidas instituições.

A escolha da temática citada acima é importante, primeiramente, para orientar os docentes no seu fazer pedagógico em sala de aula, considerando que o processo avaliativo deve ser essencial para se repensar sobre a utilização do planejamento diário contribuindo para que aconteça ação-reflexão-ação dos mesmos, tornando-os mais eficazes. Para tanto se faz necessária a observação e o registro fiel dos momentos das atividades dos alunos, com isso, fornecem diagnósticos de desempenho riquíssimo em informações, sobretudo, das dificuldades e avanços das crianças, nas suas interações no processo ensino-aprendizagem.

Assim, os professores podem tomar decisões com base no diagnóstico, re-planejar as atividades, criar novas oportunidades de ensino para que de fato se processe a aprendizagem, logo, favorecendo o aprimoramento das habilidades dos alunos.

A criança precisa de condições adequadas para expressar-se livremente, estabelecer laços afetivos, estimular sua criatividade e imaginação, aguçar a sua curiosidade natural e algo principal nesta fase, a reestruturação da personalidade. Isso pode ser estimulado pelos professores, durante e ou depois da avaliação/observação criteriosa da rotina em sala, identificando as necessidades de cada criança, com o intuito de oportunizar situações de convivência para o pleno desenvolvimento dos educandos.

No processo avaliativo, a participação dos familiares é de suma importância, o responsável pelo aluno possui uma função essencial na construção de laços de confiança e uma comunicação aberta com a escola, especialmente com o professor, contribuem de forma positiva no acompanhamento do aluno, pois, dessa maneira, a escola junto com a família pode utilizar-se de estratégias para auxiliar no crescimento cognitivo da criança. Cabe a escola promover subsídios de aproximação da comunidade interna com a comunidade externa, visando reforçar esses laços.

Através desse estudo acredita-se que as instituições poderá definir novos objetivos, novos elementos estruturais de avaliação e estratégias a serem usadas durante o procedimento avaliativo, dispondo de critérios legais, de intervenções quando necessário for,

assegurando sempre, o direito e o tempo de aprendizagem da criança ao ser “*avaliada*” conforme a sua faixa etária.

Na expectativa de responder as perguntas e alcançar os objetivos aqui propostos, a **metodologia de investigação** utilizada neste trabalho científico se caracteriza como não experimental; o enfoque é misto com dados qualitativo e quantitativo; o tipo de investigação adotada é de corte transversal e pesquisa descritiva. Assim, julgou-se necessário o uso de instrumentos para coletar os dados, como a observação participante, o questionário semi-estruturado, a entrevista e a pesquisa bibliográfica. Posteriormente, apontou-se o lugar onde a pesquisa foi realizada através da delimitação geográfica e da delimitação temporal, definindo assim, a população e a amostra específica para a investigação. Sendo, determinadas as técnicas e elaborados os instrumentos para coleta de dados em 03 (três) fases, logo em seguida os instrumentos foram analisados e validados. Tendo sido, o procedimento metodológico detalhando como: pesquisa bibliográfica, análise de documentos, coleta, tabulação e análise dos dados e conclusão final. Por fim, realizou-se o processamento dos dados obtidos através da construção de quadros e de gráficos, fazendo um comparativa prática com a teoria.

Para uma melhor compreensão do que se pretende com o presente trabalho, este foi organizado em 6 (seis) capítulos: sendo que o primeiro apresenta o contexto histórico da educação infantil, para que se compreenda como iniciou a educação infantil no Brasil, assim como, os documentos normativos para essa etapa ao longo dos anos e no contexto do município em estudo, elenca os percentuais e os dados relevantes que mostram a ampliação de oferta de vaga.

No segundo capítulo aborda-se a importância da avaliação no contexto educacional infantil, como também se faz imprescindível destacar a concepção de criança e infância, a concepção de avaliação, a avaliação diagnóstica e formativa, o planejamento e sua relação com a avaliação e uma breve descrição das práticas avaliativas no processo ensino aprendizagem.

Na sequência o terceiro capítulo refere-se aos instrumentos de avaliação que são utilizados na educação infantil. É salutar dizer sobre a sistematização desses instrumentos para o processo avaliativo na primeira etapa da educação básica, como a ficha diagnóstica, o diário de bordo, o diário de classe, o relatório e o uso do portfólio.

O quarto capítulo descreve o desenho metodológico da pesquisa em questão, trazendo os objetivos, os enfoques, o tipo de pesquisa adotada, a delimitação geográfica e temporal, a definição da população e da amostra, as técnicas e os instrumentos usados para a coleta dos dados, o procedimento e os processamentos dos dados obtidos.

No quinto capítulo mostra os resultados da análise e discussão dos dados coletados com a aplicabilidade dos questionários, a realização das entrevistas, nas observações *in loco* e na análise de documentos, fazendo um elo com os capítulos anteriores, visto que, dão sustentação à pesquisa.

E por fim, o sexto capítulo que discorre sobre a conclusão da pesquisa realizada com as devidas considerações finais e as recomendações necessárias para os envolvidos desse processo, e posteriormente as referências utilizadas na pesquisa que se fundamenta em um alicerce teórico focado nas especificidades e particularidades da infância, assim como, as Leis e Diretrizes nacionais e a contribuição valiosa de pensadores como, Ariés (1981), Micarello (2010), Godoi (2010), Esteban (2013), Hoffmann (2012, 2013 e 2014), dentre outros.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa venham contribuir como um instrumento imprescindível que possibilitará uma reorganização do processo avaliativo dos envolvidos, numa ação educativa que priorize a qualidade do ensino, de forma que, poderá traçar novas linhas na história das Instituições de Educação Infantil em estudo, no município de Santa Cruz Cabrália – Bahia, reafirmando assim o papel fundamental da Avaliação na Educação Infantil.

# 1. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## 1.1 No contexto brasileiro

A Educação Infantil no Brasil levou quase um século para se desvencilhar do caráter de “assistência social” que a acompanhou desde o seu início. No ano de 1895 em São Paulo foi inaugurado o primeiro jardim de infância, e somente na década de 1970 começaram as mudanças estruturais, a partir do fortalecimento do capitalismo, da urbanização desenfreada das cidades, do crescimento industrial e da necessidade de representação da força da mão-de-obra operária, e principalmente, da inserção da mulher-mãe no mercado de trabalho, que levou a um aumento significativo na demanda por vagas em Instituições de Educação Infantil.

Nessa época, como não havia políticas públicas deliberadas para esse segmento, à ampliação de instituições aconteceu de forma desordenada, gerando assim, precariedade no atendimento, geralmente feito, por profissionais sem nenhuma formação pedagógica. Essas instituições tinham como finalidade, combater a pobreza, a mortalidade infantil, atendendo aos filhos da mulher trabalhadora promovendo a ideologia da família.

Só a partir de 1975, que o MEC – Ministério da Educação adquire a responsabilidade no atendimento da Educação Infantil no país, ao instituir a Coordenação de Educação Pré-Escolar, sendo ainda, vinculada a Assistência Social, onde as políticas públicas promovidas eram totalmente desarticuladas da Educação.

Em 1977, o Governo Federal, através do Ministério da Previdência e Assistência Social, criou a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de coordenar o serviço de instituições responsáveis pelo atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos. As instituições eram divididas em: *comunitárias*, mantidas por agremiações e associações de bairros; e *confessionais* mantidas por organizações beneficentes como instituições religiosas e filantrópicas. Em 1995 a LBA foi extinta do país, ainda assim, o governo permaneceu com os repasses dos recursos financeiros para as instituições.

Nesse período a Educação Infantil, toma outro rumo, as creches, voltadas aos cuidados da criança em relação à higienização, a saúde e alimentação derivam-se a única

alternativa para as crianças pobres, tendo um foco ainda voltado para o assistencialismo. Por outro lado, a pré-escola, vira um meio das crianças ricas terem acesso a educação.

A este propósito, Oliveira (2000) afirma:

Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação. (...) Apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimentos pela criança pequena. (pp. 17-18).

Durante muitos anos as crianças não eram reconhecidas como cidadãos de direitos, mas houve um grande avanço nesse aspecto com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, a Política Nacional de Educação Infantil de 1994 e a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outros. Pode-se destacar no Capítulo VII, o Artigo 227, da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, (...) à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (pp. 128-129).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), foram reafirmados esses direitos no Capítulo IV, discorre em seus artigos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania (...) assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; V – acesso à escola Pública e gratuita próxima de sua residência. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (p. 31).

Ao mesmo tempo foram estabelecidos mecanismos de participação na formulação e na implementação de políticas para a infância, a partir de 1994, o MEC realizou vários encontros e seminários com o objetivo de discutir questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil.

Neste contexto, coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual definem como principais objetivos a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações conduzidas às crianças e a qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Em 1996, com a LDBEN evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Só depois de 21 (vinte e um) anos, a Educação Infantil finalmente integra-se ao Sistema Nacional de Ensino, no entanto, ainda facultativo à família, tornou-se dever do Estado em garantir o direito da criança ingressar na educação, não apenas para os (as) filhos (as) de mães que trabalham, mas para todas as crianças.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança adquiriu reconhecimento e uma dimensão mais ampla no sistema educacional, no qual se destina atender às especificidades do desenvolvimento das crianças, contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

Com isso, o processo de valorização e legitimação dos profissionais da área ganhou força, a educação infantil passou a ser alvo de estudos e pesquisas e também de discussões sobre a criação de novas políticas públicas e educacionais.

Tais discussões sobre as necessidades de políticas públicas direcionadas para a Educação Infantil, vão sendo constituída através de documentos específicos, em consonância com a função do Ministério da Educação de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), vêm mobilizando grupos de estudo e pesquisa com o intuito de se produzir documentos, que possam direcionar um trabalho educativo voltado para a educação infantil de forma específica respeitando as particularidades desta etapa, normatizando assim seu funcionamento.

Ao longo do tempo, a história da educação infantil na esfera nacional, assumiu diferentes funções, em muitas ocasiões simultaneamente, assumiu uma função assistencialista, ora compensatória e outro momento assumia uma função educacional nas ações realizadas dentro das instituições.

Essa trajetória percorreu vários caminhos, até chegar ao que é atualmente, para isso, contou com a participação e envolvimento de muitos atores, identificou os aspectos negativos a serem analisados e superados para alcançar resultados positivos e significativos na área, e fruto desses resultados têm-se os documentos citados anteriormente, já que a criança de hoje não é mais a mesma de anos atrás, assim o próprio documento, “Política Nacional de Educação Infantil (2006), aborda que:

(...), as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserida. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (p. 8).

Pode-se considerar que o caráter educacional da Educação Infantil, marcha em passos largos para se desvincular historicamente, do olhar assistencialista, que ainda permeia as instituições, sem deixar de garantir o atendimento às necessidades básicas das crianças, como higiene, alimentação, cuidado e o acesso a conhecimentos sistematizados, preservando a integridade e particularidade de cada criança, conhecimentos estes, que atendam aos atuais requisitos culturais e tecnológicos, contemplando as necessidades sociais que estão sempre em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos produzidos sobre as crianças.

Para tanto, é fundamental que os profissionais da área tenham formação específica, obtenham consensos a serem analisados e reconstruídos, de maneira democrática, para mediar e estimular esses novos saberes e suas variadas formas de expressão que vem se desenvolvendo nas instituições de educação infantil.

É necessário que essas instituições compreendam que o direito que compete às crianças vai além do simples direito de assistência às necessidades básicas, mas como também o direito a educação e o cuidado.

## **1.2 No contexto municipal**

Sobre a Educação Infantil no Município de Santa Cruz Cabralia - BA, segundo levantamento para atualização de dados, realizado pelo Conselho Municipal de Educação - CME, verificou-se que em 2005 possuíam apenas 442 (quatrocentos e quarenta e dois) alunos matriculados, entre a rede pública e privada do município, visto que, o número de vagas ofertadas ainda era pouco diante o crescimento acelerado da população local.

No entanto nos últimos anos teve aumento gradativo no número de alunos atendidos nessa etapa da educação básica, e conseqüentemente, após uma década 2005-2015 houve um crescente número de escolas correspondente a 10 (dez) instituições que ao longo desse período passaram a ofertar a educação infantil, devido às necessidades locais.

Com base nas informações obtidas pelo CME, a partir de 2015, constatou-se 28 (vinte e oito) escolas municipais, sendo que 21 (vinte e uma) instituições oferecem a educação infantil: 2 (duas) creches que atendem em tempo integral e parcial, tem-se ainda no atendimento exclusivamente a etapa, 3 (três) unidades de ensino e no desdobramento 16 (dezesesseis) escolas que atendem a educação infantil e outras etapas de ensino.

Estas Unidades Escolares são subdivididas por localidade/região:

Sede: Escola Jacira Monteiro Benfica, Escola de Educação Infantil Nosso Amiguinho, Escola de Educação Infantil Arnaldo Moura Guerrieri e Centro de Educação Infantil Qualidade de Vida Sonho Infantil;

Coroa Vermelha: Escola Mutari, Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, Escola Frei Henrique de Coimbra, Escola José Pedro Cardozo e Centro de Educação Infantil 5º Centenário;

Beira Mar: Escola Santo André, Escola Aracy Alves Pinto, Escola Filogônio dos Santos Alcântara e Escola Indígena Pataxó de Mata Medonha;



Escolas do Campo: Escola Laranjeiras, Escola São Pedro, Escola Desembargador Hélio Vicente Lanza, Escola Sermal, Escola União dos Posseiros, Escola Paulo Freire, Escola Camurugi e Escola de Educação Infantil Mariá Carvalho do Nascimento.

Outro aspecto a ser considerado é o quantitativo de profissionais atuantes na Educação Infantil, na medida em que se amplia a oferta de vagas e matrículas, obtém-se um aumento significativo no número de profissionais que trabalham diretamente com as crianças pequenas, bem como, diretores e vices, coordenadores, secretários, auxiliares de serviços gerais e auxiliares de classe, é importante ressaltar, que este último, representa uma ajuda valiosíssima no fazer docente.

Por isso, o auxiliar de classe foi inserido no Plano de Carreira do Magistério através da Lei Municipal 475/2011 e 476/2011, no entanto, anterior a essa data poucas escolas tinham o apoio desse profissional em sala de aula, atualmente todas as instituições de educação infantil da rede tem um ou mais auxiliar atuando nas atividades diárias das crianças, juntamente com os professores.

Como primeira etapa da formação escolar, a Educação Infantil é, especialmente, fundamental para a inserção da criança no convívio social-cultural e para melhor interatuar com outras crianças na etapa seguinte, nesse contexto, o PME - Plano Municipal de Educação (2015) destaca que: *“a Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz Cabrália – Bahia a cada dia vem trabalhando para que o direito das crianças de estar, permanecer e fazer parte desse mundo novo seja garantido”* (p. 38), ampliando o atendimento para as crianças nas escolas já existentes e construindo novas instituições de educação infantil, através do Programa Proinfância do Governo Federal.

Em uma política pública de garantia a tal ampliação, o PME (2015) traz as 20 (vinte) metas e as estratégias propostas para atingir tais metas, sendo especificadas abaixo, apenas as que são pertinentes à educação infantil:

**Meta 1:** Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-Escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégia 1.3: Manter e ampliar em regime de colaboração com a União e com o Estado e respeitadas as normas de acessibilidade, construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil;

Estratégia 1.4: Implantar, até o segundo ano de vigência dês PME, “avaliação da educação infantil”, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

Estratégia 1.8: Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

Estratégia 1.10: Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (pp. 102-105).

Conforme estudo realizado em 2017 pelo Conselho Municipal de Educação sobre os ranços e avanços do PME, observou-se que na meta 1 (um) a universalização da Educação Infantil na modalidade Pré-escola, seria atingir 100% das crianças matriculadas e garantir a sua permanência na escola, hoje o município atende 72,2% das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, portanto falta apenas 27,8 % para alcançar sua totalidade.

Percebeu-se que no atendimento da modalidade Creche, para às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, ainda é muito menor que a etapa posterior onde se tem apenas 21%, faltando 29% para atingir o percentual de 50% previsto na meta 1 (um) do plano.

Para uma melhor compreensão e verificação de quanto está sendo avançado no PME, a cerca desta etapa tão importante na vida de um cidadão, e para tanto, retomar os estudos e debates para a elaboração de documentos que subsidia a Educação Infantil é indispensável à análise profunda dos percentuais ora citados.

Sendo assim, com a obrigatoriedade do ensino de educação infantil estabelecido por lei e com a procura divergente da oferta (vagas) de matrícula em Creche e Pré-escola, que ainda que se tenha crescido nos últimos anos, conforme mostrado acima, se faz necessário oportunizar momentos de estudo e discussões voltadas para esse seguimento da Educação Básica, já que tal etapa possui especificidades e peculiaridades únicas, pois, precisa garantir o direito à infância, a formação integral da criança, seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos, que são norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas desenvolvidas.

Neste sentido, de promover momentos de estudo, que a Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil foi construída ao longo de dois anos (2015 e 2016). É importante destacar que até então, não existia uma sistematização que contemplasse a organização curricular, a sistematização da avaliação, as concepções norteadoras, entre outros. Assim, as escolas utilizavam a proposta pedagógica de outros municípios ou cada escola trabalhava a sua proposta de maneira aleatória, sendo o foco apenas nos conteúdos.

Este processo teve início com a contribuição da Comissão de Educação Infantil e demais colaboradores para a organização e elaboração da proposta curricular, previsto no cumprimento do plano de trabalho, de acordo com os princípios estabelecidos por lei, partindo assim, da representação de Coordenadores Pedagógicos em reunião com os mesmos no início do ano de 2015, da recomendação de professores representantes das escolas, da indicação de professores representantes da APLB – Associação dos Professores Licenciados do Brasil, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Tal documento foi desenvolvido conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, a LDBEN, além disso, autores e pensadores que tratam sobre a educação infantil.

Após 02 (dois) anos de construção da proposta pedagógica de forma coletiva, é que finalmente, se concretiza o documento norteador das ações desenvolvidas dentro das escolas, tornando-se oficial através da aprovação do Conselho Municipal de Educação no final de dezembro de 2016, cujo objetivo é unificar, oferecer diretrizes sobre habilidades e eixos temáticos voltados para a educação infantil do município.

Ao longo desses anos percebe-se um aumento significativo no quantitativo de alunos, de escolas e de profissionais da educação infantil, de forma geral isso demonstra que a educação está sendo ampliada na rede municipal oportunizando o acesso das crianças em creches ou escolas.

Mas, junto a esse avanço vêm também os ranços, então, é preciso repensar as condições de atendimento, a qualidade desse atendimento, os espaços, tanto educacional quanto físico, a formação profissional, a oferta e a permanência das crianças nas escolas, se estão ou não favorecendo o desenvolvimento pleno e integral.

## 2. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL INFANTIL

### 2.1 Concepção de criança e infância

Sabe-se que a Educação Infantil possui especificidades próprias, assim se faz necessário o entendimento do conceito de infância, já que se trata da avaliação na educação infantil estando esta descrita nos documentos norteadores, normativos para a educação infantil.

É necessário pontuar que historicamente, a evolução a cerca dos conceitos de criança e infância por vezes, se confundem na visão de alguns autores, que a utilizam como sinônimos, assim se faz necessário diferenciar os dois conceitos: a primeira, um sujeito histórico, social e cultural, e, a segunda de forma resumida representa uma etapa da vida pessoas.

Heywood (2004) conceitua o que foi sintetizado acima definindo a infância como “*abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças*”. (p. 22).

Inicialmente serão abordadas as concepções de infância, perpassando pela Antiguidade Clássica mencionando à concepção Platônica até chegar à atualidade, sequencialmente será apontada a evolução nas concepções de criança destacando as características que prevalecem na atualidade.

Kohan (2003) aponta que na concepção platônica, para a sociedade da época a infância não tinha características próprias, pensava-se apenas no futuro, considerando apenas possibilidades desta como um ser potencial, no entanto, esse potencial não permitia que ela fosse em, ato o que é, ou seja, a criança não era nada no presente.

A educação era apenas uma projeção política moldada e impressa com aquilo que fosse necessário para ser um bom cidadão.

Percebe-se nitidamente que nessa concepção a criança era idealizada como um ser inferior, sendo a infância uma fase de vida inferior à vida adulta.

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existem ainda ser

indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas. [...] (Platão, 2010, p. 302).

Nesse breve relato platônico dá pra se ter uma idéia de como era vista a criança pela nítida inferiorização desta, na medida em que se atribui adjetivos tão fortes a elas.

Kohan (2003) comenta ainda que no conceito de Platão a infância era algo de desprezo, configurando as crianças como não desejadas, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política e a educação.

Diante disso é perceptível que a pedagogia da época se definia apenas na potencialidade do que virá (futuro) a será criança, de forma que fosse preparada apenas para exercer função política e para politizar os povos, sendo a criança deveria ser moldada para tal finalidade.

Naquela época assim que a criança não necessitasse mais da mãe ou da ama ela já era inserida na sociedade dos adultos e assim participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhava como aprendizes. Suas roupas eram incômodas e similares às dos adultos, impossibilitando à liberdade de movimento da criança, o que lhe tirava o prazer em correr, sujar-se, subir em árvores, podendo-lhe de tudo aquilo que faz parte do mundo infantil descaracterizando-a daquilo que realmente é.

Ainda nesse sentido cabe pontuar que no período também não havia uma literatura infantil, nem mesmo livros de pediatria, a linguagem também era a mesma tanto para adulto quanto para a criança. Postman (2011) ressalta que: “[...] *no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto*”. (p. 29).

A infância na Idade Média terminava aos sete anos, quando a criança já dominava as palavras. Até então ela era considerada como alguém incapaz de falar, significado este oriundo da palavra latina *infans*. Após esta idade uma vida adulta começava imediatamente.

A morte da criança nesse período, decorrente da falta de cuidados básicos e de higiene era considerada um acontecimento comum o que reforça este cenário que demonstra

nitidamente a forma como os medievais ignoravam as crianças, pois o alto índice de mortalidade infantil era aceito como algo normal.

Desta forma a premissa da época era de ter muitos filhos pra que talvez sobrevivesse dois ou três. Assim, Ariès reforça que: “*a infância era apenas uma fase sem importância que não fazia sentido fixar na lembrança, no caso da criança morta não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança*”. (1981, p. 21).

A arte medieval, que era uma das únicas formas de expressão do real naquela época, não retratava a criança como ela era, ao contrário as mesmas eram retratadas com características do homem adulto, porém, em tamanho reduzido. Desse modo as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo, que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social como aponta Postman (2011, p. 32). Já que na Idade Média a criança estava ausente na arte, logo se compreende que ela não tinha lugar e tal indiferença a tornava invisível.

Para Postman (2011) “*de todas as características que diferenciam a Idade Média da Moderna, nenhuma é tão contundente quanto à falta de interesse pelas crianças*” (p. 33). O autor defende que as ausências dos conceitos de educação e de vergonha atrelado à ausência de alfabetização são razões pelas quais o conceito de infância não tenha existido no mundo medieval.

Conforme Ariès (1981) o sentimento de infância pode ser percebido em dois momentos distintos. Um que surge no seio familiar entre os séculos XVI e XVII denominado de *paparicação*, onde a criança é vista como um mero objeto de diversão, reduzindo-a a fonte de distração aos olhos dos adultos e o outro sentimento nasce em oposição ao primeiro no final do século XVII no contexto eclesiástico chamado de *moralização*.

A igreja, contrária a conceber a criança como brinquedo encantador, preocupou-se em discipliná-la dentro dos princípios morais associados aos cuidados de saúde e higiene. Esse novo sentimento transcendeu às famílias que já imbuídas dos sentimentos anteriores, associou um novo elemento, a preocupação com a saúde física e higiênica de suas crianças.

Contrapondo à visão de Ariès e Postman, Stearns (2006) vem afirmar que “*todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a*

*infância e a criança*” (p. 11) no sentido de que toda criança pequena requer alguns cuidados necessários que advém de um adulto mais próximo.

Assim é preciso que alguém providencie seu alimento, cuide de sua saúde física e emocional, proteja-a do frio e do calor, constituindo-se assim em características peculiares à infância em todas as sociedades, independente de tempos e espaços, podendo ser considerado também como uma preparação para a vida adulta.

