



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – BREVES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LIANDRA SOARES MIRANDA DOS REIS

**A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E DE
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM
UMA CRECHE MUNICIPAL DE BREVES-PA**

BREVES-PARÁ
2022

LIANDRA SOARES MIRANDA DOS REIS

**A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E DE
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM
UMA CRECHE MUNICIPAL DE BREVES-PA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas, do Campus Universitário do Marajó – Breves, da Universidade Federal do Pará, para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes

BREVES-PARÁ
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R375a Reis, Liandra Soares Miranda dos.
A avaliação do desenvolvimento integral e de formação para a cidadania de crianças de 0 a 3 anos em uma creche municipal de Breves-PA / Liandra Soares Miranda dos Reis. — 2022.
56 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Breves, Faculdade de Educação, Breves, 2022.

1. Avaliação . 2. Desenvolvimento integral. 3. Educação Infantil. I.
Título.

CDD 372.21072

LIANDRA SOARES MIRANDA DOS REIS

**A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E DE
FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM
UMA CRECHE MUNICIPAL DE BREVES-PA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó – Breves, da Universidade Federal do Pará, para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes

Data de aprovação: 07 / 06 / 2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Leonildo Nazareno do Amaral Guedes (Orientador)
CUMB – UFPA

Prof^a Dr^a Eliane Miranda Costa (Examinadora)
CUMB – UFPA

Prof^a Dr^a Vivianne Nunes da Silva Caetano (Examinadora)
CUMB - UFPA

À minha família, em especial aos meus pais, Iran e Aldileno e ao meu namorado, Tiago, por me incentivarem e estarem sempre ao meu lado, ao longo desses quatro anos de graduação.

E a todas as pessoas que estiveram no meu caminho, ensinando e contribuindo na construção de novos saberes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida, e por sua infinita bondade e misericórdia, por ter me sustentado e ter sido ponto de paz e acolhimento na trajetória deste curso de Pedagogia.

À minha amada mãe, *Iran*, minha razão de viver, por sempre estar ao meu lado e pela confiança depositada em mim, e por nunca ter deixado que eu desistisse de perseguir meus sonhos, é a minha fonte de inspiração e exemplo de mulher forte da qual sinto tanto orgulho;

Ao meu amado pai, *Aldileno*, por todo amor dedicado, pelo exemplo de honestidade e que através dos seus conselhos e orientações me ajudou a concluir esse curso.

Ao meu querido namorado, *Tiago*, pelo apoio e companheirismo, e pelas mãos estendidas sempre que eu precisei, por me encorajar e me fazer sentir leve e capaz de resolver qualquer coisa.

Aos meus amigos e amigas, que de diferentes maneiras participaram da minha vida e desta trajetória, compartilhando momentos tristes e alegres, agradeço o apoio.

Aos meus amigos/família da *Pedagogia 2017*, em especial, ao grupo do qual fiz parte ao longo desses quatro anos, denominado *Grupo Dinâmico (Flávia, Juracilda, Renatinha, Taís, David e Sancley)*, agradeço pelas vivências, pela sincera amizade, por todo conhecimento e acolhimento durante esta graduação.

Ao meu orientador, Leonildo Guedes, pessoa humilde, inteligente e íntegra que sempre com muita paciência atendeu a todas as minhas solicitações e entendeu todos os meus contratempos, o qual me inspira por seu vasto conhecimento de delicadeza ao ensinar, por confiar em mim, e pela orientação dada.

Aos queridos (as) *mestres da Faculdade de Educação e Ciências Humanas*, que compartilharam de suas experiências no decorrer de minha formação, me permitindo crescer como pessoa e como profissional.

As *professoras, monitoras, a coordenação e direção* da Creche do município de Breves-PA, pela recepção, pelo acolhimento e pela disponibilidade em ajudar na pesquisa.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a *todos e todas* que contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse concluir o curso de Pedagogia. Minha eterna gratidão!

“As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, [...] Essa visão de quem são as crianças – cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura – é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconheçam o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização”.

(KRAMER, 1999)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve enquanto objetivo geral analisar as concepções e práticas de avaliação de professoras de uma creche localizada no município de Breves-PA. Deste modo, esta pesquisa propôs responder aos seguintes questionamentos: Como a avaliação é construída e vivida diariamente pelas crianças e adultos (professoras e mães/ pais) em uma creche no município de Breves-PA? Qual a contribuição para a valorização da criança enquanto criança, sua autonomia e aspectos diversos relacionados à sua cidadania no contexto educacional? Para tanto, discutimos sobre a Educação Infantil, seu histórico e marcos legais; os diferentes tipos de avaliação presentes no contexto escolar e a inserção desta na Creche. Para fundamentar as discussões desta pesquisa, utilizamos os seguintes autores Kuhlmann (1991), Kramer (1995), Hoffmann (2006), Freitas et al (2009), Luckesi (2011) entre outros. No encaminhamento metodológico, utilizou-se a abordagem qualitativa, sendo que o tipo de pesquisa foi o estudo de caso em uma escola de Educação Infantil do meio urbano do município de Breves-PA. Neste sentido, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada com um total de 05 professoras que trabalham diretamente com crianças de 0 a 3 anos. Os resultados da pesquisa apontam que o desenvolvimento da avaliação na educação infantil se constitui através de observações e registros das crianças no momento de realização de atividades dentro da sala de aula sob expectativa das professoras, entretanto, não percebendo as crianças em seu pleno processo de desenvolvimento e não reconhecendo seu papel ativo como parte deste processo, o que evidencia uma concepção limitada de formação para a cidadania.