Stearns (2006), ainda esclarece que “*a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro*” (p. 12), como, por exemplo, o tempo de duração da infância, o trabalho infantil, as punições e formas de disciplinar as crianças, a idade que adentra ao ambiente escolar são algumas das variações inerentes que atravessam as fronteiras do mundo infantil.

Para Heywood (2004), a concepção de infância existe em diferentes contextos, sendo caracterizada por um processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, não é uma construção linear, más sinuosa. Corroborando com Stearns, Heywood enfatiza que fatores políticos, econômicos e sociais que já aconteceram e continuam a acontecer na sociedade acarretam transformações no modo de conceber a infância, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância. Considerando que dentro de uma sociedade as crianças vivem em diferentes contextos, é mais eficaz que busquemos diferentes concepções sobre a infância em tempos e lugares distintos.

Kuhlmann (2010) compartilha da concepção de infância abordado por Heywood, contrapondo-se também à teoria de Ariès, ele afirma que “*o Sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]*” (p. 22). Assim o autor evidencia a relevância do estudo sobre a história da infância de forma não linear, porém, evolutiva.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (Kuhlmann, 2010 p. 30).

É perceptível que ao longo dos tempos modifica-se a concepção de infância, onde a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira, a noção de

infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade como aponta Kramer (2006).

Para Kramer (2006) *“a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”*. (p.13).

A autora também defende uma concepção que reconhece o que é específico da infância, que é o poder de imaginação, fantasia e criação. No entanto percebe *“[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem”*. (Kramer, 1999, p. 272).

Várias atitudes sinalizam a mudança de paradigmas entre a Idade Média e a Moderna. Segundo Ariès (1981), o século XVII configura-se como um período de grande importância para a evolução dos temas relacionados à infância. Segundo o mesmo autor a partir do Século XVII a criança começa a ser retratada sozinha e sua expressão é menos desfigurada que na Idade Média.

Conforme Ariès (1981) iniciam-se também neste período os primeiros estudos sobre a psicologia infantil, onde buscava compreender melhor a mente da criança para melhor adaptar os métodos utilizados na educação.

Uma grande revolução acontece no final do século XVIII, o modo de vestir as crianças se diferencia das vestimentas dos adultos. Nesse sentido Ariès (1981) salienta que *“[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade”*. (p. 33).

Esse novo modo de vestir dava às crianças, principalmente aos meninos, maior liberdade de movimento, permitindo-lhe que o correr, o pular e as estripulias fizessem parte do seu mundo e assim seguissem seu ritmo.

Todas essas mudanças possibilitaram que aos poucos a sociedade fosse deixando de ver a crianças como um adulto em miniatura, sendo que a própria história se encarregou dessa quebra de paradigmas. Os fatos e a vida cotidiana foram se delineando e mostrando a possibilidade de novos olhares que foram se humanizando e indicando ao adulto que as



crianças têm características que lhes são peculiares. Dessa forma os diversos fatores sociais e históricos contribuíram para a constituição de uma nova conotação para a infância.

Postman (2011) destaca que:

No século dezoito a idéia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças. (p. 70).

O fato de o governo ter assumido uma responsabilidade com a criança fez com essa conquista tivesse conexão com as demais esferas sociais, como a família, a escola e a sociedade, incluindo de forma significativa alguns intelectuais que voltaram seus olhares ao mundo infantil. Isto possibilitou um olhar diferente em relação aos séculos anteriores. Conforme Postman (2011) “[...] o clima intelectual do século XVIII – o Iluminismo [...] ajudou a nutrir e divulgar a idéia de infância”. (p. 71).

Dentre os estudiosos da infância do século XVIII é possível citar Rousseau que deu uma grande contribuição através da obra *Emílio, ou, Da Educação* que destaca que a criança deve ser vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto.

Ao afirmar essa visão, Rousseau (1999) conquista o mérito da construção de um conceito moderno de infância, como o início de libertar de velhos conceitos tendo a possibilidade de um novo olhar sobre a criança. Já que não compreendia a criança como um adulto em miniatura, e sim a criança em si mesma, considerando suas manifestações próprias e a capacidade imaginativa e criativa.

Para Rousseau (1999) cada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria, para ele a infância é como um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas, é feliz e inocente. Trata-se de uma fase com características próprias às quais devem ser cultivadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da inteligência da criança.

O autor, de uma maneira intuitiva, antecipou teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, quebrou paradigmas e desencadeou novas concepções sobre a criança e a infância, reconhecendo que a criança tem seu próprio mundo e que é preciso compreendê-la a partir dela mesma.

Diante dos fatores de diversidades, que envolvem as crianças, é necessário apontar a idéia de Sarmiento (2007) que comenta: “[...] *no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]*”. (p. 29).

Assim ao fazer referência à infância requer falar em infâncias, no sentido de pluralidade, demonstrando que a infância está relacionada ao contexto ao qual a criança está inserida, pois se vive em contextos diferentes, não sendo possível restringir a infância a um universo singular.

Sabe-se que existiram e existem diferentes infâncias em nossa sociedade, no entanto não pode deixar de mencionar que ao falar de criança tem que reconhecer que esta etapa da vida é marcada por características peculiares, que independente de como é o contexto da infância de uma criança, ela tem necessidades e características próprias que precisam ser respeitadas.

Verifica-se conforme histórico anterior que a forma de compreender a criança e a infância passou por grandes progressos, que são perceptíveis através da literatura sobre este tema nos últimos tempos, como também em vários documentos oficiais elaborados pelo MEC. Nesses documentos percebem-se as concepções já sinalizadas por Rousseau em sintonia com as concepções de teóricos mais atuais como Postman, Kramer, Kuhlmann, Stearns, entre outros.

Essas novas concepções propiciaram um olhar mais humano para a criança garantindo assim a valorização e o respeito por seus direitos e necessidades.

Nesta mesma vertente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI destaca que:

[...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (Vol I, 1998, p. 21).

Nessas mudanças de conceitos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em conformidade com o Parecer 020/2009, que trata da revisão das Diretrizes para a Educação Infantil, ao referir-se à concepção de criança, enfatiza que ela:

[...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adulto e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (2013, p. 86).

As formas de ver as crianças vêm se complementando a cada análise e reflexão sobre elas, possibilitando compreendê-las para melhor expressar ou, até mesmo, traduzir de forma mais peculiar possível o que de fato a criança é.

Com tudo, busca-se construir uma concepção sobre a criança e a infância, à luz dos teóricos da área, em que a escola possa propiciar à criança o acesso ao conhecimento em sua totalidade, respeitando sua infância e suas especificadas que lhes são inerentes, para que ela idealize o espaço escolar como um lugar de plenas realizações.

## **2.2 Concepção de avaliação**

Na perspectiva, de melhor compreensão do processo avaliativo, se faz necessário o entendimento do conceito de avaliação dentro do contexto educacional, sabendo que o ato de avaliar é constantemente presente na vida das pessoas, portanto, apontam-se algumas definições de avaliação:

A avaliação é o “*ato de avaliar, ou o resultado deste ato. Valor determinado pelos avaliadores*”. (Ferreira, 2011, p. 121).

Para Bechara (2011), a ação avaliativa serve para:

Determinar ou estimar o valor de; aquilatar, valorar: O corretor avaliou a casa em trezentos mil reais. Fazer a apreciação, a análise de: A equipe já avaliou trinta amostras do produto. Calcular, medir: Não avaliou bem a distância antes de saltar e caiu. (p. 182).

Saraiva (2010, p. 98), destaca que o “*ato de avaliar; processo em que são analisados e medidos os valores e resultados de outro processo (a avaliação do processo de ensino deve considerar tanto resultados no conhecimento quanto nas atividades, habilidades e empenho dos professores)*”.

A concepção de avaliação defendida por Hoffmann (2012, p. 13), “*refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado*”.

Para Luckesi (2011, p. 137), a avaliação “*é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível*”, na tomada de decisão quando se deparam com uma determinada situação ou conflito, que seja, na interação com familiares e amigos, na trajetória profissional, na hora do lazer, na prática escolar e em muitas outras situações do cotidiano a avaliação atribui um juízo de valor sobre o que o sujeito está fazendo ou o resultado da sua ação com o meio para averiguação da qualidade, do erro ou do acerto.

Em qualquer atividade do cotidiano, que seja profissional ou não, a avaliação está presente, e não é diferente no caso da educação, segundo a enciclopédia livre:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, ela deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). (<https://pt.wikipedia.org/wiki/avaliacaoeducacional>, recuperado em 25/05/2017).

Nesse aspecto, a avaliação, exige uma metodologia de coleta, análise e síntese de dados capaz de delinear e oferecer informações favoráveis para o julgamento de ações e direcionamento de novas ações, um instrumento que orienta a prática do professor, qualificando o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, as funções da avaliação consistem em diagnosticar, verificar e apreciar, as quais determinam a sua tipologia, classificando-as da seguinte forma: *avaliação somativa*,

utiliza-se provas objetivas e subjetivas; *avaliação diagnóstica*, utiliza-se das técnicas de pré-teste, ficha de observação ou instrumento elaborado pelo professor; e *avaliação formativa*, utiliza-se técnicas de observação dos trabalhos e dos exercícios práticos. De forma geral utiliza-se na educação infantil apenas 02 (dois) tipos de avaliação, a *diagnóstica e a formativa*.

Por retratar um juízo de valor, a ação avaliativa não é neutra, mas é dimensionada por um modelo teórico de compreensão de mundo e de educação, traduzindo em prática pedagógica, que para Luckesi (2011), “*está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade*” (p. 76), uma pedagogia preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Nesse sentido, o autor discrimina 2 (dois) modelos de prática da avaliação escolar, fazendo uma comparação entre o modelo tradicional de avaliação e o modelo mais adequado de avaliação, que almeja a transformação da sociedade a favor do ser humano.

Para melhor exemplificar tais modelos apresenta-se a seguir um quadro comparativo, descrito por Hoffman (2013) e Wikipedia (2017):

#### **Quadro 01 – Modelo de avaliação: tradicional e libertadora**

Modelo de avaliação	
Avaliação tradicional	Avaliação libertadora
<p>Ação individual e competitiva;</p> <p>Concepção classificatória, sentenciosa;</p> <p>Apresenta um fim em si mesmo e tem a intenção de reprodução das classes sociais;</p> <p>Postura disciplinadora e diretiva do professor;</p> <p>Privilégio à memorização;</p>	<p>Ação coletiva e consensual;</p> <p>Concepção investigativa e reflexiva;</p> <p>Atua como mecanismo de diagnóstico e tem proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais;</p> <p>Postura cooperativa entre professor, o aluno e todos envolvidos na ação educativa;</p>

Pressupõe a dependência do aluno, exigência burocrática periódica.	Privilégio à aprendizagem significativa;  Incentiva a conquista da autonomia do aluno, consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano.
--	---

Fonte: Hoffmann (2013, p. 142) e <https://pt.wikipedia.org/wiki/avaliacaoeducacional>, recuperado em 25/05/2017.

Para uma efetiva mudança de paradigma, as instituições educacionais vêm a cada dia buscando, adotar em suas práticas pedagógicas uma nova concepção de avaliação, nesse sentido numa visão libertadora promovendo a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Dessa forma assegura-se a verdadeira função da escola, que é a de contribuir no processo de construção do caráter, da cidadania, da consciência crítica e ética, favorecendo o aprendizado de habilidades e competências para sua plena realização e transformação do meio em que vive. Nos tempos atuais não há mais espaço para a prática de uma avaliação autoritária, portanto, esta deve ser substituída por uma prática de avaliação transformadora, humana e crítica.

O processo de avaliação do ensino/aprendizagem tem sido compreendido pela associação do ato de avaliar ao ato de medir as habilidades e aptidões dos alunos, em contrapartida, vem ganhando espaço nas discussões e dimensões do ensino, constituindo uma ação indispensável em qualquer sistema escolar.

Nesse aspecto, Luckesi (2011), acredita:

Que já estamos passando da hora de transformar conceitos em práticas. A avaliação da aprendizagem exige a apropriação dos conceitos de forma encarnada, traduzidos no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados. (p. 65).

Para maior interação a esses discursos, em que a idéia de avaliação associa-se a uma concepção de conhecimento e faz referencia a juízo de valor, Antunes (2013), afirma que “*é [...] bem mais complicado que procedimentos de medição e, como decorrência desse juízo, a tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos*”. (p. 10).

Nesse sentido é de extrema importância que os profissionais da área de educação tenham conhecimentos e sejam reflexivos, tenham esclarecimento, sobre os tipos de avaliação, das funções, dos procedimentos, dos diversos instrumentos utilizados e da concepção de avaliação que se tem, de forma que tenha sempre o entendimento que o processo avaliativo é constante.

Considerando os itens citados e por sua relevância para a ação educativa, o professor deve lançar um olhar curioso e observador sobre as crianças, que é a premissa para grandes possibilidades da avaliação significativa e permanente, em que valorize todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

Desse modo, Hoffmann (2012) acrescenta que o referencial avaliativo do profissional da educação infantil que compõe sua prática pedagógica consciente, inicia-se *“pela abertura dos professores ao entendimento das crianças com quem convivem, pelo aprofundamento teórico que nutre a sua curiosidade sobre elas, pela postura medidora (provocativa e desafiadora) que impulsiona a ação educativa”*. (p. 46).

Portanto, deve-se oportunizar um ambiente rico de convivência, de diálogos, de recursos, e de desafios intelectuais significativos. Entretanto, nem sempre deve ser feitas as mesmas provocações, para cada aluno, com isso, pretende-se valorizar as diferenças e a história de vida de cada um, respeitando-os em seu tempo e maneira de ser.

E aí entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre jeitos diferentes de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação para oferecer o melhor apoio possível, escutando o silêncio dos alunos em muitos casos. Cuidar que o aluno aprenda mais e melhor todos os dias: isso é avaliar. (Hoffmann, 2013, p. 148).

Nessa visão, a avaliação caracteriza-se como investigativa e mediadora pautada na relação entre educador versus educando, pois é essa interação, adulto versus criança que justifica a prática avaliativa na educação infantil, assumindo a função de avaliar na esfera educacional.

Portanto, repensar e refletir a concepção de avaliação na educação infantil faz-se indispensável e urgente para a constituição de uma formação cidadã, que propicia a tomada de consciência da apropriação do saber, desencadeando alternativas melhores nas práticas

avaliativas, valorizando e respeitando sempre as diferenças de desenvolvimento e de conhecimento das crianças em seu processo criativo de descoberta de significados do mundo.

### 2.3 Avaliação diagnóstica

A prática de avaliação diagnóstica propõe um método investigativo, realizada no início do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de detectar a ausência ou presença de habilidades e pré-requisitos dos alunos, bem como identificar as causas das dificuldades na aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011) o ato de avaliar tem como função:

Investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação..., até que aprenda. (pp. 62-63).

Com isso, sua função se destina em informar sobre os conhecimentos prévios dos alunos, suas dificuldades apresentadas e situar o professor, onde cada aluno se encontra em seu desenvolvimento, ou seja, o ponto de chegada e o ponto de partida para novos conhecimentos significativos.

No que se refere à avaliação diagnóstica e suas funções, Luckesi (2011) continua, *“há que se pensar na avaliação como um instrumento de diagnóstico para o avanço e, para tanto, ela terá as funções de autocompreensão do sistema de ensino, de autocompreensão do professor e de autocompreensão do aluno”* (pp. 116-117), para subsidiar a construção de resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem. Também se destaca por *“investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora”*. (p. 184).

A avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo [...] uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de



crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão acima estabelecidas. (Luckesi, 2011, p. 118).

Nesse tipo de avaliação, o professor assume um caráter investigativo, ao mesmo tempo, receptivo e flexível, a partir do momento em que ele assume essa característica, busca entender a conjuntura do educando em seu processo de aprendizagem, tornando-se receptivo pra acolher e compreender as aptidões e dificuldades, conseqüentemente, ser flexível para ajustar-se às necessidades dos alunos.

Para realizar uma avaliação diagnóstica, o educador utiliza-se de vários recursos, que lhe permita averiguar os conhecimentos prévios das crianças, como: propor um desenho, uma pintura ou um jogo, até mesmo fazer perguntas relacionadas a um determinado assunto, etc.

Assim, a avaliação, *“manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências no sentido da construção dos resultados que se deseja”* (Luckesi, 2011, p. 54) verificar na totalidade do aluno, em face de novos conhecimentos que vão ser-lhes direcionados e a conhecimentos anteriores adquiridos que servem de base, no sentido de prever dificuldades futuras e, em muitos casos, de resolver problemas no presente.

## **2.4 Avaliação formativa**

Considerando o ato de avaliar como um procedimento de interação contínua, que possibilita ao educador refletir sua prática educativa, acompanhar a criança durante o seu percurso de desenvolvimento das capacidades cognitivas, identificando as dificuldades e os avanços do educando, para contribuir em aprendizagens significativas, fazendo-se necessário que a avaliação aconteça em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que ocorre a avaliação formativa.

Considera como formativa toda prática de avaliação contínua que pretende contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Essa aplicação corre o risco, de

um ponto de vista prescritivo, de fazer com que a idéia de avaliação formativa perca seu rigor, essa ampliação autoriza a dar contas das práticas correntes de avaliação como contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar. (Perrenoud, 1999, p. 78).

O Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998) destaca a avaliação formativa, como forma de oportunizar as crianças, experiências de aprendizagem no contexto institucional e na interação com os familiares.

No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. (Vol. II, pp. 65-66).

A avaliação formativa é de grande relevância para a ação educativa, principalmente na educação infantil, pois ocorre desde o início até o final do processo de ensino aprendizagem, no sentido de constatar se os alunos estão ou não atingindo os objetivos almejados, averiguando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas pelo professor.

Dessa maneira, *“para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa”* (RCNEI, Vol. I, 1998, p. 60), permitindo assim, que o professor faça uma análise constante do seu fazer pedagógico, visando adequar sua prática educativa a realidade e as necessidades das crianças.

A esse respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2013) afirma que o professor deve:

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. (p. 95).

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

Durante o processo da avaliação formativa, é fundamental que o professor utilize dos mecanismos de observação e registro do comportamento e das atividades realizadas com os alunos, no intuito de identificar as dificuldades e dar-lhes solução.

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. (DCNEB, 2013, p. 95).

A saber, da realidade vivenciada pelo professor, dos diversos afazeres do cotidiano que o impossibilita de fundamentar e reorganizar sua prática docente, ao tempo dedicado para realizar a avaliação contínua, limitando-a no aspecto da avaliação diagnóstica.

Enquanto objeto com possibilidade diagnóstica, vinculada ao processo de ensino e de aprendizagem precisamos elaborar um projeto de avaliação que em primeira instância, e através dos instrumentos nele instituído, possa servir a todo instante como *feedback* para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta da escola, possibilitando, assim, validar e/ ou rever o trabalho pedagógico a cada momento em que se fizer necessário. (Rabelo, 1998, p. 12).

Nesta concepção de avaliação formativa, outro aspecto de extrema relevância é o *feedback* imediato que se tem dos resultados obtidos, das informações coletadas do durante e ou depois da observação do processo educativo.

Mesmo que se diferenciem as intenções e as palavras, por um lado na observação, no *feedback*, na regulação e, por outro na medida imparcial dos conhecimentos e das competências adquiridas, não se impedirá essas duas lógicas de coexistirem, praticamente, na escola e na aula, as vezes em harmonia, com mais frequência se opondo mutuamente. (Perrenoud, 1999, p. 23).

Tanto a observação quanto o *feedback* servem, principalmente, para a orientação pedagógica do professor, que busca constantemente propiciar uma educação infantil de qualidade, igualitária, movida de experiências significativas, oportunizando assim, um ensino-aprendizagem colaborativo para o desenvolvimento integral da criança.

## 2.5 Planejamento e avaliação

Enquanto a avaliação tem por função subsidiar na verificação de como está à construção de resultados satisfatórios do projeto educacional, o planejamento é a ação pelo qual se decide o que construir e como fazer. É uma organização de intencionalidades dos atores envolvidos no processo educacional, visando atingir os resultados previstos de maneira mais eficiente.

Vasconcellos (2015, p. 35), com respeito à ideia inicialmente do conceito de planejar diz que: “*é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal*”. O mesmo autor aponta ainda que, o pressuposto normalmente implícito, “*parte-se quando se planeja? Planejar ajuda a concretizar aquilo que se almeja (relação Teoria-Prática); aquele algo que planejamos é possível acontecer; podemos, em certa medida, interferir na realidade*”.

Todavia, os sujeitos envolvidos nesse processo devem levar em consideração três etapas fundamentais em um planejamento: finalidade, realidade e plano de ação.

A **finalidade** (o que e para quê) planejar, contemplando tanto a questão curricular como também o desenvolvimento dos educandos pelo conhecimento de forma macroscópica. Para exemplificar, Vasconcellos levanta um questionamento: “*planejar, então, para quê?*” E ele mesmo responde: “*para fazer acontecer; para transformar sonhos em realidade. Para transformar nosso trabalho, nossa relação com os alunos, a nós mesmos, a escola, a comunidade, e no limite, a própria sociedade*” (2015, p. 63). Com base nesse questionamento, o próprio autor traz algumas finalidades do planejamento para a educação:

[...] ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a intencionalidade da ação, possibilitando a (re)significação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa; combater a alienação: explicitar e criticar as pressões sociais e os

compromissos ideológicos; tomar consciência de que projeto está se servindo; dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição; ajudar a prever e superar dificuldades; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições; racionalizar os esforços, o tempo e os recursos (eficiência e eficácia): utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; diminuir o sofrimento. (Vasconcellos, 2015, p. 60).

Os atores envolvidos, ainda devem estar sempre atentos e abertos à **realidade** (onde) a instituição escolar esta inserida, analisando dois aspectos, a realidade interna e externa (fluxo, relações, contradições, desejo, etc.), e por sua vez, tanto a finalidade quanto a ação estão referidos a uma transformação da realidade. Vasconcellos (2015) “*se planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança. A pertinência do planejamento está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da possibilidade da transformação vir a ocorrer,*” (p. 56), visto que “*o sujeito sinta que tem capacidade de dominar uma situação e nela promover mudanças*”. (p. 56).

A partir das reflexões precedentes, a saber, para quê a finalidade do planejamento e onde a escola está inserida, dar-se-á suporte para a elaboração e desenvolvimento do **plano de ação** (como), confrontando assim, as intenções da escola com a realidade vivenciada, sem desconsiderar o contexto sociocultural em que se encontra. Para Vasconcellos (2015) os planos de ação “*são os passos que o sujeito estabelece mentalmente como forma de atingir o objetivo*” (p. 71). Está referindo tanto ao objeto da finalidade, “*quanto aos meios/instrumentos disponíveis na realidade*”. (p. 71).

Faz-se necessário pontuar que é justamente a articulação entre finalidade, realidade e plano de ação, (Vasconcellos, 2015, p. 69) “*vale dizer, o que faz com que tenha conscientemente uma determinada ação é o fato de, a partir de sua interação com a realidade, ser criada [...] uma necessidade, que o motiva a buscar algo*” (finalidade), de uma determinada maneira (plano de ação). Essa elaboração que implica um processo de mudança e de transformação da realidade, que possibilita o desencadeamento da ação consciente e intencional.

É importante considerar que mesmo que o planejamento seja bem elaborado e articulado, e que considere as três etapas citadas, ele sempre estará sujeito a alteração/flexibilidade. “*Mas isto também não pode significar que por qualquer coisa estará desprezando o que foi planejado. Partimos do seguinte princípio – que é ético e estratégico*

–: *se vai para o projeto é para acontecer!*” (Vasconcellos, 2015, p. 159). Isso fica bastante perceptível ao compreender que o ensino e aprendizagem são fases distintas do processo educacional.

Para realizar o planejamento, torna-se necessário a apropriação de conhecimentos específicos, que possibilitem a decisão sobre o que se pretende fazer e o modo de atingir aquilo que se pretende alcançar.

É preciso considerar que no planejamento serão elencados os materiais necessários, tempo para abordagem e estratégias para o desenvolvimento da atividade proposta.

No caso do ensino-aprendizagem, a ação de planejar exige um conhecimento sobre o que desejam fazer com a educação, quais são seus valores e seus significados; um conhecimento específico do educando, o que implica compreensão de sua inserção no contexto sócio-histórico, assim como, uma compreensão dos processos de formação do caráter e de desenvolvimento dos alunos; e um conhecimento dos conteúdos científicos com os quais os trabalham.

No cotidiano escolar o (a) educador (a) procura observar o conhecimento prévio que o aluno/aluna tem sobre aquele conteúdo a ser estudado para que possa planejar tomando isso como base de seu planejamento, é necessário adequar a linguagem, o contexto a realidade para a partir disso alcançar objetivos.

Com esta visão, Luckesi afirma que:

O ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico. Político na medida em que se estabelece uma finalidade a ser intencionalmente construída. A decisão política define a finalidade mais abrangente da ação. Toda e qualquer ação depende de uma decisão filosófico-política. Essa decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação. O planejamento inclui ainda uma decisão científica, pois necessitamos de conhecimentos científicos significativos para dar conta do objetivo político que temos. Os conhecimentos científicos garantem-nos suporte para o encaminhamento de nossa ação tendo em vista a finalidade que estabelecemos. A ciência desvenda conexões objetivas da realidade e permite uma ação consistente. Por último, o planejamento inclui uma decisão técnica que se refere à construção dos modos operacionais que vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação. (2011, p. 165).

O educador tomando posse desses elementos será possível tornar um desejo em hipóteses operativas para alcançar os resultados desejados, e por base conhecimentos que dêem suporte objetivo ao exercício de planejar.

Depois de planejado, se o objetivo for obter os resultados almejados, só resta executá-lo. *“Executar, no caso da prática docente escolar, é traduzir em prática cotidiana os princípios filosóficos e políticos estabelecidos, por meio da transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares, chegando aos resultados esperados”* (Luckesi, 2011, p. 167), e executar o planejamento educacional é por em andamento as decisões e anseios (coletivos) de forma coerente e consistente.

Aquilo que foi planejado necessita ser executado com as mesmas habilidades: conhecimentos, entrega, ato coletivo. Os conhecimentos utilizados no planejamento são os mesmos que devem, no cotidiano, traduzir-se em prática; caso contrário, serão letras mortas. [...] Importa que, no cotidiano, se verifique o verdadeiro auxílio desses conhecimentos nos atos de ensinar e de aprender. Ao mesmo tempo, para que isso aconteça, torna-se necessária a entrega ao desejo. É a ação como paixão. Sem a entrega à atividade, todos os conhecimentos utilizados não terão vida, não serão fertilizados pela emoção. Por último, o planejamento coletivo só poderá ser executado pela conjunção das forças de todos; portanto, a execução deve também ser coletiva. Os profissionais que atuam numa prática escolar precisam da parceria entre si; necessitam investir comumente num objetivo. Com a atenção centrada só no individual, o coletivo não será construído. A parceria depende da entrega a um objetivo ou tarefa, que seja assumida por todos. (Luckesi, 2011, p. 183).

A execução do planejado é dinâmica, mas se necessário for, pode ser alteradas e adaptadas na medida em que as informações da referida execução venham a determiná-las. A execução é uma forma de constituição dos resultados aspirados, não só pelo desenvolvimento da ação planejada, mas também por meio do (re)processamento das atividades com base nas decisões adotadas em efeito de avaliações. Aqui a avaliação surge como meio subsidiário de acompanhamento e reorientação do processo de construção dos resultados satisfatórios.

Desta forma, a execução do planejado não é linear, mas transcorrido por procedimentos de avaliação, e, por tanto, precisa ser utilizados todos os meios disponíveis para a sua execução.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva política-social, como também na seleção de meios alternativos e na

execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. (Luckesi, 2011, p. 137).

O planejamento determina os meios e os resultados buscados; a execução mostra os resultados; e a avaliação serve como ferramenta para verificar os resultados planejados que estão ou não sendo alcançados, e assim basear tomadas de decisões para que os resultados sejam efetivamente construídos.

Nesta perspectiva, a avaliação do ensino-aprendizagem atua como um instrumento subsidiário do planejamento e da execução; estando este articulado com a execução; que não existe nem subsiste por si mesma; só faz sentido quando serve para o diagnóstico da execução e dos resultados obtidos de maneira satisfatória.

Planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele. No nosso caso, importa saber qual é o desejo com ação pedagógica que praticamos junto aos educandos e se queremos estar entregues a ele, a fim de que possamos construir os resultados satisfatórios com o auxílio do planejamento, execução e avaliação, auxiliando o desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo que processamos nosso autocrescimento. (Luckesi, 2011, p. 185).

Assim, as práticas docentes de planejamento, execução e avaliação devem estar imbuídas desses princípios, de tal forma que os resultados esperados sejam atingidos, e para isso, *“importa que o educador tenha claro a necessidade da decisão sobre os três aspectos anteriormente especificados, indo da concepção política às suas mediações científicas e técnicas”*. (Luckesi, 2011, p. 165).

Desse modo, o planejamento não se resume apenas ao preenchimento de formulários, assim como vem ocorrendo em muitos casos, mas sim uma decisão, e o registro dessa decisão é uma necessidade de amarração e conservação das idéias, pois, esta decisão deve ser fundamentada na concepção política, científica e técnica, e servirão de direcionamento para o caminho a ser seguido.

Isso implica conhecer para ordenar e entregar-se, *“o planejamento sem conhecimento será uma fantasia; sem a entrega, uma peça morta, útil para recheiar arquivos”* (Luckesi, 2011, p. 182) com cadernos e formulários preenchidos.



Para Luckesi (2011, p. 184) enquanto “*o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação*”.

Cabe ressaltar que o planejamento e a avaliação são etapas da ação pedagógica a serviço da construção de resultados positivos que demonstrem o alcance da aprendizagem efetiva dos educandos, e o que se prioriza, nessa ação é justamente o que é mais relevante na construção da aprendizagem, considerando que nesse caminho valorizem as experiências, as vivências sócio-culturais e várias áreas do conhecimento como elementos constitutivos do currículo escolar.

## **2.6 Práticas avaliativas no processo ensino-aprendizagem**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a ser ofertada nas instituições de ensino seja pública ou privada, para atender uma clientela específica de creches, para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e Pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, com jornada integral ou parcial, no período diurno, visando o pleno desenvolvimento da criança, assegurado pela LDBEN, a Lei 9.394/96, no Artigo 29, na Seção II, que trata da Educação Infantil, preconiza que a mesma “*tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*”. (2014, p. 21).

Por se tratar da fase de ingresso da criança no contexto educacional, é importante considerar que na Educação Infantil, a avaliação deve ser exclusivamente formativa, segundo a LDBEN (2014), no Artigo 31, a avaliação acontece “*mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental*” (p. 22), respeitando as especificidades de cada criança.

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que:

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem

como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (Vol. I, p. 59).

Nesse sentido, a ação avaliativa “*se desenvolve em benefício ao aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado*” (Hoffmann, 2014, p. 183). Portanto, as práticas avaliativas na educação infantil devem seguir um caráter processual e contínuo com o objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, valorizando as particularidades de cada criança.

É possível que a avaliação nesse momento da educação possa ser muito mais formal e subjetiva, já que não há uma obrigatoriedade de atribuição notas e conceitos como é previsto no ensino fundamental, portanto eles não deveriam ser avaliados de maneira formal. Apesar desse fato, não descartamos a hipótese da ocorrência da avaliação na educação infantil, seja de maneira formal, [...] através da existência de fichas de avaliação, boletins de acompanhamento das crianças, pareceres, etc., seja através de avaliação informal, controlando o comportamento e a disciplina das crianças. (Godoi, 2010, pp. 18-19).

Com esta visão, permite dizer que as práticas formais e não formais se fazem presentes em vários períodos educacionais das crianças, ainda, aponta que no processo ensino-aprendizagem da Educação Infantil possa haver práticas avaliativas características de julgamentos classificatórios, influenciadas em decorrência das práticas realizadas na etapa seguinte (no Ensino Fundamental).

Essa prática de avaliação acaba julgando, comparando e classificando as crianças. [...]. Acreditamos que ela não precisa ser negativa e prejudicial, mas usada a favor da criança e do professor, como um instrumento auxiliar no seu trabalho. No momento em que este usar como um meio para conhecer as crianças, não para julgá-las e classificá-las como boas, fracas, obedientes, desobedientes, etc, colocando rótulos e criando imagens a respeito das mesmas, mas para propor desafios, novas descobertas e experiências e orientar seu trabalho, a avaliação estará promovendo o desenvolvimento delas e não as cerceando e, nesse sentido será positiva. (Godoi, 2010, p. 20).

Percebe-se que a avaliação é positiva quando há uma transformação no processo educativo, que poderá ser reordenado visando conhecer a criança, além disso, que respeite o momento, o tempo de aprendizagem de cada criança, como afirma Hoffmann (2012):

Que a avaliação tenha por fundamento uma concepção de educação que respeite cada momento de vida da criança, no seu tempo de ser e de se desenvolver, ao contrario de parâmetros de julgamento de atitudes e habilidades que a rotulem, servindo para julgamentos classificatórios. (pp. 88-89).

Deste modo, não precisa classificar as atividades dos discentes com notas, conceitos, desenhos ou carinha de triste e alegre, com o intuito de estabelecer um julgamento sobre a sua aprendizagem, mas sim, avaliar se os objetivos propostos em cada uma das atividades estão sendo alcançados ou não, com foco no desenvolvimento integral da criança. Nesse entendimento, Luckesi (2011) traz uma breve distinção entre avaliação e julgamento:

O julgamento é um ato de que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (p. 205).

É importante que se leve em consideração o que se quer ou o que se pretende no momento de avaliar a criança individualmente, que valorizem cada etapa do processo de construção do conhecimento, sem apontar julgamentos que mede o seu aprendizado. Por outro lado, “*é preciso mudar a postura, o que implica a alteração tanto da concepção quanto da prática*”. (Vasconcellos, 2013, p. 35).

Portanto, as práticas avaliativas existentes no espaço escolar precisam assumir e “*desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de [...], classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino*”. (Silva, 2013, pp. 19-20).

No entanto, essa mudança de concepção e da prática avaliativa não se dá isoladamente do dia-a-dia nas escolas para dedicar-se somente ao estudo, ou deixar de lado as teorias e mergulhar-se apenas na prática; tomar-se um desses rumos, pode ser uma decisão equivocada por interromper a dialética entre ação e reflexão.

É necessário, portanto, mudar tanto a concepção quanto a prática, o que significa, por um processo de aproximações sucessivas, construir a práxis transformadora. A práxis, enquanto atividade específica do ser humano, é esta articulação viva entre ação e reflexão; é a ação informada pela reflexão (conhecimento, fins, estratégias) e a reflexão desafiada pela ação (com todo seu enraizamento histórico-social). Tratam-se de duas modalidades de atividades, que não podem ser fundidas, mas que também não devem ser isoladas, sob pena de cairmos na abstração estéril (verbalismo) ou na

ação cega (ativismo). O campo de articulação da ação e da reflexão é justamente o esforço de transformação da realidade. (Vasconcellos, 2013, pp. 25-26).

Hoffmann (2012) sinaliza alguns pressupostos teórico-práticos que descreve o que é uma nova prática avaliativa no sistema de ensino, sobretudo, na educação infantil:

Uma proposta pedagógica que leva em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua identidade sociocultural, e proporcionando um ambiente interativo, rico em situações a serem experimentadas; um professor investigador do mundo das crianças, mediador das conquistas, no sentido de acompanhar e favorecer novos desafios para elas; um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão da ação educativa, do pensamento, do desenvolvimento, da diferença sociocultural das crianças, e embasa o refletir da ação pedagógica do professor. (pp. 25-26).

Portanto, as práticas avaliativas serão realizadas nesta etapa, com a finalidade de garantir o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de aprendizagem das crianças, visando o processo de conquistas delas e a refração da prática educativa do professor.

Por isso, em padrões mais específicos da avaliação, a intencionalidade é determinante para o ato de avaliar, um dos aspectos mais difíceis de trabalhar ou de explicar confundindo muitos professores, neste caso, é o problema nuclear da avaliação, a concretização dessa intencionalidade é torna-se o maior desafio para a mudança de postura prática avaliativa, assim, é que afirma Vasconcellos (2013, p. 44):

Pode haver mudança no *conteúdo* e na *forma* de avaliar, pode haver mudança na *metodologia de trabalho* em sala de aula e até na *estrutura* da escola, e, no entanto, não se tocar no que é decisivo: intervir na realidade a fim de transformar. Se não houver um re-enfoque da própria intencionalidade da avaliação, de pouco adiantará.

Não restam dúvidas que a relação professor aluno influencia a avaliação instrucional que está no campo formal e deve levar em consideração os aspectos ligados ao campo informal que são atitudes e valores construídos ao longo do processo bem como fatores que influenciaram suas atitudes.

A prática avaliativa está muito atrelada à prática pedagógica, nesse meio, encontra-se um elo de ligação entre professor e aluno, já que, ocorre uma constante relação entre eles para a aquisição do conhecimento, da aprendizagem, de modo que:

A relação professor/ aluno também é vista com um dos objetos da avaliação e a forma como o professor procede em seus conteúdos e métodos impõe uma resposta pronta, um “modelo de raciocínio” que o aluno pode não corresponder com o esperado pelo professor, já que o aluno tem formas de pensar diferente e pode criar várias hipóteses ou respostas para uma mesma pergunta que lhe é proposta, e não necessariamente o que o professor quer que o aluno responda. [...]. (Silva, 2013, p. 21).

Os alunos estabelecem um elo de ligação e confiança com o professor, uma espécie de ponto de apoio, sua linguagem, suas atitudes que em diversas situações podem ser mais tranquilizadoras ou mais tensas.

*“Portanto é importante, então ampliarmos o nosso conceito de avaliação para incluir práticas avaliativas que estejam além daquelas usualmente enfatizadas e que se limitam ao processo instrumental de verificação de conteúdos”.* (Silva, 2013, p. 21).

Não se pode perder de vista que a criança constrói sua aprendizagem, por meio da relação que ela tem com o campo social, estimulando o seu desenvolvimento para a transformação de se e do mundo a sua volta.

Para a criança na educação infantil, ter autonomia significa ter vontade própria, levando em conta os valores, as perspectivas pessoais e do próximo, conquistando seu espaço ao agir e interagir com o mundo a sua volta, através da linguagem, dos diversos símbolos e do pensamento lógico. Cabe aqui, o educador respeitar e valorizar cada etapa de desenvolvimento do educando, estimulando e mediando o seu aprendizado com vista em uma prática avaliativa transformada desse meio.

### 3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

#### 3.1 Sistematização dos instrumentos de avaliação

Proceder à avaliação na educação infantil é algo necessário assim como nas demais etapas, no entanto nesta etapa, devido às especificidades da criança constitui-se como um processo bastante delicado. Deste modo é necessário que o educador faça uma reflexão sobre sua ação e tenha consciência sobre a subjetividade inerente à sua prática.

Na sequência apresentam-se alguns instrumentos de avaliação que comumente são utilizados na educação infantil entre os quais: observação, diagnóstico e registro, relatórios, portfólio e diário de classe.

Segundo Hoffman (2001) os instrumentos de avaliação englobam todas as formas de expressões do aluno que possam permitir acompanhar o seu processo de aprendizagem.

#### 3.2 Observação, diagnóstico e registro

Observação, diagnóstico e registro são considerados como elementos primordiais da avaliação, já que, observar está para além de apenas olhar, a mesma está pautada na busca sobre o conhecer a criança e o seu processo de aprendizagem, possibilitando o desdobramento da investigação e coleta de informações que retratem da melhor forma o aluno avaliado.

*“A importância da observação como técnica que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos em todos os momentos impedindo que se formem idéias preconcebidas sobre a capacidade e o desenvolvimento de cada um”.* (Melchior, 1999, p. 76).

A **observação** parte de um direcionamento dos aspectos que são relevantes, referindo-se a ação da criança no espaço educativo, “como reage às diferentes atividades desenvolvidas”, como se expressa, como se relaciona com as demais crianças, como utiliza

os materiais disponíveis, como brinca, como se socializa, se é solidária ou não, entre outros aspectos.

*“É necessário que o professor registre as observações realizadas durante todo o processo, para ter condições de ir redirecionando seu trabalho no sentido de ajudar os alunos a construírem novos conhecimentos. Os registros de cada dia servirão de subsídios para o professor planejar o dia seguinte”.* (Melchior, 1999, p. 76).

No início e final do ano letivo realiza-se um **diagnóstico** sobre o aluno, para constatar a situação inicial do mesmo na etapa de educação em questão e como o mesmo chega ao final do ano, utilizando uma ficha diagnóstica preenchida pelo professor. Nesta ficha são descritas as habilidades e competências que as crianças daquela etapa já desenvolveram ou não. O diagnóstico se configura como uma forma de registro sobre os conhecimentos prévios da criança.

Por meio do **registro** realizado o educador faz uma espécie de retorno às informações iniciais dos alunos, pois, estão em suas mãos, os registros sobre o processo de desenvolvimento de seus alunos, pontuando suas habilidades e dificuldades ao longo da trajetória, a partir disto, terá condições para planejar o dia seguinte, tal exercício permite o desenvolvimento de uma prática diária mais efetiva e significativa.

A função do registro é constatar a trajetória percorrida pelos alunos e, por conseguinte, o conhecimento já construído, pois, se a criança, não sabe num determinado momento, através da intermediação do professor noutro ela pode vir, a saber. Isso oferece condições para que possa prosseguir em seu processo de construção.

Na sequência deste instrumento é necessário registrar o que foi observado sistematizando através de relatórios de avaliação, que podem ser feitos no **diário de bordo** ou outro material para registro, caso contrário não se constituirá a observação como instrumento.

*“A observação de tarefas e manifestações dos alunos não é, em si mesma, um instrumento, mas uma ação do professor. Para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros sejam essas anotações, conceitos ou notas”.* (Hoffman, 2001, p. 178).

Cabe assinalar que os registros, segundo Ostetto (2002) apresentam os aspectos descritivos e analíticos, já que, não se trata apenas de descrever o que aconteceu na sala de aula, mas, além disso, que é buscar compreender o ocorrido e a partir disso, analisá-lo numa perspectiva de melhorá-lo possibilitando aprender com o que já foi vivenciado.

*“[...] É importante que os professores e professoras reservem, em seus planejamentos, um espaço para registrar as reações das crianças ao que foi proposto, os pontos positivos e negativos percebidos no desenvolvimento das atividades”.* (Micarello, 2010, p. 06).

Desta forma, poderão reajustar os métodos, oferecendo uma boa qualidade de ensino aos educandos, para tanto é essencial registrar o que pode ser observado nas atividades realizadas com as crianças, que irão permitir que os professores saibam como intervir ou até mesmo como propor outras atividades que possam respeitar as individualidades de cada um.

### **3.3 Relatório**

Neste instrumento cabe constar os objetivos que irão nortear a base que será considerada para o desenvolvimento que se pretende alcançar, assim como o caráter individualizado no acompanhamento da criança. *“[...] há um jeito de elaborar melhores registros e tarefas avaliativas: tendo a clareza de sua finalidade, ou seja, fazendo o melhor uso possível deles”.* (Hoffman, 2001, p. 180).

Para que o relatório seja o mais completo possível sendo leal à realidade e explicita o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança, é necessário que o professor esteja atento para alguns critérios: evidenciar quais são os interesses ou preferências específicas da criança; indicar os aspectos a ser desenvolvidos; descrever as ações e reações da criança diante de situações distintas onde ocorra a aprendizagem; além disso, descrever as conquistas de desenvolvimento lógico, de autonomia, de construção de valores, como reage diante de conflitos; como se relaciona; relatar para onde a criança caminha; quais são as suas potencialidades, relatar as intervenções pedagógicas do professor e também sugerir que a família faça algumas intervenções que venham a contribuir para o processo de aprendizagem.



### 3.4 Portfólio

É um instrumento pedagógico, que elenca um conjunto de atividades realizadas pelas crianças ao longo do ano letivo. É um apoio para o professor já que agrupa todas as atividades que foram produzidas pelo aluno, assim traz resultados positivos tanto para o aluno quanto para o professor.

O portfólio não se caracteriza apenas como uma coletânea de atividades para ser entregue aos pais quando se encerram as atividades ou ainda ser guardado. É concebido como um instrumento que permite que o educando seja observado examinando os avanços dos alunos durante o período escolar.

Cabe reforçar que não é um simples instrumento de avaliação, mas um elemento que auxilia no acompanhamento das aprendizagens que foram construídas ao longo do período. Além disso, permite maior segurança para o professor ao realizar um relatório sobre o aluno.

Frison destaca que o portfólio se configura como *“uma forma de organizar as atividades realizadas pelo estudante, a qual demonstra tanto o processo de aprendizagem como os resultados obtidos, a serem avaliados conjuntamente pelo professor e pelo próprio aluno”*. (2008, p. 214).

O portfólio não é apenas uma forma de organizar os materiais, mas equivale aos processos que são utilizados, às realizações e aos resultados do desenvolvimento das competências que vão evoluindo, à medida que os alunos comprometem-se, crescem cognitivamente e auto regulam as aprendizagens.

### 3.5 Diário de classe

O diário de classe é um instrumento avaliativo e se constitui como o registro que ficará arquivado na escola, seu caráter é normativo já que é padronizado pelo sistema de ensino. Cabe pontuar que este instrumento apresentará em seu registro, uma espécie de

consolidação dos elementos descritos nos instrumentos citados anteriormente (observação, diagnóstico, registro, relatório e portfólio) que são utilizados pelo professor.

No espaço educacional o registro é, para o educador, uma espécie de diário, que pode bem lembrar os diários de bordo ou diários de adolescente, nos quais são anotados fatos vividos, sentimentos, impressões, confissões. [...] aqueles diários tem como principal característica a descrição dos acontecimentos, organizados de forma cronológica. Quanto ao diário do professor, no âmbito da prática pedagógica do educador, constitui-se em lugar de reflexões sistemáticas; constantes; um espaço onde o professor conversa consigo mesmo; avalia atividades realizadas e documenta o percurso de sua classe. (Ostetto, 2002, p. 20).

## **4. DESENHO METODOLÓGICO**

### **4.1 Problemática da investigação**

As observações sobre as vivências dentro do contexto escolar, permitem perceber alguns aspectos que podem retratar a realidade das escolas de educação infantil da cidade de Santa Cruz Cabrália – BA, e desta forma ganha corpo a problemática, surgindo as perguntas que irão nortear o processo investigativo desta pesquisa, entre as quais estão:

Quais as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores?

Como os educadores da pré-escola estão exercendo as práticas avaliativas, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais?

Quais os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola?

A problemática descrita anteriormente através das perguntas elencadas, demandam de uma investigação onde seja possível averiguá-las de forma a serem respondidas ou não, sendo necessário estabelecer os objetivos (geral e específicos) para a pesquisa conforme se delinea abaixo.

### **4.2 Objetivo Geral**

Analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados na pré-escola de Santa Cruz Cabrália – Bahia.

### **4.3 Objetivos Específicos**

Descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores;

Confrontar as práticas avaliativas exercidas pelos educadores da pré-escola, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais;

Identificar os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola.

#### **4.4 Desenho de Investigação**

A metodologia utilizada nesta pesquisa classifica-se como uma investigação **não experimental**, por não se tratar de um experimento, não havendo manipulação, controle e distribuição aleatória.

Para Gil (2002) “*a pesquisa experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-los, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto*”. (p. 47).

Já Sampieri, et. al. (2006) define que:

Em um experimento, o pesquisador constrói deliberadamente uma situação que exposta vários indivíduos. Esta situação está a receber tratamento, uma condição de estímulo, sob certas circunstâncias, em seguida, para avaliar os efeitos a exposição ou aplicação de um tal tratamento ou condição. De Alguma forma, em um experimento é “construída” uma realidade. (p. 149).

Considerando o pensamento de Sampieri, et. al. (2006) quando ele afirma que a pesquisa não experimental “*é sistemática e empírica na qual as variáveis independentes não são manipuladas, porque já aconteceu. Inferências sobre as relações entre variáveis são realizadas sem intervenção direta ou influencia, e essas relações são vistos como ocorreram no contexto natural*”. (p. 153).

Portanto, baseando-se nos conceitos de Gil e Sampieri, justifica-se o fato da presente pesquisa não ser experimental.

#### 4.5 Enfoque

Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se por um enfoque investigativo **misto**, ou seja, a união dos enfoques **qualitativos e quantitativos**, uma vez que, houve coleta de dados por meio de questionário, entrevista e observação visual dos espaços e práticas pedagógicas relacionadas à avaliação nos recintos educativos pesquisados.

Assim como descreve Sampieri, et. al. (2006) sobre os enfoques mistos, que:

Representam um conjunto de sistemática, empírico e crítico, pesquisar e envolver a recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos, bem como sua integração conjunta, para fazer inferências produto de todas as informações recolhidas (metainferências) e atingir uma maior compreensão do fenômeno em estudo. (p. 546).

Ainda, para Sampieri, et. al. (2006), os métodos misto dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim com a flexibilidade.

As pesquisas com **abordagem qualitativa** não é medir variáveis e sim tirar conclusões de dados coletados ao longo do processo investigativo. O que se busca é a obtenção de informações que possibilitem sistematizar com profundidade a opinião dos sujeitos envolvidos a respeito da temática, com uma maior regularidade tendenciando-se a descrever quantitativamente e qualitativamente.

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e posteriormente é instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70).

Já as pesquisa com **abordagem quantitativa** corresponde ao método dedutivo, faz a verificação do levantamento dos dados de forma quantitativa, é necessária a decorrência do método indutivo para compreender melhor o contexto oportunizando o grau de confiabilidade nos dados coletados durante a pesquisa.

Considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.). (Prodanov e Freitas, 2013, p. 69).

Nesse tipo de pesquisa, devem-se estabelecer hipóteses e classificá-las com relação às variáveis para garantir maior confiabilidade dos resultados coletados, prevenindo incoerências durante as análise e interpretação dos dados.

#### 4.6 Tipo de Investigação

O tipo dessa pesquisa se caracteriza de **corte transversal**, por coletar os dados de uma vez nas duas instituições de ensino selecionadas como amostras, pois segundo Sampieri et al., *“a coleta de dados ocorre num só momento, no qual pretende descrever e analisar o estudo de uma ou várias variáveis em um dado momento”*. (2006, p. 208).

Ainda, a presente pesquisa se classifica como **descritiva** utilizando-se da observação, do registro, da análise, classificação e interpretação dos dados coletados. Segundo o conceito de Gil (2002, p. 42) *“as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, [...]”*.

Prodanov e Freitas definem a pesquisa descritiva quando:

O pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento. (2013, p. 69).

Neste sentido, inicialmente foi realizada uma **observação participante** para visualizar a sistematização da rotina e as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil pesquisadas, que propiciou a interação da pesquisadora com o meio, vivenciando a realidade do ambiente educacional.

Para Lakatos e Marconi a observação participante “*consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto a um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste*”. (2003, p. 194).

Prodanov e Freitas ainda acrescentam que “*o observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influencia no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais e pelo choque do quadro de referência entre observador e observação*”. (2013, pp. 104-105).

Buscando traduzir os objetivos da pesquisa foi elaborado um **questionário**, que consiste em “*um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...]*”. (Lakatos e Marconi, 2003, p. 201).

Ainda cita Lakatos e Marconi com respeito à idéia da preparação do questionário, em que demanda “*a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas [...]*”. (2003, p. 202).

O questionário tem como pré-requisito a preparação de um formulário com questões abertas ou fechadas a serem respondidas na mesma ordem para todos os participantes.

Nesta perspectiva, para maior flexibilidade e levantamento dos dados obtidos, se fez necessário a formulação de perguntas para a realização de **entrevista**, o que na visão de Lakatos e Marconi é definida como:

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional é um procedimento na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (2003, p. 195).

A entrevista é um momento específico entre entrevistador versus entrevistado, e necessariamente não precisa seguir um roteiro impresso com questões preestabelecidas.

Cabe ressaltar, que tanto o questionário quanto a entrevista “*constituem técnicas de levantamento de dados primários e dão grande importância à descrição verbal de informantes. Os dois apresentam vantagens e desvantagens que o pesquisador deve levar em conta no momento em que estiver escolhendo a técnica [...]*”. (Prodanov e Freitas, 2013, p. 105).

Fez-se necessária uma **pesquisa bibliográfica** para fundamentar o presente trabalho, assim, Prodanov e Freitas (2013, p. 55) ressaltam que “[...] *todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico [...]*”.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “*a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, [...]*”.

O uso de fontes bibliográficas acontece de acordo com o tema pesquisado, podendo ser utilizada totalmente ou parcialmente, à medida, em que for relevante à pesquisa.

#### **4.7 Delimitação Geográfica**

Por se tratar de uma pesquisa educacional, foi preciso delimitar o tema que passou por um processo de especificação do espaço em estudo. Nesse sentido, Lakatos e Marconi afirma que “*o processo de delimitação do tema só é dado por concluído quando se faz a sua limitação geográfica e espacial, com vistas na realização da pesquisa*”. (2003, p. 218).

Nesta perspectiva, a delimitação geográfica deste estudo se deu na Cidade de Santa Cruz Cabrália localizada no litoral norte da Costa do Descobrimento, na Região do Extremo Sul da Bahia, a uma distância de 730 km de Salvador, capital do Estado da Bahia, o município se estende por 1.459,832 km<sup>2</sup>, apresenta um quadro populacional de 28.045 habitantes, a densidade demográfica é de 15,3 habitantes por km<sup>2</sup> no território municipal e é privilegiado com um clima (tropical) quente e úmido (PME, 2015, pp. 23-25).



A coleta de dados para este estudo dar-se internamente no Centro de Qualidade de Vida Sonho Infantil – CQVSI ocupa 788,73 m<sup>2</sup> de área construída, está localizada na Rua Principal, sem número no Bairro Vila Esperança (mais conhecido como Geraldão). E na Escola Municipal José Pedro Cardozo – EMJPC, área construída 585,32 m<sup>2</sup> endereço de funcionamento à Rua L, sem número, Bairro Quinto Centenário em Coroa Vermelha, neste município.

As instituições pesquisadas são integradas ao Sistema Municipal de Ensino (SME), que compreende a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação (CME) de Santa Cruz Cabralia – BA. Como parte do Sistema de Ensino, o Conselho Municipal de Educação é o responsável pela autorização de funcionamento das instituições de ensino já que, possui Sistema próprio de Ensino, Lei nº 0352/2005 que preconiza: O conselho Municipal de Educação, órgão deliberativo, normativo e consultivo, será regulamentado por lei garantindo os princípios de autonomia.

#### **4.8 Delimitação Temporal**

A delimitação temporal coopera para atribuir os limites de uma pesquisa, e também para enlaçar circunstâncias do quadro cronológico e histórico, definindo assim, sua extensão e a sua profundidade, indicando um direcionamento para a pesquisa em discussão.

Visando especificar as circunstâncias cronológicas e históricas da investigação, delimitou-se no período temporal de 02 (dois) anos 2016 a 2017, onde os fatos observados e analisados, bem como as informações coletadas transcorreram durante os estudos. Sendo realizada em 04 (quatro) momentos:

Início do ano letivo quando foi realizado o diagnóstico inicial das crianças, a adaptação da criança no espaço escolar e a observação das instituições como um todo;

No meio do ano quando foram coletados os relatórios realizados pelos professores;

No terceiro momento a aplicação dos instrumentos de pesquisa por meio de questionário e entrevista;

No quarto momento foram analisados e tabulados os dados coletados durante a pesquisa;

Ainda foi possível durante o estudo participar dos momentos de planejamento com os professores e fazer uma análise dos documentos das instituições.

Sobre o quadro histórico municipal durante os anos que transcorreu a pesquisa, foi aprovada a Proposta Curricular para a Educação Infantil no final de 2016 e a regulamentação para funcionamento das instituições pesquisadas em 2017, dentre outras escolas do município, conforme orientações do Conselho Municipal de Educação (CME) através da Resolução nº 01/2016 que solicita uma série de documentos para autorizar o funcionamento.

Historicamente a cidade é marcada pela chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 a partir daí viveu momentos intensos de colonização e escravidão de negros e indígenas que aqui viviam. Neste sentido, o município tem grande quantitativo de indígenas pataxós residentes na localidade, sendo considerada a maior aldeia indígena urbana do Brasil. Cabe lembrar, que nos últimos anos a cidade tornou-se conhecida mundialmente devido ao fato de ter recepcionado a seleção alemã no ano de 2014 na ocasião da copa do mundo.

É oportuno dizer que o perfil social dos moradores da cidade, principalmente dos nativos, em sua maioria é composto por: agricultores, artesões, pedreiros, guias turísticos, empregadas domésticas e pescadores que moram na localidade, pertencentes a uma classe de baixa renda (que ganham em média um salário mínimo), onde suas necessidades básicas atendidas em um bairro periférico, de maneira geral, ultrapassam as carências desses moradores.

#### **4.9 População e amostra**

Justifica-se a escolha de 02 (duas) instituições de ensino das 22 (vinte e duas) escolas que atendem a Etapa de Educação Infantil na rede municipal em Santa Cruz Cabralia – BA, por levar em consideração a convivência da pesquisadora no cotidiano do *lócus* da investigação, por exigir uma demanda de tempo, dedicação e boa vontade dos envolvidos na pesquisa.

Para a coleta de dados foram selecionados 25 (vinte e cinco) professores atuantes na educação infantil, mais especificamente na pré-escola, 02 (dois) coordenadores e 02 (dois) diretores, totalizando 29 (vinte e nove) participantes. Portanto, a pesquisa se coletou dados em 100% dos envolvidos, com exatidão das respostas.

Lakatos e Marconi (2003, p. 223) apontam que “*o conceito de amostra é uma porção ou parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo na intenção de obter dados significativos para a investigação, delimitando os envolvidos, para não perder o foco*”.

A pesquisa inicialmente seleciona os envolvidos, visando facilitar a posterior análise de resultado, validando a confiabilidade dos fatos, procedendo aos aspectos sistemáticos em selecionar os sujeitos da pesquisa delimitando assim os participantes envolvidos de forma direta na pesquisa.

Para Sampieri, et. al. (2006):

[...] a amostra é um subconjunto da população de interesse (do qual serão coletados e o que é definido ou delimitado antecipadamente com precisão) e deve ser representativo dessa população. Para o pesquisador interessa que os resultados encontrados na amostra possam ser generalizados ou aplicados a população (no sentido da validade externa que foi comentado na parte de experimento). O interesse é que a amostra seja estatisticamente representativa. (p. 250).

Sampieri, et. al. (2006) destaca que as amostras também são utilizadas para poupar tempo e recursos, assim, as instituições de educação infantil foram selecionadas de modo intencional por serem localizadas em pontos extremos, periferia e zona urbana, representando assim uma amostra significativa da população. Baseando-se na abordagem do autor abaixo citado, objetivou-se selecionar os envolvidos na investigação no intuito de analisar de forma mais precisa as instituições educacionais.

Sampieri, et. al. (2006) conceitua que a “*amostra não probabilística: subgrupo da população na qual a escolha dos elementos não depende da probabilidade, e sim das características da pesquisa*”. (p. 255).

Portanto, pode-se caracterizar o objetivo dessa pesquisa como uma forma de desenvolver uma maior aproximação com a situação problema, o que proporciona a

oportunidade de explorar as informações coletadas no campo supervisionado, descrevendo assim, uma análise crítica da realidade.

#### **4.10 Técnicas e instrumentos para coleta de dados**

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: o questionário semi-estruturado aplicados aos professores que atuam na pré-escola da educação infantil, uma entrevista para os coordenadores e diretores, bem como a utilização da observação participante com relação à rotina diária nas instituições, reservando-se para os processos de planejamento e avaliação.

Para Gil, não basta formular e delimitar um problema de pesquisa, “*é preciso levar em consideração [...] existência de instrumentos adequados para a coleta de dados, [...]*”. (2008, p. 39).

Por isso, visando identificar quais as práticas pedagógicas, ligadas ao processo avaliativo, nesta investigação, após a observação, utilizou-se da entrevista e da aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas, já que, o questionário é um instrumento que indaga de forma escrita a possibilidade de compreensão das informações a respeito do foco da pesquisa

Com essa visão, Sampieri, et. al. (2006) conceitua que os “*testes padronizados: questionários ou inventários desenvolvidos para medir diversas variáveis e que tem seus próprios procedimentos de aplicação, codificação e interpretação*”. (p. 367).

Cabe ressaltar que os instrumentos de pesquisa adotados são confiáveis, válidos e compostos por embasamento teórico, como se percebe ao longo deste capítulo, sendo escolhidos pela relevância da investigação em questão.

Para que os instrumentos utilizados fossem um modo de reprodução confiável e retratassem fielmente a realidade pesquisada, ao construí-los, adotaram-se as seguintes fases:

Primeira fase: Nos estudos iniciais sobre a temática investigada fez-se uma pesquisa documental, aporte teórico e metodológico durante o primeiro semestre de 2016, para então definir as técnicas e os instrumentos de pesquisa a serem usados.

Segunda fase: A partir do segundo semestre do ano de 2016 delimitou-se o espaço de estudo, bem como a identificação e seleção da população e da amostra, buscando garantir elementos para o alcance das particularidades e singularidades dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Terceira fase: No primeiro semestre de 2017 deu-se início a elaboração dos instrumentos de pesquisa, que foram estruturados em: roteiro para observação *in loco*, do questionário destinado aos docentes e a entrevista para os coordenadores e diretores das instituições pesquisadas. Em seu corpo os instrumentos devem conter questões abertas, fechadas ou de múltipla escolha e bem definidas e claras, visando assegurar maior entendimento e a qualidade das respostas.

#### **4.11 Validação do instrumento de pesquisa**

Para a validação dos instrumentos de investigação (Apêndice A, B e C) que foram utilizados na coleta de dados neste estudo, recorreu-se a participação voluntária de 03 (três) brasileiros, professores e doutores em educação.

Os instrumentos de pesquisa foram submetidos por um processo de análise e validação, no sentido de verificar se há adequação ou não entre as questões formuladas e a proposta de estudo.

Ao término da análise de cada uma das questões, foram atribuídos um conceito as mesmas com relação a ser inadequado, pouco adequado, adequado e muito adequado, assinalando com um (X) no quadro, o que corresponde à opinião dos doutores, sobre a relevância das questões apresentadas. Logo após, utilizou-se do campo “observação” para fazer as considerações, retificações ou dúvidas que a referida questão gerou.

#### **Quadro 02 – Modelo para análise e validação dos instrumentos de pesquisa**

<b>1. Inadequado</b>	<b>2. Pouco adequado</b>	<b>3. Adequado</b>	<b>4. Muito adequado</b>
<b>Observação:</b>			

Em suma, o doutor Neilton Castro (Apêndice A) fez algumas considerações relevantes para a melhoria do instrumento de pesquisa, sendo imediatamente corrigidas pela pesquisadora. Sem mais a acrescentar, as questões foram assinaladas por este doutor e pelos demais como aptas a serem usadas nos instrumentos de pesquisa, mediante a sua validação para a coleta dos dados em seguida a análise e tabulação dos mesmos.

#### **4.12 Procedimento metodológico adotado**

Após a construção e validação dos instrumentos de pesquisa, considerou-se necessário adotar um procedimento metodológico, por entender que o método direciona o caminho a seguir no processo de investigação para a obtenção de um determinado objetivo.

Desta forma, Prodanov e Freitas (2013, p. 26) afirmam que *“por método podemos entender o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa”*.

Na visão de Lakatos e Marconi (2003, p. 166) *“são vários os procedimentos para realização da coleta de dados que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação”*.

Nesse aspecto, o procedimento adotado para alcançar os dados para o desenvolvimento da pesquisa, em que pode ser denominado como delineamento, assim como impressa a idéia de um plano de ação da pesquisa, *“envolvendo diagramação, previsão de análise e interpretação de coleta de dados, considerando o ambiente em que são coletados [...]”* (Prodanov e Freitas, 2013, p. 54). O componente mais relevante para identificar um delineamento é o procedimento a ser seguido para a realização da coleta dos dados.

Portanto, a definição dos procedimentos adotados é: pesquisa bibliográfica; análise de documentos; coleta, tabulação e análise dos dados e conclusão final.

Sobre a pesquisa e revisão bibliográfica, levou em consideração a temática investigada, correlacionando-a com a fundamentação teórica, a legislação e as diretrizes

voltadas para a educação infantil, e também os artigos científicos disponíveis nas páginas da internet que têm por objetivo gerar conhecimentos científicos ou técnicos.

Além disso, foram analisados os documentos do planejamento dos professores, instrumentos utilizados para avaliação das crianças e o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas.

Em seguida, realizou-se o levantamento os dados a serem tabulados e analisados pela pesquisadora, assim, foram construídos e aplicados os instrumentos de pesquisa conforme citados acima juntamente com os envolvidos na pesquisa.

Para tabulação e interpretação dos dados coletados realizou-se inicialmente uma separação dos questionários categorizando o perfil dos entrevistados e respostas em comum a cada questão, no segundo momento iniciou-se a produção de quadros (criados no programa Word) correspondente a cada questão e posteriormente a elaboração de gráficos (no programa Excel sendo exportados para o Word), servindo para promover uma maior compreensão e análise dos resultados obtidos.

Após a tabulação, permitiu-se a aquisição de informações mais precisas, objetivas e necessárias para a realização da análise e interpretação dos dados com enfoque misto (qualitativa e quantitativa), utilizando-se da codificação para caracterizar as informações em relação à seqüência de códigos com letra e número, atribuindo-lhes um significado visando garantir a preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

Mediante o exposto, o que resultou em elementos essenciais para redigir a conclusão final deste trabalho. Uma vez que isso significa nesta fase, já ter verificado e ter alcançado a resposta do problema da pesquisa em estudo.

#### **4.13 Processamento dos dados**

A partir da escolha dos instrumentos de pesquisa utilizados e sua posterior aplicação, seguindo o direcionamento em que “*antes da análise e interpretação, os dados devem seguir os seguintes passos: seleção, codificação, tabulação*”. (Lakatos e Marconi, 2003, p. 166). Assim, sendo o processamento dos dados obtidos em quantitativos que foram transformados

em gráficos e em quadros demonstrativos, já os dados qualitativos, as respostas foram transcritas na íntegra, de forma organizada, possibilitando a visualização e análise das questões embasadas teoricamente por diversos pensadores da área da educação.

O processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Após, ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente. (Gil, 2002, p. 125).

Para uma melhor apresentação dos dados obtidos por meio da pesquisa, foram construídos gráficos, produzidos a partir de dados oriundos dos quadros tabulados, que são correspondentes a cada questão possibilitando uma maior visibilidade das respostas.



## 5. RESULTADOS

### 5.1 Análise e discussão dos dados coletados

Para a realização deste trabalho de investigação responderam ao questionário 25 (vinte e cinco) professoras que atuam na pré-escola do Centro de Qualidade de Vida Sonho Infantil e da Escola Municipal José Pedro Cardozo, e entrevistados 02 (dois) coordenadores pedagógicos e 02 (dois) diretores, totalizando 29 (vinte e nove) participantes na pesquisa, onde foram obtidos os seguintes resultados:

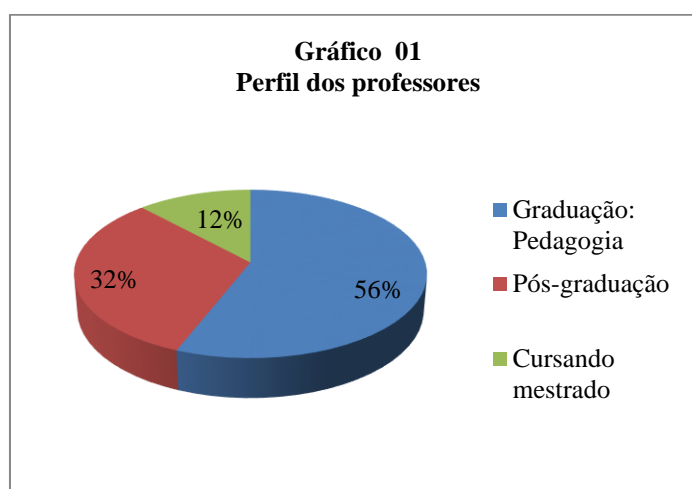
**Sobre o questionário**, participaram 25 (vinte e cinco) docentes que atuam na pré-escola, todos do sexo feminino, com idade entre 20 (vinte) a 50 (cinquenta) anos.

#### Quadro 03 – Perfil dos professores

Professor	Formação
P1	Graduação: Pedagogia, Pós-graduação
P2	Graduação: Pedagogia
P3	Graduação: Pedagogia, Pós-graduação
P4	Graduação: Pedagogia, Pós-graduação
P5	Graduação: Pedagogia
P6	Graduação: Pedagogia, Pós-graduação e Cursando Mestrado
P7	Graduação: Pedagogia, Pós-graduação e Cursando Mestrado
P8	Graduação: Pedagogia
P9	Graduação: Pedagogia
P10	Graduação: Pedagogia
P11	Graduação: Pedagogia
P12	Graduação: Pedagogia
P13	Graduação: Pedagogia
P14	Graduação: Pedagogia

P15	Graduação: Pedagogia, Pós-graduação
P16	Graduação: Pedagogia
P17	Graduação: Pedagogia
P18	Graduação: Pedagogia
P19	Graduação: Pedagogia
P20	Graduação: Pedagogia, Pós-graduação e Cursando Mestrado
P21	Graduação: Pedagogia, Pós-graduação e Cursando Mestrado
P22	Graduação: Pedagogia
P23	Graduação: Pedagogia
P24	Graduação: Pedagogia
P25	Graduação: Pedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017



Observa-se que 100 % dos docentes que atuam na pré-escola, têm a formação mínima exigida pelo MEC, atendendo o requisito legal, já que são licenciados em Pedagogia.

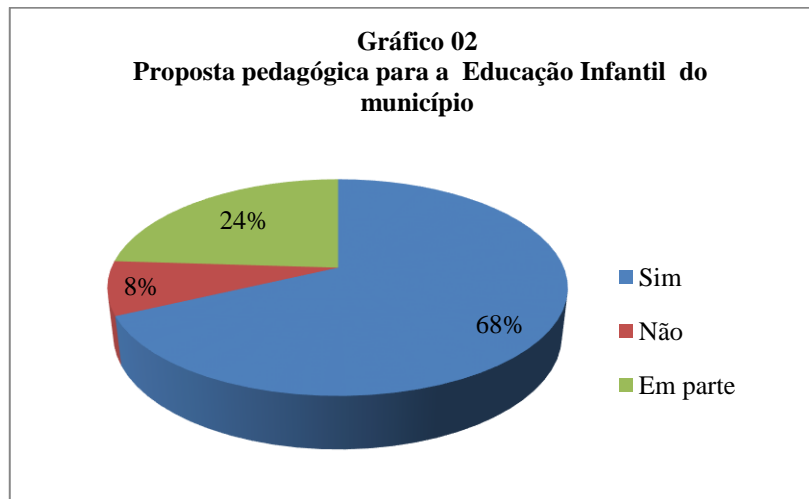
Neste item a LDBEN 9.394/96 (2014), no Artigo 61, parágrafo I, determina que a formação mínima para atuar na educação infantil, seja de “*professores habilitados em nível médio ou superior*” (p. 35), em curso de licenciatura e graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação. Cabe considerar ainda que 32% possuem pós-graduação na área e 12 % estão cursando o Mestrado em Educação e 56 % possui apenas pedagogia.

#### Quadro 04 – Proposta pedagógica para a educação infantil do município

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
1º	Você conhece a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil existente no município?	(17) Sim; (02) Não; (06) Em parte.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017



Diante disso é possível perceber que 68% dos professores participantes conhecem a proposta pedagógica, portanto fazem uso dela, que 8% ainda não conhecem a proposta pedagógica e enquanto 24% conhece em parte.

Cabe aqui salientar que é de extrema importância que os educadores conheçam e façam uso da mesma para que o trabalho seja alinhado e efetivo, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura é amplamente marcado

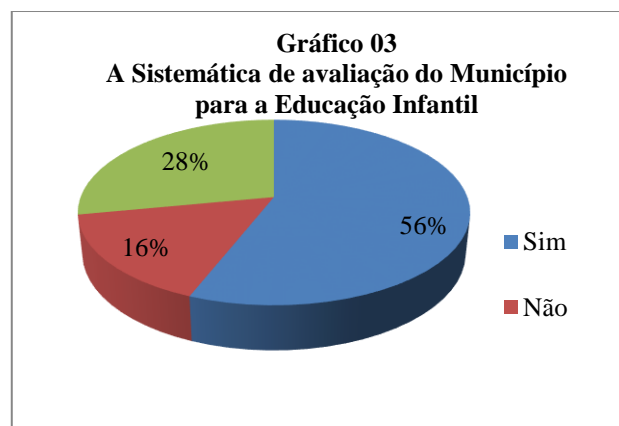
por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (p. 93).

Quanto à importância da proposta pedagógica para a realização do planejamento e a prática avaliativa, a essa questão é necessário inferir Hoffmann (2012) que aponta “*como elementos essenciais ao delineamento de uma proposta pedagógica, torna-se necessário analisar os componentes curriculares que se articulam para compor o planejamento em educação infantil que, por sua vez, irão nortear o processo avaliativo*”. (p. 75).

#### Quadro 05 – A sistemática de avaliação do município para a educação infantil

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
2º	Conforme as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes Educacionais para a Educação Infantil, a sistemática de avaliação vigente no município, você a considera adequada? Justifique sua resposta: _____	(14) Sim; (04) Não; (07) Em parte.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017



Observa-se que 56% responderam sim estando elencadas abaixo as devidas justificativas.

P1: *“além de ter sido construída com a participação da categoria, contempla e está de acordo com as Diretrizes da Educação Infantil”.*

P3: *“porém, o problema está na sistematização aplicada nas salas de aula, infelizmente o professor não aplica”.*

P4: *“porque está pautada nas orientações para educação infantil, mais infelizmente os professores não aplicam em sala”.*

P7: *“por motivo de seguir o que dizem as leis e bases da educação infantil”.*

P12: *“auxilia no trabalho do professor e almeja uma avaliação que favoreça a aprendizagem da criança”.*

P13: *“está de acordo, pois, valoriza o corpo e cognitivo da criança”.*

P14: *“no sentido de abranger também o lúdico, o jogo as brincadeiras, o faz de conta, a criatividade e o movimento da criança”.*

P15: *“uma proposta nova para etapa, de forma que é o primeiro documento curricular municipal mais completo até o momento”.*

P16: *“a proposta curricular, orienta a ação do professor em conteúdos e rotina que nos ajuda a formar o crescimento e conhecimento da criança”.*

P17: *“a proposta curricular esta dentro das normas estabelecidas pelas diretrizes e bases para educação infantil visando o direito da criança”.*

P18: *“esta dentro das normas estabelecidas pelas diretrizes e bases para educação infantil visando o desenvolvimento educacional da criança”.*

P19: *“esta de acordo com normas, diretrizes e bases da educação infantil”.*

P20: *“por ser construída coletivamente com o apoio de profissionais atuantes na área, contempla com a sistemática de avaliação defendida nas leis e Diretrizes da Educação Infantil”.*

P25: *“apresenta uma sistemática de avaliação visando a atender as demandas dos alunos e reformular a prática docente em sala de aula”.*

Sabe-se que é extremamente importante que a forma de avaliação seja adequada a esta etapa educacional com a pesquisa realizada evidenciou-se tal necessidade nas respostas elencadas acima.

Para os que consideraram não como resposta que representa 16% assinalaram alguns pontos que precisam ser repensados elencados abaixo.

P10: *“acredito que até o momento não tenha uma sistemática de avaliação viável para essa etapa”*.

P11: *“indicam alguns fatores que levam para uma avaliação centralizada na aprendizagem de conteúdos”*.

P21: *“precisa estar mais atrelada com os documentos normativos e ser unificada”*.

P24: *“é necessário mais estudo sobre a temática para então melhor sistematizar e unificar o processo de avaliação no município”*.

Já os que consideram que em parte 28% elencaram os motivos que se seguem:

P2: *“considero a avaliação por meio de portfólio a mais indicada, pois contempla o avanço da criança com mais detalhes”*.

P5: *“por que a proposta não foi concluída”*.

P6: *“não é praticado, deixando lacunas no que diz respeito à avaliação”*.

P8: *“pois ainda precisa investir muito mais”*.

P9: *“é preciso investimentos e capacitação adequada”*.

P22: *“é notório o avanço que o município teve nos últimos anos com relação à educação infantil, mas a questão da avaliação ainda tem muito que se ajustar”*.

P23: *“acredito que a avaliação por meio de portfólio seja a que melhor acompanha o desenvolvimento da criança”*.

Também não se pode esquecer que qualquer mudança no processo avaliativo não foge a um debate sobre as condições da formação inicial e continuada do docente e de suas condições de trabalho e valorização social e econômica. Esse pressuposto visa desmitificar uma perspectiva ingênua de que é apenas mudando a avaliação em si mesma que os problemas educacionais estarão resolvidos. (Silva, 2013, p. 21).

**Quadro 06 – Auto-avaliação da sua prática docente**

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
3º	Você faz auto-avaliação da sua prática docente? Justifique sua resposta: _____	(25) Sim; (00) Não; (00) Às vezes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017

No quadro 6 (seis) 100% dos educadores fazem a auto-avaliação, e todos justificam com as concepções de P1 à P25:

P1: *“a auto-avaliação é a nossa grande aliada, pois permite melhorar, analisar a maneira como tomarmos as decisões e reagirmos diante das adversidades, aprendendo o que nós temos muito que aprender no processo de reflexão sobre nossa prática”*.

P2: *“a auto-avaliação é um instrumento que possibilita rever a prática e favorece novas atuações”*.

P3: *“é preciso vê o que está dando certo, quais as mudanças ocorridas para conseguir desempenhar um bom trabalho”*.

P4: *“sempre busco orientações em formação continuada, meio que considero mais eficiente para promover mudanças”*.

P5: *“sim, pois estou sempre revendo as minhas práticas pedagógicas e busco as mudanças de acordo as minhas reflexões e necessidades dentro do sistema educacional”*.

P6: *“quando você avalia sua prática tem a facilidade de descobrir os erros e buscar meios para sanar”*.

P7: *“sou um eterno aprendiz”*.

P8: *“pois estou sempre procurando melhorias para o desenvolvimento das crianças”*.

P9: *“sempre, pois procuro melhorar o desenvolvimento das crianças, estimulando a sensibilidade, criatividade, valores e o prazer da infância”*.

P10: *“é através dessa reflexão diária que o professor se autoavalia, percebendo assim se os critérios usados durante as aulas estão dando resultado”*.

P11: *“ajuda no planejamento cotidiano e observação das possíveis falhas”*.

P12: *“pois é através da auto-avaliação que verifica-se o processo ensino-aprendizagem, se está dando certo ou não”*.

P13: *“neste momento o profissional assume responsabilidade, percebe eventuais erros e acertos e busca maneiras de superar as dificuldades do processo educativo”*.

P14: *“sim, ajuda na criação de estratégias para superar obstáculos do dia-a-dia da profissão”*.

P15: *“todo profissional sente a necessidade de se auto-avaliar, para seu próprio crescimento”*.

P16: *“pois estou sempre mim avaliando, como sou como educadora, para ter um bom desenvolvimento”*.

P17: *“acredito que fazer uma auto-avaliação da sua prática é avançar na direção de uma prática transformadora da realidade vivenciada”*.

P18: *“pois tenho que ter a consciência da melhor direção a seguir, ao mesmo tempo, apontar os avanços e as dificuldades dessa caminhada”*.

P19: *“procurando sempre renovar minha metodologia com aulas prazerosas e renovação para os meus alunos”*.

P20: *“sim, é importante que todo profissional faça uma análise crítica da sua prática”*.

P21: *“observo o desenvolvimento dos meus alunos e me questiono o que preciso mudar”*.

P22: *“é através da auto-avaliação que o profissional reorganiza sua prática, rever o que está dando certo ou errado”*.



P23: “a auto-avaliação permite melhora a prática educativa e orientar nas demandas de decisões”.

P24: “através da auto-avaliação tem-se mais segurança e permite o melhor aproveitamento do tempo dedicado ao fazer pedagógico na escola”.

P25: “todo professor deve realizar auto-avaliação com intencionalidade para rever as práticas de ensino e de aprendizagem”.

A auto-avaliação é instrumento que possibilita rever no fazer pedagógico do educador, tal revisão da prática encaminha para que o mesmo busque adequá-la de forma a atingir os objetivos propostos.

É a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, por meio da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, que poderemos avaliá-los a reconduzir suas ações e compreendê-las numa outra perspectiva. E é também, por meio de uma ação consensual nas escolas e universidades, que poderemos influenciar de revisão do significado das exigências burocráticas do sistema de ensino. (Hoffmann, 2013, p. 24).

#### Quadro 07 – O que é avaliar

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
4º	Para você o que é avaliar?	(00) Estabelecer um juízo de valor sobre os aspectos do desenvolvimento da criança; (00) Fazer uma observação, uma análise classificatória e sentenciada do conhecimento do aluno; (25) É uma ação investigativa e reflexiva pautada na relação entre educador x educando, que serve como subsídios para identificar os progressos e dificuldades, para assim, reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017

Todos os participantes consideraram que avaliar é uma ação investigativa e reflexiva pautada na relação entre educador versus educando, que serve como subsídios para identificar os progressos e dificuldades, para assim, reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito Hoffmann (2013) cita que: “*avaliar é ler o aluno em seu texto e contexto, interpretar esse texto buscando nas entrelinhas o sentido para a ação educativa*”. (p. 129).

É fundamental saber, as ideologias da ação docente para ter-se a consciência da extensão e importância da relação dialética dos envolvidos no processo avaliativo. Nesse sentido, Silva (2013) afirma que “*o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para promover as informações necessárias para manter o diálogo entre os docentes e os educandos*”. (p. 11).

Por se tratar de um processo investigativo através do registro contínuo e apreciação dos resultados obtidos em relação às metas e os objetivos previamente estabelecidos, desse modo, permite também uma auto-refração da parte de quem ensina, neste caso do professor.

#### **Quadro 08 – A finalidade da avaliação na educação infantil**

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
5°	Qual a finalidade da avaliação na educação infantil?	(00) Coletar informações para repassar aos responsáveis com o objetivo de cumprir uma exigência burocrática; (25) Privilegiar a aprendizagem significativa, incentivando a conquista da autonomia do aluno, a retomada da consciência crítica e responsável de todos os envolvidos;

		(00) Registrar o acompanhamento sistemático do aluno.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017

No quadro 8 (oito) constata-se que 100% os participantes da pesquisa afirmaram que a finalidade da avaliação na educação infantil é privilegiar a aprendizagem significativa, incentivando a conquista da autonomia do aluno, a retomada da consciência crítica e responsável de todos os envolvidos, assim é válido trazer uma conceituação de Leal (2013) sobre a finalidade da avaliação.

A finalidade da avaliação, por conseguinte, é o que precisamos considerar para planejar os meios de avaliar e construir os instrumentos mais adequados. No entanto, não podemos ignorar a natureza da atividade realizada pelo aluno. Não podemos realizar a avaliação de capacidades mais específicas sem considerar a situação em que o conhecimento foi evidenciado. (p. 28).

Percebe-se que a necessidade de analisar o contexto e as condições de aprendizagem ofertadas aos educandos ao avaliar, assim como a finalidade da mesma. Para tal finalidade deve-se pensar o que se propõe no atendimento educacional ou qual o propósito de avaliar, como bem salienta Hoffmann (2012), “*avalia-se para conhecer e acompanhar os alunos com a finalidade de lhes oportunizar o desenvolvimento pleno*”. (p. 145).

Nesse contexto é possível entender que a avaliação na educação infantil tem a finalidade de reorganizar e direcionar a ação educativa, com vista, a reconhecer especificidades da etapa e proporcionar o desenvolvimento pleno e integral do aluno.

#### **Quadro 09 – Função do professor ao avaliar**

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
6°	Qual a função do professor ao avaliar?	(25) Averiguar os avanços e as dificuldades da ação educativa e assegurar o desenvolvimento pleno das habilidades e competências das crianças;

		(00) Disciplinar e direcionar o ensino; (00) Promover a progressão dos alunos privilegiando a memorização.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017

Diante disso, é possível perceber no quadro 9 (nove) que 100% dos participantes afirmaram que a função do professor ao avaliar é averiguar os avanços e as dificuldades da ação educativa e assegurar o desenvolvimento pleno das habilidades e competências das crianças.

Diversos autores tratam sobre a função do professor no processo avaliativo como parte fundamental, indissociável, algo interligado a esse processo e nesta questão não se poderia deixar de pontuar o que diz Antunes (2013):

Após criterioso processo diagnóstico de avaliação da aprendizagem, é prova evidente de ótimo ensino, pois é impossível avaliarmos as aprendizagens dos alunos, sem que se avalie o ensino ministrado, a intensidade da ajuda, e pela mesma a conquista às necessidades dos alunos. (p. 33).

Visto que, tanto para averiguar quanto para assegurar a aprendizagem é necessário a presença marcante e atuação do professor dentro do processo avaliativo, de modo que sua função é importante para que a avaliação realmente seja um instrumento para redimensionar a sua prática educativa.

Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, podemos melhorar a nossa prática pedagógica. Assim, é preciso reconhecer que avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e para trabalhar a partir deles, avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las, avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento, avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (Leal, 2013, p. 36).

Portanto, a avaliação não apresenta como apenas um complemento, ela se estabelece como parte integrante e constante da ação docente e deve ser utilizada e refletida como instrumento de redirecionamento do processo educacional.

#### Quadro 10 – Periodicidade de acompanhamento

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
7º	Qual a periodicidade de acompanhamento dos avanços e dificuldades das crianças?	(25) Diariamente; (00) Às vezes; (00) Bimestral e anual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017

No que diz respeito à periodicidade de acompanhamento dos avanços e dificuldades das crianças, conforme o quadro anterior 100% dos participantes consideraram que o mesmo deva ser realizado diariamente. Nessa perspectiva, o acompanhamento das crianças realizado diariamente “*servirá para apontar indicadores ao professor, de forma a ajudá-lo a conduzir seu trabalho contemplando positivamente as necessidades, curiosidades e solicitações das crianças*”. (Godoi, 2010, p. 21).

#### Quadro 11 – Instrumentos utilizados para registrar o processo de avaliação

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
8º	Quais os instrumentos utilizados para registrar o processo de avaliação dos alunos, realizadas coletiva e individualmente?	(25) Observação, relatório e diário de classe; (00) Portfólio; (00) Notas e outros: _____

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido em 2017

No quadro 11 (onze) observou-se que 100% dos participantes consideraram que os instrumentos utilizados para registrar o processo de avaliação dos alunos é a observação

realizada coletivamente e individualmente, além disso, a utilização do relatório e do diário de classe.

É importante ressaltar que tais observações são realizadas todos os dias e são registradas no diário de bordo do professor e a cada bimestre é realizado o registrado no diário de classe da escola e posteriormente são feitos relatórios: bimestral ou no final do ano letivo.

Cabe considerar que todo e qualquer trabalho educativo precisa ser acompanhado pelo professor, e em se tratando de crianças na educação infantil é algo muito mais delicado é preciso estar atento às particularidades de cada criança.

Sendo constante, a avaliação materializa-se numa variedade de instrumentos, por isso a necessidade de ser contínua, o que significa garantir uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados no processo avaliativo, buscando sempre uma coerência pedagógica e didática entre eles, e desses com os procedimentos de ensino dos quais os professores fizeram uso. (Silva, 2013, pp. 16-17).

Assim, os instrumentos utilizados no processo avaliativo têm a finalidade de superar possibilidades de fragmentação e de terminalidade, oferecendo uma expectativa de integralidade e coerência nesse processo.

A diversidade e a coerência dos instrumentos e do processo avaliativo também visam atingir as várias dimensões de aprendizagem dos sujeitos e objetos avaliados. Tal postura avaliativa intenciona superar a visão restrita do aluno e do professor como seres apenas cognitivos, desconsiderando outras dimensões como afetiva, social, cultural, etc. (Silva, 2013, p. 17).

Na questão nº 9 (nove) cuja pergunta “**Quais as dificuldades encontradas na ação avaliativa?**” Cabe pontuar que todos os entrevistados, ou seja, 100% responderam tal questão, e abaixo estão elencadas as respostas destes de P1 à P 25.

Para melhor contextualizar estas respostas é importante analisar o que Silva (2013) traz sobre os elementos da prática educativa.

Buscar compreender a coerência didático-pedagógica entre os elementos da prática educativa (planejamento, ensino-aprendizagem) e avaliação e sua interdependência com a especificidade socioeducacional do contexto escolar poderá favorecer ao professor e à professora refletirem sua ação para reelaborar sua postura pedagógica na perspectiva aqui desenvolvida. (p. 21).

P1: *“avaliação é como religião, cada um tem a sua forma de avaliar. Isso torna a maior dificuldade. O professor não permite que o aluno reflita sobre seu erro e aprendam com eles [...]”*.

P2: *“a compreensão das fases de desenvolvimento da criança para melhor avaliar suas aptidões”*.

P3: *“a falta de acompanhamento diário, além de pouco conhecimento do professor com as especificidades que requer a etapa de educação infantil”*.

P4: *“como o ato de avaliar requer um acompanhamento individual, pontual e a base de relatórios, os professores às vezes evitam essa dinâmica por acharem muito difícil a sua compreensão”*.

P5: *“mostrar para o aluno que ele pode ser crítico, capaz e autônomo para desenvolver suas habilidades e competências com sucesso dentro do processo avaliativo, pois o aluno tem que ter segurança e auto-estima para um bom desempenho”*.

P6: *“sabe-se que avaliar é complexo, por isso acredito que as dificuldades são variadas, uma delas é detectar as competências e habilidades, o nível de cada criança, isto é as hipóteses e se não possuem esses saberes não será fácil esta ação”*.

P7: *“em observar o desenvolvimento do aluno, suas habilidades e competências”*.

P8: *“que o aluno tenha autoconfiança dentro das propostas educativas oferecidas pelo processo ensino aprendizagem”*.

P9: *“diagnosticar coletivamente e individual de forma escrita o nível de aprendizagem”*.

P10: *“levá-los a adquirir o conhecimento de forma autônoma e crítica”*.

P11: *“a falta de comprometimento dos pais”*.

P12: *“diagnosticar o nível de aprendizagem de cada criança”*.

P13: *“na aprendizagem, o incentivo da autonomia do aluno.*

P14: *“a maior dificuldade está em dar a vez ao aluno, permitir que ele faça uma reflexão dos seus avanços e de suas dificuldades”*.

P15: *“está ciente do que está avaliando”*.

P16: *“a aprendizagem do aluno, o conhecimento do novo e o desenvolvimento”*.

P17: *“sendo a avaliação um processo de observação diária, a dificuldade esta em fazer uma avaliação coletiva e visando no individualismo”*.

P18: *“encontrar instrumentos avaliativos capazes de acolher a todos os alunos, sendo que a demanda tem realidade de aprendizagem diferente uns dos outros”*.

P19: *“a avaliação é um processo de observação, as dificuldades encontradas estão em diagnosticar o desenvolvimento integral do aluno”*.

P20: *“por ser um processo contínuo, a dificuldade encontrada esta nos instrumentos de avaliar, instrumentos capazes de atender a todos com realidades diferentes”*.

P21: *“construir formas diferentes que respeite o momento de aprendizagem de cada aluno”*.

P22: *“obter elementos mais claros e objetivos sobre como esta ocorrendo a construção do aprendizado da criança”*.

P23: *“conscientizar do que e como avaliar cada criança, com vista a desenvolver suas habilidades”*

P24: *“conhecer a realidade de cada aluno e traçar estratégias avaliativas para cada nível de aprendizagem”*.

P25: *“a maior dificuldade é a efetiva mudança nas concepções e práticas avaliativas adotadas na educação infantil”*.

Na questão nº 10 (dez) cuja pergunta **“Qual a importância do planejamento para o ato de avaliar?”** Nota-se que 100% dos entrevistados responderam tal questão, podendo ser observadas abaixo de P1 à P25.



P1: *“sem duvidas, o planejamento é de grande importância para que o professor possa pensar no avaliar, promover o desenvolvimento do aluno de forma estejam direcionados para a construção dos conhecimentos atrelados as competências e habilidades de cada aluno”*.

P2: *“planejar é a preparação do trabalho na qual almejamos é no planejamento que traçamos métodos, ação, recursos, objetivos de estudo, objetivos a serem alcançados”*.

P3: *“acredito que só traçando metas e planejando ações que conseguimos alcançar resultados visíveis no alicerce do ensino público”*.

P4: *“com os registros o professor precisa traçar metas para que seus alunos avancem, o que observamos é uma avaliação ainda pautada em atividades e resultados. Ao planejar ele consegue melhores índices”*.

P5: *“o planejamento é um instrumento bastante importante, através do mesmo o educador vai desenvolver uma avaliação para o educando pautando as dificuldades e os avanços da sua clientela”*.

P6: *“a importância do planejamento contribui para direcionar os caminhos que tem a seguir, sendo que o mesmo pode ser desconstruído e construído, pois é flexivo para assim fazer o melhor de acordo com as necessidades mediante as dificuldades encontradas”*.

P7: *“é de suma importância, o profissional tem que perceber que esta trabalhando com vidas, um bom planejamento tem um resultado avaliativo excelente”*.

P8: *“é um importante aliado ao exercício do trabalho profissional. Planejar é estudar, organizar ações a serem tomadas, principalmente, depois do ato de avaliar”*.

P9: *“é importante para refletir sobre a prática que envolve o processo de avaliar de forma transformadora desafiando o professor possa adquirir novos procedimentos e métodos, de modo que o aluno garanta vivências enriquecedoras e construtivas”*.

P10: *“essencial, para objetivar as composições das aulas e desenvolver as mesmas cada vez melhor”*.

P11: *“para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois é possível acompanhar dia-a-dia o desenvolvimento do aluno, e conseqüentemente, melhorar o planejamento”*.

P12: *“avalia-se e em seguida planeja para realizar tarefas a serem desenvolvidas com os alunos, por isso é muito importante que os dois processos caminhem juntos”*.

P13: *“através do planejamento teremos as observações necessárias para avaliar cada aluno, suas dificuldades e buscar estratégias diferenciadas para um novo planejamento que seja adequado a essas dificuldades.*

P14: *“é importante para traçar novas estratégias e realizar intervenções na prática educativa quando for necessário”*.

P15: *“o planejamento é a mola percussora para o ato de avaliar, sendo que no momento em que é executado precisa ser avaliado para a continuidade na ação planejada e nos objetivos almejados no planejamento”*.

P16: *“toda. Devemos avaliar para termos conhecimento do desenvolvimento do aluno. Através do planejamento podemos avaliar as dificuldades de cada um”*.

P17: *“o planejamento é uma forte ferramenta diagnóstica da aprendizagem e da avaliação processual, pois orienta o educador na rotina da sala de aula, e colhe informações sobre o desenvolvimento educacional da criança”*.

P18: *“é no planejamento e, sobretudo, no ato de avaliar que o professor encontra e busca meios para melhor atender as dificuldades de cada educando”*.

P19: *“o planejamento é uma ferramenta indispensável para trabalhar e avaliar o desenvolvimento profissional, a aprendizagem e os conhecimentos adquiridos pelos alunos”*.

P20: *“o planejamento é um elemento essencial para a prática docente, não há como fazer um planejamento sem antes avaliar e ou conhecer a turma e os alunos”*.

P21: *“o planejamento é essencial para se ter um ponto de partida a seguir é uma forma de medir e acompanhar o próprio trabalho”*.

P22: *“de acordo com o que visa no planejamento, da sua execução e após a avaliação, o educador pode realizar novas intervenções, novas estratégias se for necessário”*.

P23: “o planejamento ganha cada vez mais importância para o processo avaliativo. Uma vez que esse processo auxilia a re-orientar o trabalho do professor e o re-planejamento das aulas”.

P24: “é muito importante, pois avaliamos com a intenção de identificar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades dos alunos, e assim, planejar aulas com atividades adequadas para ajudá-los a sanar tais dificuldades”.

P25: “avaliamos para constatar se os alunos aprenderam ou não, se as nossas metodologias estão no caminho certo ou errado e então, modificar nossa estratégia através de um novo planejamento”.

Após análise das respostas anteriores cabe salientar Silva (2013) que relaciona planejamento e avaliação validando o que se tem como resultado na questão anterior.

Em outras palavras, a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução coletando dados para melhor compreensão da relação entre planejamento, o ensino e a aprendizagem e orientando a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada. (p. 16).

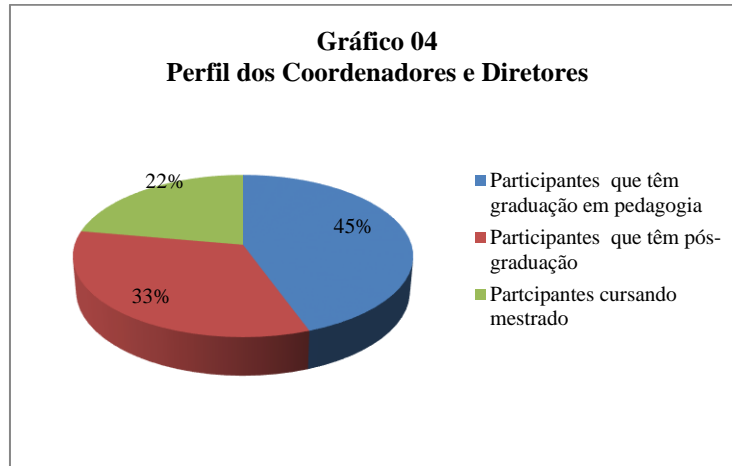
Em relação à **entrevista**, participaram 04 (quatro) pessoas, sendo 02 (dois) coordenadores e 02 (dois) diretores, do sexo feminino, com idade entre 35 (trinta e cinco) a 58 (sessenta e cinco) anos, cujo perfil está apresentado no quadro a seguir.

#### Quadro 12 – Perfil dos coordenadores e diretores

Coordenador e Diretor	Formação
C1	Graduação: Pedagogia Pós-graduação Cursando Mestrado
D1	Graduação: Pedagogia Pós-graduação Cursando Mestrado
C2	Graduação: Pedagogia Pós-graduação

D2	Graduação: Pedagogia
----	----------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da entrevista concedida em 2017



No gráfico 04 (quatro), mostra-se que 45% possuem apenas a graduação em Pedagogia, sendo que 33% têm pós-graduação e 22% estão cursando mestrado em educação.

A saber, o Estatuto do Magistério Público (2011) estipula quais são os requisitos básicos para o ingresso na carreira, no cargo de coordenador pedagógico a experiência mínima de 02 (dois) anos em atividades de docência, ainda aponta no Art. 17, a formação mínima para tal ingresso, “*para ingresso no cargo de Pedagogo, além dos requisitos estabelecidos em outras disposições legais, exigir-se-á habilitação específica em curso superior de graduação em Pedagogia*” (p. 47). Isso vale, para o cargo comissionado de diretor, eleito em pleito direto pela comunidade escolar.

### Quadro 13 – Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
1º	A escola tem o Projeto Político Pedagógico (PPP)?	(04) Sim; (00) Não; (00) Esta em processo de elaboração e ou revisão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da entrevista concedida em 2017

As coordenações (C1 e C2) e diretores (D1 e D2) responderam que “*Sim*” as instituições têm o Projeto Político Pedagógico – PPP, que o mesmo foi construído de forma coletiva com a participação dos diversos segmentos da escola. Assim, como afirma Veiga (2005, p. 23) “*é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para atingir a almejada cidadania*”.

A mesma autora confirma o efetivo envolvimento de todos na elaboração do PPP, objetivando assegurar a transparência na tomada das decisões, na deliberação das finalidades e ações específicas.

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que tentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico. (Veiga, 2005, p. 17).

É preciso que os envolvidos nesse processo tenham pressa em expandir as possibilidades de transformações que são necessárias e urgentes, tanto interna ou externamente das instituições educativas.

Nesse contexto, Veiga (2005, p. 33) propõe que “*a construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório*”.

Sobre essa questão de nº 2 (dois) “**Qual a concepção de avaliação que está explícita no PPP da escola? Descreva-a**”. Todos os participantes responderem tal questão sendo que os participantes C1 e D1 responderam que a concepção de avaliação explícita no PPP é “*avaliação contínua e processual*”.

Nesse quesito, o PPP da instituição EMJPC traz considerações para o aluno e para a escola, só que não faz nenhuma menção ao que se refere o professor, deixando de lado uma peça central que mobiliza o processo avaliativo.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a avaliação, para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Como na Educação Infantil as atividades de aprendizagem se articulam de forma global, ela acontece de forma processual e contínua tendo como instrumento os relatórios apresentados a cada semestre. Orienta como elemento indicativo das conquistas, dificuldades e possibilidades de cada criança, respeitando-se seu momento, faixa etária e experiências vivenciadas. (2016, p. 36).

A respeito dos instrumentos, menciona apenas o relatório feito a cada semestre, não levando em consideração a proposta de avaliação processual e contínua visada pela escola. Porém, destaca como eixo nortear para elaboração dos relatórios os elementos indicativos: conquistas, dificuldades e possibilidades, citados no Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998).

Percebe-se que no processo de avaliação da escola existem lacunas a serem preenchidas, sistematizadas, com isso aproximar-se cada vez mais da afirmativa de avaliação continuada.

Para C2 *“a avaliação é contínua e processual do desenvolvimento da prática educativa e deverá ter sempre em vista os objetivos proposto no PPP”*. D2 confirma a opinião acima e ainda acrescenta sobre a importância da observação, *“a avaliação é contínua e processual através da observação diária da rotina das crianças”*.

Consta no PPP da instituição CQVSI que a concepção de avaliação é processual e contínua, através da observação do cotidiano das crianças em sala de aula, com orientações mais específicas para o registro e acompanhamento do desenvolvimento da criança pelos responsáveis.

A avaliação das crianças acontece de maneira processual e contínua, diariamente são feitos registros individuais e relatos no diário de classe e no caderno de bordo. A cada dia é feito o registro de uma criança por turma para que todos possam ser avaliados mensalmente. A cada mês é feita uma nova avaliação e conseqüentemente uma comparação com o mês anterior.

Os cadernos de bordo são revistos pela coordenadora e diretora durante o planejamento semanal, quando também aproveita para avaliar toda a prática pedagógica.

Bimestralmente são realizadas avaliações juntamente com os pais ou responsáveis para que haja um acompanhamento sistematizado do desenvolvimento da criança, e de acordo com os resultados, a mesma poderá ser encaminhada para atendimento especializado com psicólogo e fonoaudiólogo. (2016, p. 30).

Em suma, a avaliação exerce um caráter dialético, ela é ato político que induz e vivência transformação e avanço na produção do saber. Nessa perspectiva a concepção de avaliação se caracteriza como os cinco princípios descritos a seguir:

Processual e continua: intimamente ligada à concepção de conhecimento e currículo como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos; processo permanente de ação-reflexão-ação; continua, isto é, ocorre durante o processo de aprendizagem dos alunos e não após, com a finalidade de proporcionar avanço conceitual, progressão, inclusão e reinclusão no sentido do autoconhecimento e autopromoção do sujeito.

Participativa: envolve todos os segmentos: pais/mães, alunos/as, professores/as, funcionários/as como: co-partícipes, co-autores, co-responsáveis na práxis durante o processo de aprendizagem, retomando, reorganizando e reeducando os envolvidos por meio de reuniões, assembléias e conselhos de classe, de serie/etapa ou ciclo.

Investigativa e diagnóstica: o aluno é o parâmetro de si mesmo; respeita o processo de construção de conhecimento do aluno considerando o acúmulo de conhecimentos dele; considera o erro construtivo como ponto de reflexão, busca de alternativa e desafio para novas construções; inclui a medida, mas não se esgota nela: a observação, o registro e a reflexão constantes são alguns dos múltiplos instrumentos para levantar dados e “ver” a realidade. (Loch, 2004, pp. 133-134).

Compete considerar que o processo avaliativo é peça fundamental para investigar e diagnosticar as dificuldades e os avanços, para interferir e redefinir a prática educativa, mostrando uma direção a ser seguida.

Nesse sentido, as instituições já se manifestam com práticas avaliativas reconstruídas, mesmo que em passos lentos e tímidos, visam uma concepção de avaliação emancipatória e transformadora da realidade.

Na questão nº 3 (três) cuja interrogação “**Como são definidas as estratégias de avaliação na instituição? Comente**”. Nota-se que 100% dos entrevistados responderam tal questão, podendo ser observadas abaixo.

Os participantes C1, C2 e G2 concordam que as estratégias de avaliação devem ser definidas coletivamente, apenas G1 não menciona em seu relato essa questão, porém cada um faz suas considerações com pequenas divergências e uma maior compatibilidade de idéias, segue os relatos:

*“através do dialogo, registros das atividades, relatórios e os professores têm que explorar os diversos espaços da escola” (G1).*

*“de forma coletiva para que todos possam seguir a mesma linha de trabalho, porem com metodologias diferentes respeitando os direitos de aprendizagem e as hipóteses de cada educando individualmente” (C1).*

*“são definidas coletivamente no contexto escolar, onde são construídos os procedimentos para acompanhar e avaliar o avanço das crianças. Pois o foco maior é o desenvolvimento das habilidades dos alunos, baseado na proposta curricular” (C2).*

Vale resultar, o objetivo da Educação Infantil estabelecido nas leis e diretrizes citadas anteriormente, a promoção do desenvolvimento pleno e integral das habilidades das crianças.

G2: *“de forma coletiva, onde se organiza instrumentos de registro como o relatório e o diagnóstico que verifica as habilidades que podem ser trabalhadas ou retomadas, fazendo intervenções segundo as necessidades dos alunos,”.*

Nesse sentido, avaliam-se apenas as *“habilidades e necessidades dos alunos”*, sem contemplar a prática docente e ou o processo educativo como um todo.

*“Estamos vivendo mais um momento de construção de propostas para a redefinição do cotidiano escolar e podemos perceber que a avaliação é uma questão significativa nesse processo.” (Esteban, 2004, p. 11).*

#### **Quadro 14 – Diálogo com a família**

N ° da questão	Pergunta relacionada	Resposta
4º	Como acontece o diálogo com a família, referente os avanços e as dificuldades das crianças?	(04) Através de reuniões periódicas, agenda do aluno e



		conversas diárias entre o professor e o responsável pela criança; (00) Com relatórios formais e ocorrências classificatórias; (00) Outros: _____
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da entrevista concedida em 2017.

Nesta questão de nº 4 (quatro), 100% dos entrevistados, como está posto no quadro acima, abordam que o diálogo se processa através de reuniões periódicas, agenda do aluno e conversas diárias entre o professor e o responsável pela criança, que acontece o diálogo com a família, referente os avanços e as dificuldades das crianças.

Tem-se ainda, uma relação democrática e colaborativa com os responsáveis, envolvendo-os no ambiente escolar através dos eventos e dos projetos desenvolvidos na escola, nestes momentos, aproveita-se para enfatizar a importância da participação dos familiares na vida escolar da criança.

Desta forma, ocorre a troca de informações e o diálogo com as famílias, referente o acompanhamento dos avanços e das dificuldades do aluno. Sobre tal interação Loch (2004) afirma que os:

Pais: compromisso com o vir a ser de seus filhos, é o pai e a mãe que escutam, ouvem, vêem, “sabem“ no que seu filho avança ou não, percebem suas dificuldades. Necessidade de se envolver, não se omitir, de buscar espaços na escola para pensar juntos e concretizar alternativas que venham a contribuir na aprendizagem e na formação de seus filhos. (p. 140).

No entanto, a instituição precisa pensar em várias formas de promover a participação das famílias no contexto escolar, de modo a atender as necessidades e os interesses diversificados.

Os pais, também devem ter acesso à: filosofia e concepção de trabalho da instituição; informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências; informações relativas à estrutura e funcionamento da creche ou da pré-escola; condutas em caso de emergências e problemas de saúde; informações quando a participação das crianças e famílias em eventos especiais. (RCNEI, 1998, p. 79).

As orientações citadas podem ser modificadas por meio de consultas e negociações permanentes dos envolvidos, nesse caso, a escola e a família. A instituição precisa compartilhar com a família e vice-versa, informações sobre o desenvolvimento e os saberes mais relevantes das crianças, utilizando critérios de uma comunicação sistematizada.

Na questão nº 5 (cinco) cuja pergunta: “**Qual a relação entre os adultos e as crianças na instituição? Comente o assunto.**”, 100% dos entrevistados responderam conforme se organiza abaixo.

De forma geral tanto os coordenadores quanto os diretores relatam que a relação entre os adultos e crianças na instituição se dá de forma acolhedora, amigável e respeitosa, toda equipe é comprometida com o processo educativo, desde o porteiro, a merendeira, os professores, os auxiliares de classe e demais funcionários.

Há constante troca “*de carinho, troca de afetos, acolhedores, muito amigável e parceiros com respeito total, deste o portão até a cozinha*” (D2). No mesmo sentido C1 também afirma que existe entre os adultos e as crianças “*uma relação muito bacana, com muito carinho e afetividade*”.

Sabe-se que a criança cria um vínculo afetivo com o espaço educativo, e que é extremamente importante para o seu desenvolvimento social e cognitivo, devido a idade em que se encontra.

Na visão do participante D1 “*a relação é prazerosa, divertida e de muita responsabilidade, promovendo dialogo entre adulto e criança nas diversas trocas de experiência*”. Corroborando em algumas opiniões C2 destaca que “*a relação é ótima, pois o adulto promove o dialogo com as crianças, orienta sobre a acolhida, promove troca de experiências onde as crianças expressam seus desejos e anseios*”.

Porém, merece uma ênfase maior para a fala de C2 quando diz “[...] *promove troca de experiências onde as crianças expressam seus desejos e anseios*”. Essa troca de experiência pode ser proporcionada através das brincadeiras direcionadas pelo professor ou em situações livres com objetivos didáticos, imaginativas, criadas pelas crianças. A esse respeito o RCNEI apresenta categorias de experiências, agrupadas em três modalidades: “*brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual*

*se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras”*. (1998, p. 28).

Por meio do brincar, o adulto, na figura do professor, oportuniza vivência e momentos convenientes a construir uma boa relação com a criança, a saber, de seus desejos, anseios, estados afetivos e emocionais que expõem durante a brincadeira.

Na atualidade muito tem discorrido sobre inclusão no âmbito escolar, assim as instituições pesquisada não poderiam ficar de fora dessa temática.

Na questão nº 6 (seis) cuja pergunta: **“Como a instituição trabalha a questão da inclusão? Faça comentários relativos à questão.”**, 100% dos entrevistados responderam conforme se sequência abaixo.

A essa questão C2 responde que a instituição *“trabalha com um cuidado maior, porem não se faz diferença, acolhemos todos com carinho”*.

A sensibilização para as diferenças entre as crianças acontecem através do diálogo, de atividades com material lúdico e ilustrativo que permite uma contextualização *“com a construção de valores que auxiliam os membros da sociedade no geral ao pautar a sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças”* (D2).

D1 acrescenta que *“a escola trabalha o espaço escolar para todos, onde a instituição busca o compromisso com as crianças especiais e tenta garantir o seu acesso e permanência junto com o apoio necessário, gestor, coordenador, professor, sala multifuncional e poder público”*.

Solicitar o apoio dos diferentes seguimentos dá sustentabilidade à proposta de inclusão da escola que respeita as diferenças, as diversidades, as necessidades educacionais de cada criança. Dessa forma, desencadeiam mais investimento em materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, recursos de adaptação, recursos humanos, dentre outros, com a finalidade de garantir meios que promovem o acesso, a permanência e aprendizagem dos alunos.

O atendimento às crianças que apresentam alguma necessidade educacional não só depende da organização pedagógica, mas também, de ter-se uma boa estrutura física para

melhor atender as crianças, como destaca C1: *“na verdade todos são incluídos com muito respeito às diferenças, só falta mesmo é a estrutura física para atendê-los melhor”*.

Nesse sentido, o espaço físico, deve ser visto como um elemento ativador do processo educativo, no entanto, a inclusão das crianças e de seus responsáveis na instituição não depende somente do meio físico, mas ao que está condicionado e como fazem a utilização desses espaços.

Outra questão acerca da inclusão, é que muitas crianças passam por situações psicológicas, negligências e até mesmo de violência familiar, por isso, a escola precisa estar preparada para acolher tais crianças. Assim, o RCNEI (1998), orienta que é necessário acolher também as famílias com necessidades especiais e coloca que: *“Algumas famílias enfrentam problemas sérios ligados ao alcoolismo, violência familiar ou problemas de saúde e desnutrição que comprometem sua atuação junto às crianças”*. (p. 84).

Na questão nº 7 (sete) cuja pergunta: **“Como se promove a inserção da criança no contexto escolar? Fale sobre.”**, 100% dos entrevistados responderam. E para estes a inserção da criança no ambiente escolar, se dá *“de forma tranquila respeitando as diferenças e o ser humano”* (C1). E também *“através do tempo e espaço de acolhida, atividades coletivas, estabelecendo parceria com todos os segmentos da escola”* (D1), visto que tem crianças de idade aproximadas.

Ainda que meio confusa as idéias da coordenação (C2), acrescenta que a inserção é promovida *“através do momento da acolhida das crianças no ambiente escolar, estreitar relação de afeto, valorização da escola e das crianças. Oferecendo o direito a aprendizagem, inserindo projetos e atividades dinâmicas”* próprias para a faixa etária.

O RCNEI (1998) orienta as instituições de educação infantil a fazerem no primeiro momento da inserção da criança no ambiente escolar, uma entrevista ou uma reunião com as famílias para a coleta de informações adicionais e relevantes para essa fase.

A entrevista de matrícula pode ser usada para apresentar informações sobre o atendimento oferecido, os objetivos do trabalho, a concepção de educação adotada. Esta é uma boa oportunidade também para que se conheça alguns hábitos das crianças e para que o professor estabeleça um primeiro contato com as famílias. (...) Pode-se fazer uma reunião com todos os pais novos para que se conheçam e discutem conjuntamente suas dúvidas e preocupações. (...) Antes de tudo, é preciso estabelecer

uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança. (p. 80).

O olhar da família sobre a inserção da criança na instituição tem forte influência nas reações e emoções da criança, já que, *“é sua primeira experiência em termos de separação da família, essa inserção no contexto escolar acontece gradualmente respeitando as suas exigências e dos pais, e permitindo que o professor conheça individualmente as novas crianças”* (D2).

Acolher bem os pais e oferecer ajuda para tirarem suas dúvidas, tranquilizar suas angústias e suas ansiedades, também contribui para que a criança se sinta mais segura nos primeiros dias fora de casa.

A **observação da prática educativa *in loco***, dividiram-se em cinco momentos procedendo à verificação dos aspectos relacionados à organização pedagógica e administrativa, a formação continuada para os docentes, à relação do planejamento com a prática avaliativa, os instrumentos utilizados para registrar e acompanhar a aprendizagem e as práticas avaliativas desenvolvidas pelas instituições, mediante observação participativa obteve-se os seguintes resultados:

**1º Momento – observou-se a instituição na sua estrutura organizacional pedagógica e administrativa:**

Para a organização dos arquivos, as instituições possuem documentação individual das crianças: ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação, comprovante de residência, documento e número de telefone do responsável. Esses documentos são necessários e devem ser entregues no ato da matrícula do aluno para serem arquivados na escola.

A própria legislação exige a formação mínima para atuação dos profissionais de forma que, a escola solicita os documentos pessoais dos funcionários e mantém um arquivo atualizado sobre estes.

As escolas seguem o regimento interno do município que direciona as normas e condutas a serem adotadas pelos profissionais que ali atuam e pelos alunos também, as instituições tem autonomia para fazerem alterações em seu regimento interno, conforme a necessidade de cada localidade, seguindo o mesmo padrão do regimento municipal.

Caracterizando-se como uma gestão participativa e democrática, o Conselho Municipal de Educação por meio de regularização instituiu a criação dos Conselhos Escolares em 2015, assim, as escolas pesquisadas possuem um Conselho Escolar atuante que auxilia a gestão escolar na tomada de decisões em que o mesmo assume duas funções: a primeira é a função deliberativa, participa na elaboração do projeto pedagógico e das normas internas, principalmente no aspecto administrativo da escola.

E a segunda função é mobilizadora, onde os representantes do conselho participam efetivamente e democrática nas atividades e decisões da comunidade escolar e local em que está inserido.

As instituições pesquisadas têm o Projeto Político Pedagógico – PPP ou também chamado como Proposta Pedagógica, em forma de documento, conhecido por alguns professores, muitos educadores não conhecem o PPP da escola, sendo que o mesmo fica arquivado, porém, a sua elaboração é fruto de um trabalho coletivo entre professores, demais funcionários e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, considerando os interesses e particularidades das crianças.

Para tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) estabelece que o PPP 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. (p. 18).

Para um bom desenvolvimento e elaboração da Proposta Pedagógica, destacam-se alguns aspectos, que “*devem ser considerados, abrangendo desde o clima institucional, formas de gestão, passando pela organização do espaço e do tempo, dos agrupamentos, seleção e oferta dos materiais até a parceria com as famílias e papel do professor*”. (RCNEI, 1998, p. 66).

As equipes das instituições contam com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação para orientar, acompanhar, supervisionar e avaliar o desempenho e os índices de aprendizagem dos alunos partindo dos princípios normativos.

Considerando a maturidade das crianças percebe-se que há uma grande preocupação dos profissionais com relação a transição do aluno da pré-escola de 5 (cinco) anos da Educação Infantil para o 1º (primeiro) ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como eles estão e como vão sair da escola atual que abrange crianças em até 5 (cinco) anos, para outra escola. *“Em suma, quem gosta, cuida da aprendizagem dos alunos no tempo certo e durante todo o tempo, não deixa para depois ou para outros professores”*. (Hoffmann, 2013, p. 151).

Nessa perspectiva as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010) orientam as instituições na transição das crianças para o Ensino Fundamental, em que no PPP, *“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”*. (p. 30).

Diante de tais afirmativas, a Proposta Pedagógica Curricular para Educação Infantil do município orienta as instituições e os professores:

No que se refere ao quesito transição, é imprescindível que as Unidades de Educação Infantil e cada educador que atendem a esta etapa, estejam atentas a cada momento de transição e cuide de não interromper processos e causar rupturas que consequentemente interfiram na evolução do desenvolvimento das crianças. (2016, p. 91).

Essa transição representa *“um marco significativo para a criança podendo criar ansiedade e insegurança. Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças”* (RCNEI, 1998, p. 84), o professor deve observar as atitudes e comportamentos manifestados pelas crianças nessa fase para melhor orientar as famílias e fazer dessa transição um momento de prazer, aprendizagem e brincadeira para as crianças.

**2º Momento – observou-se o que acontece e de que forma são articulados os encontros de formação continuada para os docentes:**

Numa perspectiva de melhoria constante as instituições em questão estão articulando e desenvolvendo uma proposta de formação continuada, baseando-se nas competências e habilidades explícitas na proposta curricular do município e nas dificuldades apresentadas durante o ano letivo anterior.

Para isso foi realizado um levantamento sistematizado das dificuldades encontradas no processo ensino e aprendizagem, para que a partir disso buscassem novos caminhos para garantir a aprendizagem, uma vez que, a formação continuada promove a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre as práticas educativas dos professores que tem a possibilidade da reorientação de suas ações, no planejamento das aulas, na sua execução e conseqüentemente na hora de avaliação e do aprimoramento de seus registros.

As instituições devem incentivar a participação e acolher os profissionais em formação de natureza diferente como palestras, visitas, etc. de modo a *“possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades”*. (RCNEI, 1998, pp. 67-68).

Necessariamente as formações não precisam acontecer esporadicamente, devendo assim fazer parte do cotidiano institucional, com hora e lugar destinado, organização e planejamento prévio para atender as expectativas dos professores e também, visando atender o Art. 2, do Estatuto dos Servidores do Magistério Público (2011, p. 39) *“capacitação permanente e garantia de acesso a curso de formação continuada”*, para valorização profissional e qualificação do ensino.

### **3º Momento – verificou-se a relação do planejamento com a prática avaliativa:**

Percebeu-se que ao planejar, o professor tem em mente o público alvo, suas competências e suas diferentes necessidades conforme a faixa etária da turma, definindo objetivos, prioridades, estratégias e critérios a serem usados durante o processo ensino aprendizagem.

O planejamento é o processo de transformar idéias em ação, ou seja, é o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando idéias e, assim, transformar estruturas. Para qualquer intervenção na realidade, ou seja, para qualquer mudança no que existe, necessitamos de dois componentes: de idéias (o grão) e de planejamento (o moinho) [...]. (Gandin, et.al. 2003, pp. 38-39).



A criança é o ponto central do planejamento dos professores, onde os objetivos de aprendizagens e estratégias são embasados nas habilidades que estão explícitas na proposta curricular do município.

O planejamento é realizado semanalmente, na hora do AC – Atividade Complementar. É importante ressaltar que o Estatuto dos Servidores do Magistério Público, Lei Municipal 475/2011, Art. 27 garante que 20% (vinte por cento) da Carga Horária do professor em regência de classe seja destinadas para estudo, planejamento, e o que houver.

Durante esse período, o professor é acompanhado pelo coordenador pedagógico da escola, com o objetivo de oportunizar momentos de estudo, de tirar dúvidas e de orientar as atividades para cada turma e ou aluno específico.

De tal modo, o professor planeja as atividades, selecionam materiais e organiza os ambientes mais conhecidos como cantinhos, propiciando um local favorável à aprendizagem.

Na rotina organizacional do tempo didático, e das atividades realizadas com as crianças, o professor, permite que as crianças brinquem todos os dias. Assim, a rotina envolve “*os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas*”. (RCNEI, 1998, p. 54). Com isso, auxiliam as crianças na transição de uma atividade a outra de modo que acontece de forma tranquila.

Percebe-se que tanto na prática do planejamento quanto na ação avaliação, criam-se condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões e desejos, disponibilizam aos professores conhecimentos prévios dos alunos, para então, sistematizar seu plano de aula e a forma de avaliar cada criança. Por tanto “*esse conhecer, conversar e manter um dialogo constante com os alunos é fundamental nesse primeiro nível de ensino, leva o professor ou a professora a saber avaliar como será a didática trabalhada com eles*”. (Oliveira, 2014, p. 19).

É imprescindível conhecer as particularidades de cada aluno para saber como intervir na prática educativa, comprometendo-se em mudar a metodologia utilizada, quando for

necessário, contribuindo com a qualificação da aprendizagem com vista nos resultados das avaliações.

Assim como afirma Paniagua e Palacios (2007):

Um dos objetivos essenciais da avaliação é que sirva para ajustar a ação educativa às necessidades de cada criança. Naturalmente, esse objetivo só tem sentido quando se está disposto, caso necessário, a modificar a resposta educativa em função dos resultados da avaliação. (p. 194).

#### **4º Momento – verificou-se os instrumentos que são utilizados pelas instituições de ensino para o registro e acompanhamento da aprendizagem das crianças:**

No primeiro momento é realizada uma avaliação diagnóstica, de forma individual durante a observação diária das atividades, dos comportamentos das crianças, da fala, da escrita, da dicção, da compreensão e do histórico familiar delas, para obter mais informações. Posteriormente, no final de cada bimestre é feita uma avaliação mais sistemática do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico das crianças

Cada professor faz os registros das brincadeiras, das vivências, das produções e aprendizagem de cada criança em um caderno de bordo do próprio educador, o registro também é feito através do diário de classe que se estende a todo o município, e em relatórios organizados pelo professor com a ajuda do coordenador escolar.

O caderno de bordo elenca as considerações diárias dos alunos, em quanto o diário de classe é preenchido no final de cada bimestre com uma ficha extensão de critérios e descritivos preestabelecidos sobre os alunos, o mesmo não condiz com o discurso de avaliação formativa que se apresenta na educação infantil e os relatórios são feitos a cada bimestre, eles são mais elaborados, sistematizados, a depender do professor.

A seguir a professora descreve em seu caderno de bordo uma avaliação diagnóstica feita por ela no início do ano letivo e posteriormente faz um breve relatório ao término do 1º semestre, comparando a primeira fase com a segunda fase de cada aluna:

A1: *“a aluna apresentou dificuldades na escrita do nome, das letras, e dos números, ainda, não identificava as vogais, nem reconhece o próprio nome nas fichas”*. (P11, 2017).

A1: e aluna apresentou muito progresso em seu desenvolvimento, visto que, já copia seu primeiro nome, tanto em letra de forma, quanto em letras cursivas, identifica as letras do seu nome no alfabeto além de saber as vogais, números de 0 (zero) a 9 (nove), reconhece a importância da família, da escola, da moradia, higiene e algumas datas comemorativas. (P11, 2017).

A2: *“apresenta comportamento muito quieto além de ser muito calada, não se relacionando com os colegas nem mesmo com as professoras o que dificulta muito seu progresso, ainda demonstra dificuldade na escrita das letras do nome, das vogais e dos números”*. (P11, 2017).

A2: embora [...] ainda apresente um comportamento muito quieto e com dificuldade em relacionar-se com o grupo, ainda assim, a aluna adquiriu um bom processo, em reconhecer seu nome, as letras tanto em cursiva quanto em bastão, já possui noção de família, escola, números e higiene. (P11, 2017).

A3: *“demonstra muita falta de atenção em sala de aula, o que dificulta sua compreensão nos assuntos propostos, além disso, não possui, ainda, firmeza na escrita”*. (P11, 2017).

A3: embora a aluna (pode) tenha progredido um pouco, ainda assim a aluna já consegue copiar seu nome tanto com letra bastão quanto cursiva, já identifica as letras do seu nome, retira as vogais do alfabeto, reconhece os números de 0 à 9, tem noção de família, escola, moradia e higiene. (P11, 2017).

Quando a professora (P11) descreve suas considerações no caderno de bordo e no relatório bimestral como instrumento avaliativo a cerca das alunas (A1, A2, e A3) em situações de aprendizagens, a mesma escreve suas interpretações dessa “aprendizagem” que supostamente as crianças aprenderam. Nesse sentido, é preciso que haja uma compreensão dessas informações e um cuidado maior nos elementos contidos nos relatórios descritivos, para que a linguagem não tornar-se superficial, classificatória e comparativa entre um aluno e outro.

Para Micarello, os relatórios de avaliação têm como objetivo e devem:

Captar as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo, ou seja, eles devem trazer a integralidades das crianças enquanto seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. A referência para elaborá-los

deve ser a própria criança, e não critérios previamente estabelecidos aos quais se espera que ele corresponda. (2010, p. 8).

Portanto, o relatório descritivo serve para avaliar toda a prática educativa, agregando valores às experienciais grupais e individuais das crianças, sem a intenção de rotular ou classificá-las, mas sim de proporcionar oportunidades que as levem a desenvolver suas potencialidades e habilidades.

### **5º Momento – identificou-se que as práticas avaliativas na educação infantil das instituições pesquisadas apresentam-se:**

Respaldadas na proposta de avaliação para a educação infantil encontrada no município em que visem intervenções educativas planejadas e articuladas com os eixos e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças. Para então, acompanhar a construção do saber durante o processo educativo, com uma abordagem avaliativa de caráter processual e continuada.

Nunca será demais insistir que a única avaliação que tem sentido é feita de forma bastante continuada. O hábito de incorporar a observação e o registro no cotidiano é a melhor forma de assegurar essa continuidade, ainda que inevitavelmente, não se possa dedicar muito tempo a ela. (Panaiaagua e Palacios, 2007, p. 201).

Para a elaboração dos relatórios e os registros das observações, a sistemática de avaliação do município existente na Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil, orienta as instituições como fazer esses acompanhamentos e registros:

Na perspectiva do registro escrito, fica recomendado, além do registro do acompanhamento de todo o percurso letivo anual em formato de relatório sintético, a feitura de relatório final de desempenho a cada ano em curso do aluno da Educação Infantil com base nos Campos dos conhecimentos, eixos estruturantes e habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas a cada ano, e ao final da cada dois anos (02) fará o registro de desempenho agregando 02 e 03 anos e na fase posterior as idades de 04 e 05 anos. (2016, p. 92).

Fica a critério das escolas de educação infantil acrescentar habilidades e eixos no **relatório final** anual de desempenho, caso julgar necessário, para o seu preenchimento

tomará como base a tabela em anexo. Na Proposta Pedagógica, também existem anexos que servem para nortear a feitura do **relatório bianual**, “*que poderá ser em forma de: Portfólio, Relatório Descritivo e ou outros instrumentos que a Unidade julgar mais adequado*”. (2016, p. 92).

Visando sistematizar o processo de acompanhamento e registro no que se refere à conclusão da Etapa de Educação Infantil e a transição do aluno para a Etapa seguinte, a Proposta Curricular (2016), propõe duas fichas de registro (em anexo). “*A primeira (Ficha I) para registro individual de cada aluno do Pré II e a segunda (Ficha II) para que se apresente a somatória de aluno por estagio quanto a cada habilidade desenvolvida ou não na etapa referida*”. (p. 93).

Ainda assim, a mesma Proposta Curricular, orienta que “*é preciso reforçar que a prática da avaliação na Educação Infantil deve servir para acompanhamento do processo de forma a propiciar intervenções que favoreçam a evolução das crianças e do próprio professor*”. (2016, p. 99).

Contudo, a partir dos registros dos avanços, das dificuldades e habilidades desenvolvidas por cada criança, o professor descobrirá quais as intervenções serão necessárias para melhorar a ação educativa.

## 6. CONCLUSÃO

### 6.1 Considerações finais

Diante do cenário educacional atual, sabe-se que a Educação Infantil constitui-se como o primeiro acesso da criança na Educação Básica. Ao longo dos anos como mostrado no capítulo I, houve mudanças nas concepções que se referem a esta etapa o que culminou em avanços visíveis na construção de leis e documentos normativos que asseguram o acesso e a permanência das mesmas em instituições credenciadas para tal atendimento.

Tais avanços deram origem à motivação para investigar a temática Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola, por ser alvo de constantes debates e controvérsias na área educativa, principalmente na Etapa em questão, onde muito se questiona sobre o seu papel e sua relevância.

A partir desses questionamentos, convém enfatizar as problemáticas alçadas para dar sustentação à pesquisa: Quais as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores? Como os educadores da pré-escola estão exercendo as práticas avaliativas, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais? Quais os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola?

A fim de investigar tais indagações, mediante aplicação dos instrumentos de pesquisa aos educadores, cujo objetivo geral foi analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados na pré-escola de Santa Cruz Cabralia – BA. Além disso, apresentam-se os objetivos específicos: descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil; confrontar as práticas avaliativas exercidas pelos educadores da pré-escola, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais; e, identificar os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada.

Considerando as problemáticas e os objetivos para este estudo, bem como, a primordial colaboração dos participantes em responderam o questionário, a entrevista, e a observação *in loco* da pesquisadora, que deram sustentabilidade para a coleta e análise dos dados, possibilitando contrapor prática versus teoria.

Dessa forma, conclui-se que as práticas avaliativas desenvolvidas nas instituições de educação infantil pesquisadas possuem um entendimento de caráter diagnóstico, que é realizado no início e no final do ano letivo e um caráter formativo, que acontece ao longo da trajetória da criança na instituição de maneira processual e contínua, destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, assim como, identificar os pontos fortes e fracos que necessitam para reorientar a prática avaliativa: o que, como e quando avaliar, seguindo os princípios definidos na coletividade.

De um modo geral, as práticas avaliativas exercidas nas escolas de educação infantil pesquisadas, estão em consonância com as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais, no que faz referência a finalidade de acompanhar, observar, registrar de maneira crítica e criativa o comportamento das crianças e repensar a ação pedagógica. Porém, cabe aqui fazer uma ressalva, se faz necessário repensar a prática avaliativa em relação “a especificação do que, como e quando pretende avaliar”, para então, fortalecer o discurso da função formativa conferida à avaliação na educação infantil.

Como resultado desta investigação identificou-se os instrumentos utilizados no processo avaliativo das instituições pesquisadas, destacando: o diagnóstico, a observação da rotina das crianças com registro em caderno de bordo, o relatório individual e também o diário de classe, em seu corpo apresenta 02 (duas) fichas: sendo a primeira, uma “Ficha de Acompanhamento” com uma lista extensa dos indicadores do processo de aprendizagem para cada área do conhecimento e a segunda “Ficha de Registro do Desempenho do (a) aluno (a) no Processo Ensino-Aprendizagem”, onde apresenta os Pareceres Descritivos sobre a avaliação diagnóstica inicial, o 1º e o 2º semestre, descrevendo as competências e habilidades básicas alcançadas pelas crianças, considerando os indicadores do processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que o diário de classe como instrumento avaliativo não condiz com o discurso de avaliação processual e contínua.

Certamente, o uso de outros instrumentos de múltiplos registros para acompanhar a aprendizagem das crianças, tais como: fotografias, desenhos, álbuns, áudios, vídeos, e o portfólio que registra o desenvolvimento do aluno através das produções e do relatório individual e por atender aos aspectos físico-motor, sócio-afetivos e cognitivos o que permite mais informações, com isso, o portfólio aproxima-se mais da prática de avaliação formativa, logo, novas propostas de intervenção são mais elaboradas.

Sabe-se que uma prática avaliativa pautada na Legislação, na Proposta Curricular, no Projeto Político Pedagógico e demais documentos norteadores do fazer pedagógico, auxilia o docente na elaboração e execução do planejamento, mensurando onde estão as falhas, corrigindo-as, para então, obter bons resultados. Cabe ressaltar, que no trabalho docente quando não se realiza um bom planejamento e não tem uma prática avaliativa eficaz, compromete-se a qualidade do processo educativo.

Nessa visão, é necessário que a avaliação seja um processo emancipatório, capaz de transformar a realidade vivenciada, levando em consideração as experiências e o contexto social-cultural dos envolvidos nesse processo.

## **6.2 Recomendações**

Mediante a pesquisa realizada nas instituições de educação infantil e posteriormente analisados os dados estabelecendo um diálogo com a teoria, acreditando que a mesma pode auxiliar na realização de um trabalho eficaz, recomenda-se que:

- As Instituições de ensino infantil, adotar a utilização do Portfólio na sistemática de avaliação das escolas de Educação Infantil, com a participação, a incorporação das experiências e sugestões dos envolvidos nesse processo;
- A equipe de assessores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação organize encontros com os coordenadores e diretores, objetivando dar suporte aos educadores e familiares na missão de tornar o processo avaliativo emancipatório, como também, para que a implementação do Portfólio nas esperas das Unidades de Educação Infantil tenha boa aceitação e eficácia;
- As Unidades Escolares, técnicos e assessores do município, possam organizar e ofertar gratuitamente curso de formação continuada para os profissionais atuantes na Educação Infantil;
- As instituições pesquisadas se mobilizem em promover momentos de estudos e debates sobre o tema Avaliação na Educação Infantil e definam instrumentos e estratégias que tornem a prática educativa mais autônoma e segura, melhorando assim, o atendimento as crianças;



- Os docentes busquem se mobilizar para criar a possibilidade do acesso e da permanência em curso de formação no nível superior e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, além disso, investir em formação continuada, encontros de partilha de saberes, entre outros na área de Educação Infantil;
- Os familiares e ou responsáveis, participem da vida escolar das crianças, acompanhem os avanços e as dificuldades apresentadas ao longo da aprendizagem, se preciso for encaminhem para um especialista, compartilhe a responsabilidade do processo educativo com a instituição que o aluno esta matriculado;
- O educador compartilhe com as crianças incentivando e promovendo o acompanhamento, os avanços, as dificuldades e as possibilidades de superação das suas dificuldades no decorrer do processo de aprendizagem. Além disso, que sejam feitas as ressalvas que sinalizam essas dificuldades, inicialmente, nesses momentos de avaliação deve priorizar as conquistas alcançadas pelas crianças.
- Essa pesquisa tenha sequência ou ainda que a partir desta se realize novas pesquisas em maior alcance da amostra e da população pesquisada, considerando a relevância da temática para o processo ensino-aprendizagem e que os resultados obtidos mediante a pesquisa, sejam, efetivamente socializados e discutidos nos encontros de formação dos profissionais da educação infantil, com a finalidade de auxiliar as práticas avaliativas nas instituições.

## REFERENCIAS

- Antunes, C. (2013). *A avaliação da aprendizagem escolar* (10th ed.). Rio Janeiro. Vozes.
- Ariés, P. (1981). *Historia social da criança e da família* (2th ed.). Tr. Dora Flaksman. Rio de Janeiro. Afiliada.
- Bahia. (2015). *Plano Municipal de Educação 2015-2020* (Vol. 1). Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação (CME). Santa Cruz Cabrália.
- Bahia. (2016). *Projeto político pedagógico. Cento de Qualidade de Vida Sonho Infantil*. Santa Cruz Cabrália.
- Bahia. (2016). *Projeto político pedagógico: um olhar sobre a sociedade*. Escola Municipal José Pedro Cardozo. Santa Cruz Cabrália.
- Bahia. (2016). *Proposta pedagógica curricular de educação infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Santa Cruz Cabrália.
- Bahia. (2011). *Lei Municipal Nº 475/11. Estatuto dos Servidores do Magistério Público. Ano I/ Nº 00018*. Santa Cruz Cabrália.
- Bechara, E. (2011). *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa* (Org.). São Paulo. Companhia Editora Nacional.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (9th ed.). Brasília.
- Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Vol. I e II). Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil. (2010). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata* (9th ed.). Brasília. Edições Câmara.
- Brasil. (2012). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011* (35th ed.). Brasília. Edições Câmara.
- Brasil. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Ministério da Educação. Brasília.

- Esteban, M. T. (2004). A avaliação no cotidiano escolar. In: Esteban, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (5th ed.). Rio de Janeiro. DP&A editora.
- Ferreira, A. (2011). Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa (2th ed.). Curitiba. Positivo.
- Frison, L. M. (2008). Portfólio na educação infantil. Porto Alegre.
- Gandin, D. & Gandin, L. (2003). Temas para um projeto político-pedagógico. Rio Janeiro. Vozes.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa (4th ed.). São Paulo. Atlas.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6th ed.). São Paulo. Atlas.
- Godoi, E. G. (2010). Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade (3th ed.). Cadernos Educação Infantil nº 14. Porto Alegre. Mediação.
- Heywood, C. (2004). Uma história da infância. Tr. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed.
- Hoffmann, J. (2001). Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre. Mediação.
- Hoffmann, J. (2012). Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre. Mediação.
- Hoffmann, J. (2013). Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista (43th ed.). Porto Alegre. Mediação.
- Hoffmann, J. (2013). Avaliar: respeitar primeiro, educar depois (4th ed.). Porto Alegre. Mediação.
- Hoffmann, J. (2014). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade (33th ed.). Porto Alegre. Mediação.
- Kohan, O. W. (2003). Pesquisa em educação (Vol. 29). Nº 1, p. 11-26, jan./jun. São Paulo.
- Kramer, S. (1999). Infância e educação: O necessário Caminho de trabalhar contra a barbárie. In: Kramer, S., Leite, M. I., Nunes, M. F. & Guimarães, D. (Orgs.). *Infância e educação infantil*. São Paulo. Papyrus.
- Kramer, S. (2006). A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília.
- Kuhlmann, Jr. M. (2010). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre. Mediação.

- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). Fundamentos de metodologia científica (5th ed.). São Paulo. Atlas.
- Leal, T. F. (2013). Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In.: Silva, J. F., Hoffmann, J. & Esteban, M. T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo* (10th ed.). Porto Alegre. Editora Mediação.
- Loch, J. M. (2004). Avaliação na escola cidadã. In: Esteban, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (5th ed.). Rio de Janeiro. DP&A editora.
- Luckesi, C. (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições (22th ed.). São Paulo. Cortez.
- Melchior, M. C. (1999). Avaliação pedagógica: função e necessidade (2th ed.). Porto Alegre. Mercado Aberto.
- Micarello, H. (2010). Avaliação e transições na educação infantil. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Minas Gerais. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file> em 03/04/2018.
- Oliveira, A. P. S. (2014). Avaliação na educação infantil: concepções e práticas. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho. Rondônia.
- Oliveira, Z. M. R. (2000). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil (3th ed.). São Paulo. Cortez.
- Ostetto, L. E. (2002). Educação infantil em Florianópolis. Florianópolis. Cidade Futura.
- Paniagua, G. & Palacios, J. (2007). Educação Infantil: resposta educativa à diversidade. Porto Velho. Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.
- Platão. (2010). As leis, ou da legislação e epinomis (2th ed.). Tr. Edson Bini. Bauru: São Paulo. Edipro.
- Postman, N. (2011). O desaparecimento da infância. São Paulo. Graphia Editorial.
- Prodanov, C. & Freitas, E. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico (2th ed.). Novo Hamburgo. Feevale.
- Rabelo, E. H. (1998). Avaliação Novos Tempos Novas Práticas (2th ed.). Rio de Janeiro. Vozes.
- Rousseau, J. (1999). Emilio, ou, Da educação (2th ed.). Tr. Roberto Leal Ferreira. São Paulo. Martins Fontes.

- Sampieri, H., Callado, C. & Lucio, M. (2006). Metodología de la investigación (5th ed.). México. Interamericana Editores.
- Saraiva. (2010). Saraiva Jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado (Org.). São Paulo. Saraiva.
- Sarmiento, M. J. (2007). Infância (in)visível. Vasconcellos, V. (Org.). Araraquara. Junqueira&Marin.
- Silva, J. F. (2013). Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa-reguladora. In.: Silva, J., Hoffmann, J. & Esteben, M. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo* (10th ed.). Porto Alegre. Editora Mediação.
- Silva, R. A. (2013). As práticas avaliativas na educação infantil. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. Recuperado de <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2158/1/PDF%20-%20Renaly%20de%20Aquino%20Silva.pdf> em 04/04/2018.
- Stearns, P. N. (2006). A infância. Tr. Mirna Pinsky. São Paulo. Contexto.
- Vasconcellos, C. (2013). Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora (Vol. 6). (13th ed.). São Paulo. Libertad.
- Vasconcellos, C. (2015). Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização (Vol. 1). (25th ed.). São Paulo. Libertad.
- Veiga, I. P. (2005). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível (18th ed.). Veiga, I. P. (Org.). São Paulo. Papirus.

## Apêndice A – 1ª Validação do instrumento de pesquisa



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**  
**MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

### **FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Ilustre Doutor (a)

Este formulário destina-se à validação do instrumento de investigação que será utilizado na coleta de dados para a pesquisa intitulada: **Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola**. Tem por finalidade, realizar um levantamento de dados, a serem analisados pela pesquisadora, que servirá como pré-requisito para elaboração da Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Assunção – Paraguai.

O principal objetivo do estudo é analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados na pré-escola de Santa Cruz Cabrália – Bahia.

Assim, os objetivos específicos destacam-se em descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores; confrontar as práticas avaliativas exercidas pelos educadores da pré-escola, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais; identificar os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola.

Para este fim a pesquisadora em questão elaborou os instrumentos a seguir, do tipo: um questionário semi-estruturado para os docentes que atuam na pré-escola, uma entrevista semi-estruturada para o coordenador e gestor escolar e um roteiro de observação *in loco*.

Por tanto, venho por meio deste, solicitar sua análise no sentido de verificar se há adequação ou não entre as questões formuladas e a proposta do estudo.

Inicialmente a disposição da questão e ao termino a avaliação da mesma, atribua um conceito a cada questão assinalando com um (X) no quadro, o que corresponde à sua opinião. Caso

julgue necessário, utilize o campo de observação para suas retificações, considerações ou dúvidas que a referida questão gerou.

1. Inadequado	2. Pouco adequado	3. Adequado	4. Muito adequado
<b>Observação:</b>			

Segue abaixo os instrumentos para a validação, (assinale com um (X) no quadro em que corresponde a sua avaliação de cada questão, com relação a **inadequado, pouco adequado, adequado e muito adequado**, apresentando considerações no campo de observação, caso necessário).

Antecipadamente, agradeço sua presteza e máxima contribuição na avaliação e validação deste instrumento de pesquisa. Para a sua participação voluntaria o (a) Doutor (a) deverá encaminhar uma resposta de confirmação de aceite para este e-mail: [morenaflor.paulinha@gmail.com](mailto:morenaflor.paulinha@gmail.com) com o parecer acerca das questões.

Atenciosamente, Ana Paula da Silva França




Ilustre Doutor (a), por favor, preencher os dados de identificação abaixo.

Nome completo: Neilton Castro da Cruz

Formação: Doutor em Educação

Instituição de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG

Assinatura do avaliar: 

## Apêndice B – 2ª Validação do instrumento de pesquisa



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**  
**MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

### **FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Ilustre Doutor (a)

Este formulário destina-se à validação do instrumento de investigação que será utilizado na coleta de dados para a pesquisa intitulada: **Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola**. Tem por finalidade, realizar um levantamento de dados, a serem analisados pela pesquisadora, que servirá como pré-requisito para elaboração da Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Assunção – Paraguai.

O principal objetivo do estudo é analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados na pré-escola de Santa Cruz Cabrália – Bahia.

Assim, os objetivos específicos destacam-se em descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores; confrontar as práticas avaliativas exercidas pelos educadores da pré-escola, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais; identificar os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola.

Para este fim a pesquisadora em questão elaborou os instrumentos a seguir, do tipo: um questionário semi-estruturado para os docentes que atuam na pré-escola, uma entrevista semi-estruturada para o coordenador e gestor escolar e um roteiro de observação *in loco*.

Por tanto, venho por meio deste, solicitar sua análise no sentido de verificar se há adequação ou não entre as questões formuladas e a proposta do estudo.

Inicialmente a disposição da questão e ao termino a avaliação da mesma, atribua um conceito a cada questão assinalando com um (X) no quadro, o que corresponde à sua opinião. Caso



julgue necessário, utilize o campo de observação para suas retificações, considerações ou dúvidas que a referida questão gerou.

1. Inadequado	2. Pouco adequado	3. Adequado	4. Muito adequado
<b>Observação:</b>			

Segue em anexo os instrumentos para a validação, (assinale com um (X) no quadro em que corresponde a sua avaliação de cada questão, com relação a **inadequado, pouco adequado, adequado e muito adequado**, apresentando considerações no campo de observação, caso necessário).

Antecipadamente, agradeço sua presteza e máxima contribuição na avaliação e validação deste instrumento de pesquisa. Para a sua participação voluntaria o (a) Doutor (a) deverá encaminhar uma resposta de confirmação de aceite para este e-mail: [morenaflor.paulinha@gmail.com](mailto:morenaflor.paulinha@gmail.com) com o parecer acerca das questões.

Atenciosamente, Ana Paula da Silva França




Ilustre Doutor (a), por favor, preencher os dados de identificação abaixo.

Nome completo: Álamo Pimentel Gonçalves de S. M.

Formação: DOCTOR EM EDUCAÇÃO

Instituição de ensino: UFSSB

Assinatura do avaliador: 

## Apêndice C – 3ª Validação do instrumento de pesquisa



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**  
**MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

### **FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Ilustre Doutor (a)

Este formulário destina-se à validação do instrumento de investigação que será utilizado na coleta de dados para a pesquisa intitulada: **Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola**. Tem por finalidade, realizar um levantamento de dados, a serem analisados pela pesquisadora, que servirá como pré-requisito para elaboração da Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Assunção – Paraguai.

O principal objetivo do estudo é analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados na pré-escola de Santa Cruz Cabrália – Bahia.

Assim, os objetivos específicos destacam-se em descrever as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil, segundo a percepção dos educadores; confrontar as práticas avaliativas exercidas pelos educadores da pré-escola, segundo as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes educacionais; identificar os instrumentos utilizados no processo avaliativo nas instituições de educação infantil pesquisada, através das considerações dos educadores da pré-escola.

Para este fim a pesquisadora em questão elaborou os instrumentos a seguir, do tipo: um questionário semi-estruturado para os docentes que atuam na pré-escola, uma entrevista semi-estruturada para o coordenador e gestor escolar e um roteiro de observação *in loco*.

Por tanto, venho por meio deste, solicitar sua análise no sentido de verificar se há adequação ou não entre as questões formuladas e a proposta do estudo.

Inicialmente a disposição da questão e ao termino a avaliação da mesma, atribua um conceito a cada questão assinalando com um (X) no quadro, o que corresponde à sua opinião. Caso

julgue necessário, utilize o campo de observação para suas retificações, considerações ou dúvidas que a referida questão gerou.

1. Inadequado	2. Pouco adequado	3. Adequado	4. Muito adequado
			X
<b>Observação:</b>			

Segue em anexo os instrumentos para a validação, (assinale com um (X) no quadro em que corresponde a sua avaliação de cada questão, com relação a **inadequado, pouco adequado, adequado e muito adequado**, apresentando considerações no campo de observação, caso necessário).

Antecipadamente, agradeço sua presteza e máxima contribuição na avaliação e validação deste instrumento de pesquisa. Para a sua participação voluntaria o (a) Doutor (a) deverá encaminhar uma resposta de confirmação de aceite para este e-mail: [morenaflor.paulinha@gmail.com](mailto:morenaflor.paulinha@gmail.com) com o parecer acerca das questões.

Atenciosamente, Ana Paula da Silva França



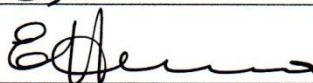
Ilustre Doutor (a), por favor, preencher os dados de identificação abaixo.

Nome completo: Eliana Tôvoas Pereira Estrela Brito

Formação: Doutorado em Educação - PPG Edu - UFRGS. Mestrado em Educação (PPGEDU - UFPA)

Instituição de ensino: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Assinatura do avaliador: \_\_\_\_\_



## Apêndice D – Solitação de tutoria



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**Dirección de Investigación**  
**SOLICITUD DE TUTORÍA**

Fecha (data) de presentación: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

DATOS DEL ALUMNO/A					
Nombre de programa: <b>Mestrado em Ciências da Educação</b>					
Nombres y Apellidos: <b>Ana Paula da Silva França</b>					
Documento Identidad (Carteira Identidade) N°: <b>11628877-96</b>				Nacionalidad: <b>Brasileira</b>	
Dirección particular (Endereço): <b>Rua Estrada da Tânia, N° 04, Bairro Chacaras Panoramica</b>					
Dirección laboral (Endereço): <b>Rua L, sn°, Bairro Quinto Centenário – Coroa Vermelha</b>					
Estado: <b>Bahia</b>		Ciudad: <b>Santa Cruz Cabrália</b>		Caixa Postal:	
CEP: <b>45.807-000</b>		Teléfonos: <b>73 99131 8093</b>		e-mail (varios): <b>morenaflor.paulinha@gmail.com</b> <b>vidagabriel30@gmail.com</b>	
REFERENCIAS DEL TRABAJO DE TESIS					
Título tentativo de la tesis: <b>AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PRÉ-ESCOLA</b>					
Programa		Promoción N°	Agencia	Adjunta	
Maestría	Doctorado			Anteproyecto	Cronograma
X			Instituto RL	X	
DATOS DEL TUTOR/A					
Nombre y apellido del tutor/a propuesto por el alumno:				Tutor/a	
Dr <sup>a</sup> Daniela Ruiz Díaz Morales				Interno	Externo
Nacionalidad del tutor/a: <b>Paraguay</b>				x	
Grado Académico: <b>Doctorado</b>			e-mail tutor/a: <b>daniela_rd57@hotmail.com</b>		
REQUISITOS PARA LA ACEPTACIÓN DE LA SOLICITUD					
Documentación requerida	Completa <input type="checkbox"/>	Incompleta <input type="checkbox"/>	Secretaría General de Postgrado	_____	Fecha: _____
Materias del Programa	Completa <input type="checkbox"/>	Incompleta <input type="checkbox"/>	Coordinación de Postgrado	_____	Fecha: _____
Estado de Cuenta	Al día <input type="checkbox"/>	Deuda Pendiente <input type="checkbox"/>	Coordinación Administrativa de Postgrado	_____	Fecha: _____
<b>RECORDAR que el plazo de tutorías es de 12 meses, contados a partir de la fecha de aprobación del Anteproyecto, fuera del mismo el alumno/a deberá solicitar una tutoría extraordinaria.</b>					

(\*) A partir de mayo 2005, APA es la normativa adoptada por la UAA para la presentación de tesis y trabajos académicos. Para Facultad de Ciencias de la Salud, a partir de julio de 2008 se utilizan las normativas Vancouver.



**Universidad Autónoma de Asunción**  
**Dirección de Investigación y Proyectos**  
**Ficha Técnica de Proyecto de Tesis**

Firma (assinatura) del alumno/a: Ana Paula da Silva França

Nombre Completo del Tutor:   Daniela Ruiz – Díaz Morales  

Firma (assinatura) del tutor/a propuesto: \_\_\_\_\_

**USO INTERNO**

<b>Dictamen del Comité Científico</b>	<b>Indicaciones de correcciones si hubiere lugar</b>	<b>Fecha de evaluación</b>

**Apêndice E – Modelo do questionário para o docente**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**  
**MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Questionário semi-estruturado para o docente que atua na pré-escola das instituições de Educação Infantil na Cidade de Santa Cruz Cabrália – Bahia**

Caro (a) professor (a)

Este questionário tem por finalidade coletar informações, e com a solidificação dos dados obtidos será objeto de análise pela pesquisadora, que servirá como pré-requisito para elaboração da Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção – Paraguai. Tese esta, intitulada: Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola.

Desde já agradeço sua colaboração e participação nesta pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Ana Paula da Silva França

Orientador (a): Dr<sup>a</sup> Daniela Ruiz Diaz Morales

Dados de Identificação

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Formação/Graduação: \_\_\_\_\_

1º Você conhece a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil existente no município?

( ) Sim;

( ) Não;

( ) Em parte.

2º Conforme as orientações estabelecidas por Leis e Diretrizes Educacionais para a Educação Infantil, a sistemática de avaliação vigente no município, você a considerada adequada?

- Sim;
- Não;
- Em parte.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

3º Você faz auto-avaliação da sua prática docente?

- Sim;
- Não;
- Às vezes.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

4º Para você o que é avaliar?

- Estabelecer um juízo de valor sobre os aspectos do desenvolvimento da criança;
- Fazer uma observação, uma análise classificatória e sentenciava do conhecimento do aluno;
- É uma ação investigativa e reflexiva pautada na relação entre educador x educando, que serve como subsídios para identificar os progressos e dificuldades, para assim, reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

5º Qual a finalidade da avaliação na educação infantil?

- ( ) Coletar informações para repassar aos responsáveis com o objetivo de cumprir uma exigência burocrática;
- ( ) Privilegiar a aprendizagem significativa, incentivando a conquista da autonomia do aluno, a retomada da consciência crítica e responsável de todos os envolvidos;
- ( ) Registrar o acompanhamento sistemático do aluno.

6º Qual a função do professor ao avaliar?

- ( ) Averiguar os avanços e as dificuldades da ação educativa e assegurar o desenvolvimento pleno das habilidades e competências das crianças;
- ( ) Disciplinar e direcionar o ensino;
- ( ) Promover a progressão dos alunos privilegiando a memorização.

7º Qual a periodicidade de acompanhamento dos avanços e dificuldades das crianças?

- ( ) Diariamente;
- ( ) Às vezes;
- ( ) Bimestral e anual.

8º Quais os instrumentos utilizados para registrar o processo de avaliação dos alunos, realizadas coletiva e individualmente?

- ( ) Observação, relatório e diário de classe;
- ( ) Portfólio;
- ( ) Notas e outros: \_\_\_\_\_.

9º Quais as dificuldades encontradas na ação avaliativa?



---

---

10º Qual a importância do planejamento para o ato de avaliar?

---

---

**Apêndice F – Modelo de entrevista para a coordenação e direção**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**  
**MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Entrevista semi-estruturada para a coordenação e direção das instituições de Educação Infantil na Cidade de Santa Cruz Cabrália – Bahia**

Caro coordenador (a) e gestor (a):

Esta entrevista tem por finalidade coletar informações, e com a solidificação dos dados obtidos será objeto de análise pela pesquisadora, que servirá como pré-requisito para elaboração da Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção – Paraguai. Tese esta, intitulada: Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola.

Desde já agradeço sua colaboração e participação nesta pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Ana Paula da Silva França

Orientador (a): Dr<sup>a</sup> Daniela Ruiz Diaz Morales

Dados de Identificação

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Formação/Graduação: \_\_\_\_\_

1º A escola tem o Projeto Político Pedagógico (PPP)?

( ) Sim;

( ) Não;

( ) Esta em processo de elaboração e ou revisão.

2º Qual a concepção de avaliação que está explícita no PPP da escola? Descreva-a.

---

---

3º Como são definidas as estratégias de avaliação na instituição? Comente.

---

---

4º Como acontece o diálogo com a família, referente os avanços e as dificuldades das crianças?

( ) Através de reuniões periódicas, agenda do aluno e conversas diárias entre o professor e o responsável pela criança;

( ) Com relatórios formais e ocorrências classificatórias;

( ) Outros: \_\_\_\_\_

5º Qual a relação entre os adultos e as crianças na instituição? Comente o assunto.

---

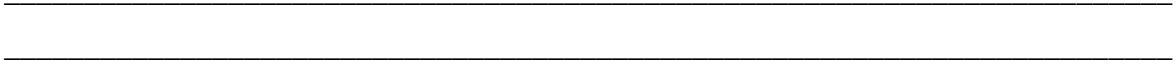
---

6º Como a instituição trabalha a questão da inclusão? Faça comentários relativos à questão.

---

---

7º Como se promove a inserção da criança no contexto escolar? Fale sobre.



**Apêndice G – Modelo de roteiro para observação da prática educativa *in loco***



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**  
**MAESTRIA EM CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Observação da prática educativa *in loco***

Esta observação tem por finalidade coletar informações que servirá como pré-requisito para elaboração da Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Autônoma de Assunção – Paraguai. Tese esta, intitulada: Avaliação na Educação Infantil: práticas e instrumentos utilizados na pré-escola.

Pesquisadora: Ana Paula da Silva França

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Daniela Ruiz Diaz Morales

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

1º Observar a instituição na sua estrutura organizacional pedagógica e administrativa.

---

---

2º Observar se acontece e de que forma são articulados os encontros de formação continuada para os docentes.

---

---

3º Verificar a relação do planejamento com a prática avaliativa.

---

---

4° Verificar os instrumentos que são utilizados pelas instituições de ensino para o registro e acompanhamento da aprendizagem das crianças.

---

---

5° Identificar as prática avaliativa na educação infantil das instituições pesquisadas.

---

---

## Anexo A – Diário de classe, ficha nº 1: indicadores do processo de aprendizagem

<b>INDICADORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>				
<b>Ficha nº 1</b>				
<b>Ficha de Acompanhamento</b>				
Aluno(a)				
O aluno é capaz de:				
ÁREA COGNITIVA	1B	2B	3B	4B
<b>Compreende ordens dadas:</b>				
a - ao grupo				
b - individualmente				
Interessa-se por novos conhecimentos				
Apresenta facilidade para concentrar-se durante as atividades				
Esforça-se para concluir uma tarefa				
Gosta de ouvir histórias				
Apresenta facilidade na discriminação visual				
Apresenta dificuldade na discriminação auditiva				
Possui bom vocabulário				
Executa seus trabalhos no tempo previsto				
Verbaliza suas idéias com clareza				
Entende e transmite recados				
Conta histórias e fatos acontecidos				
Compreende e assimila conceitos matemáticas				
<b>ÁREA FÍSICA-MOTORA</b>				
<b>Apresenta equilíbrio:</b>				
a - ao andar				
b - ao correr				
c - ao pular				
d - ao subir e descer				
Demonstra harmonia e precisão nos movimentos				
Cansa-se com facilidade				
Tem agilidade				
Demonstra agitação				
Maneja corretamente os elementos do lanche				
<b>Consegue manejar adequadamente:</b>				
a - pincéis				
b - tesouras				
c - agulha e linha				
Sequra corretamente o lápis usando pressão adequada				
<b>Tem habilidade manual para:</b>				
a - cortar				
b - colar				
c - dobrar papéis				
d - perfurar				
e - modelar				
Executa corretamente o traçado das letras				
<b>COMUNICAÇÃO</b>				
<b>Apresenta problemas na fala:</b>				
a - gagueira				
Legenda: <b>S</b> - sim <b>AN</b> - ainda não <b>AV</b> - algumas vezes <b>X</b> - aspecto não avaliado				

b - troca letras significativas para a idade				
<b>ÁREA SÓCIO-EMOCIONAL</b>				
<b>Demonstra:</b>				
a - afetividade				
b - alegria				
c - agressividade				
d - inibição				
e - independência				
f - medos				
g - insegurança				
h - tranqüilidade				
i - iniciativa				
Verbaliza com clareza suas opiniões				
Reage a situação de destaque				
Reage a situação nova				
Reage com tranqüilidade frente ao insucesso				
Cuida e guarda brinquedos e materiais escolares				
Comenta sobre a vida familiar				
Assume responsabilidade frente aos atos				
Participa de programações e projetos da escola				
<b>Relacionamento com os colegas:</b>				
Prefere brincar:				
a - sozinho				
b - em grupo				
Estabelece contatos com facilidade				
Toma iniciativa para novos contatos				
É capaz de compartilhar o que é seu				
Reconhece e respeita o direito dos outros				
Revela espírito de liderança				
Sabe respeitar opiniões contrárias às suas				
Defende-se quando necessário				
Tem preferência por determinados amigos				
<b>Relacionamento com adultos:</b>				
Solicita interferência em sua defesa				
Sabe pedir auxílio quando necessário				
Atende solicitações com presteza				
<b>Relacionamento com o professor é:</b>				
a - carinhoso				
b - amistoso				
c - indiferente				
d - agressivo				
<b>Ajustamento às normas da escola:</b>				
É pontual				
É assíduo				
Comparece uniformizado				
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>				
<b>Leitura:</b>				
Interpreta mensagens não verbais: símbolos, expressões corporais e desenhos significativos				
Legenda: <b>S</b> - sim <b>AN</b> - ainda não <b>AV</b> - algumas vezes <b>X</b> - aspecto não avaliado				



LÍNGUA PORTUGUESA (continuação)			
<b>Identifica letras discriminando sua forma o posição nos tipos:</b>			
a - imprensa			
b - cursiva			
Lê o texto atribuindo sentido, apoiando-se na memória e na ilustração			
Identifica diferentes tipos de texto, de acordo com suas finalidades			
Lê convencionalmente atribuindo sentido ao texto			
<b>Escrita:</b>			
Sabe para que serve a escrita			
Percebe a relação entre fala e escrita			
Escreve de forma que possa ler, ainda que não ortograficamente, utilizando o sistema alfabético de escrita			
Escolhe o tipo de texto mais adequado ao objetivo que tem em mente			
Produz textos, utilizando estruturas próprias da linguagem escrita			
Escreve com um mínimo de clareza e coerência, utilizando recursos básicos de coesão (conjunções, advérbios, preposições, etc), mesmo apresentando problemas de ortografia			
<b>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA</b>			
Reconhece e nomeia cores			
Faz apreciações sobre produções de colegas e artistas (olha, observa, opina, discute), nas diversas linguagens			
Percebe a arte como meio de expressão, usando intencionalmente as técnicas já aprendidas.			
Preocupa-se com o acabamento de seus trabalhos			
<b>MATEMÁTICA</b>			
<b>Identifica semelhanças e diferenças quando:</b>			
a - tamanho			
b - cor			
c - forma			
d - altura			
e - comprimento			
g - espessura			
h - peso			
Registra, lê e representa numerais			
Relaciona numerais a quantidades			
Relaciona minutos, hora e dia			
Identifica dias, semanas, meses e anos			
Sabe usar réguas e fita métrica para medir			
Estabelece relação entre o metro e o centímetro			
<b>Identifica formas geométricas:</b>			
a - figuras planas			
b - figuras concretas			
Efetua adição utilizando técnicas operatória			
Efetua subtração utilizando técnicas operatória			
Compreende o enunciado de um problema e busca procedimento para resolvê-lo			
Utiliza diferentes processos para resolver problemas justificando-os			
<b>CIÊNCIAS</b>			
Identifica, relaciona e reconhece as funções:			
Legenda: <b>S</b> - sim <b>AN</b> - ainda não <b>AV</b> - algumas vezes <b>X</b> - aspecto não avaliado			

a - das partes do corpo				
b - dos órgãos dos sentidos				
<b>Têm noções básica de:</b>				
a - higiene pessoal				
b - alimentação				
Distingue e menciona nomes de animais				
Reconhece diferentes tipos de plantas e suas partes				
<b>Reconhece e diferencia:</b>				
a - tempo e clima				
b - noite e dia				
c - as estações do ano				
<b>HISTÓRIA E GEOGRAFIA</b>				
<b>Identidade</b>				
Reconhece-se como participante de um grupo social				
Reconhece aspectos que o caracterizam e ao grupo ao qual pertence				
Reconhece a existência de diferentes modos de vida, tanto na sociedade em que vive, como em outras culturas				
Reconhece-se como sujeito nas relações que são estabelecidas no espaço em que vive				
Percebe que o ambiente se modifica e se transforma sem e com atitudes humanas				
<b>Noções de espaço</b>				
<b>Apresenta noções de espaço localizado e utilizando corretamente:</b>				
a - frente, atrás, vizinho, não vizinho, perto e longe				
b - esquerda e direita				
c - unidades de medida (metro, centímetro) e coordenadas (coluna, fila)				
Localiza sua escola, seu bairro e Município em relações especiais mais amplos				
Percebe a organização do espaço geográfico como resultado do trabalho e da relação entre homens				
<b>Noções de tempo:</b>				
Conhece a própria história, e a história da família sentindo-se participante dela				
Reconhece que sua história, a história da família e do país ocorrem simultaneamente e de forma relacionada				
Percebe a História como um processo que se constrói a partir das relações estabelecidas pelas pessoas no tempo e no espaço				
<b>Comunidade:</b>				
Identifica as características da comunidade				
<b>Identifica e reconhece a utilidade dos:</b>				
a - meios de transportes				
b - meios de comunicação				
Identifica e nomeia algumas profissões				
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>				
Usa um repertório ampliado de movimentos corporais, tanto em situações de expressão quando em atividades esportivas				
Agrupa-se com os colegas para atividades esportivas de forma organizada e com autonomia				
Compreende a necessidade de regras em contextos esportivos, submetendo-se a elas				
Legenda: <b>S</b> - sim <b>AN</b> - ainda não <b>AV</b> - algumas vezes <b>X</b> - aspecto não avaliado				

Anexo B – Diário de classe, ficha nº 2: pareceres descritivos

<b>Ficha nº 2</b>	
<b>PERECERES DESCRITIVOS:</b>	
<b>Registros do Desempenho do(a) Aluno(a) no Processo Ensino-Aprendizagem</b>	
Aluno(a) _____	
<b>Avaliação Diagnóstica Inicial</b>	
<b>1º Semestre</b>	
<b>2º Semestre</b>	
<b>Obs.: Descrever as competências e habilidades básicas alcançadas pelo(a) aluno(a), considerando os indicadores do processo de aprendizagem.</b>	
O(a) aluno(a) está apto(a) a cursar _____	