Palavras-chave: Avaliação. Desenvolvimento integral. Cidadania. Creche

ABSTRACT

The present Course Conclusion Work had the general objective of analysis as conceptions and practices of evaluation of teachers of a day care center located in the municipality of Breves-PA. Thus, as this research the children evaluate the evaluation of the following questions and are published daily by the experienced teachers and parents) in a day care center in the municipality of Breves-PA? What is the contribution to the appreciation of the child as a child, their autonomy and related to their citizenship in the educational context? To do so, we discussed Early Childhood Education, its history and legal frameworks; the different types of assessment present in the school context and its insertion in the day care center. To support the discussions of this research, we used the following authors Kuhlmann (1991), Kramer (1995), Hoffmann (2006), Freitas et al (2009) among others. In the methodological treatment, the qualitative research approach was used, and the type was the case study in an Early Childhood Education school in the urban area of the municipality of Breves. In this sense, the data collection instrument used was a semi-structured interview with a total of 05 teachers who work directly with children from 0 to 3 years old. The research results indicate that the development of evaluation in early childhood education is constituted through observations and records at the time of children's performance in the classroom under the activities of the teachers, however, not perceiving how children in their full development process and not recognizing their active role as part of this process, which shows a limited creation of citizenship training.

Keywords: Assessment. Comprehensive development. Citizenship. Nursery.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação institucional na Creche.....	31
Tabela 2 - Instrumentos e técnicas na avaliação formal.....	32
Tabela 3 - A avaliação informal sob o trabalho pedagógico.....	37
Tabela 4 - A avaliação e sua relação com a formação cidadã das crianças de 0 a 3 anos.....	40
Tabela 5 - As diretrizes dos documentos oficiais.....	44
Tabela 6 - As dificuldades encontradas no ato de avaliar.....	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OBJETIVOS	15
2.1	Objetivo geral	15
2.2	Objetivos específicos	15
3	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	16
3.1	Educação infantil: breve histórico	16
3.2	Legislação brasileira para a educação infantil	21
3.3	A avaliação na educação infantil	24
4	AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM UMA CRECHE MUNICIPAL DE BREVES-PA	29
4.1	Avaliação institucional	30
4.2	Instrumentos e técnicas utilizados na avaliação formal	32
4.3	A avaliação informal sob o trabalho pedagógico	37
4.4	A avaliação e sua relação com a formação cidadã das crianças de 0 a 3 anos..	40
4.5	Os documentos oficiais que orientam a prática de avaliação	44
4.6	Dificuldades no processo avaliativo	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICE A - PERFIL DOS/AS DOCENTES	55
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES	56

1 INTRODUÇÃO

A qualidade do trabalho realizado pelas instituições de Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. Uma vez que, tem por finalidade assumir o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, visto que complementa a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, Lei nº 9394/96 nos seus artigos 29, 30 e 31 regulamenta a Educação Infantil e anuncia o seu funcionamento como a primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, define sua finalidade, categoriza o atendimento das crianças por idade e prevê formas específicas e diferenciadas para sua avaliação.

É importante destacar que o reconhecimento legal do direito das crianças à Educação e aos cuidados foi uma conquista social que trouxe consigo um grande desafio para as professoras e professores que atuam nesta etapa, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança e agora não mais de caráter assistencialista, o qual era proposto até tempos atrás.

Esse desafio se constitui em desenvolver o trabalho de acompanhar, observar e registrar o desenvolvimento da criança a partir de processos avaliativos que a reconheçam como sujeito de direitos. Desse modo, a avaliação na escola por si só é um assunto desafiador, pois a compreensão de como as práticas avaliativas se constituem no ambiente educativo costumam estarem voltadas a indicadores de desempenho, provas, testes e outros instrumentos que permeiam o universo educacional. Entretanto, o termo avaliação vai muito além. Este pode ser tratado por diferentes dimensões e pode ser usado em vários níveis do sistema educacional, de diversas formas e finalidades.

Estudos recentes (GODOI, 2006; CORRÊA, 2007; SANTANA, ALVES, 2017; AMARO, 2018; GAVA, 2019) mostram que a avaliação do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil na creche tem assumido diferentes concepções sobre a perspectiva das professoras e monitoras, uma vez que em alguns resultados foram identificadas práticas avaliativas que não respeitavam as crianças como sujeitos históricos e de direitos, em razão de metodologias que comparavam, classificavam e rotulavam essas crianças. Em síntese, as pesquisas abordam o tema avaliação escolar sob diversos aspectos, trazendo diversos tipos de propostas, sendo que a maioria está relacionada a pesquisar quais instrumentos e métodos avaliativos são utilizados na creche, levando em consideração uma

determinada instituição da localidade. Entretanto, não analisam os resultados das avaliações, como de fato deve ocorrer.

Por conseguinte, surgiu o seguinte questionamento: como a avaliação é construída e praticada diariamente pelas crianças, professoras e monitoras no espaço da creche no município de Breves?

Logo, constitui-se como objetivo geral: analisar as concepções e práticas pedagógicas de professoras de uma creche localizada no município de Breves-PA relacionadas ao cuidado e educação, currículo e avaliação, como forma de valorizar as crianças enquanto crianças, sua autonomia e aspectos diversos relacionados a sua cidadania no contexto institucional. E enquanto objetivos específicos: descrever a avaliação institucional da creche quanto à sua periodicidade, metodologia, participantes, verificando sua articulação com o trabalho pedagógico/ avaliação feita na sala de aula da creche com as crianças de 0 a 3 anos; identificar os instrumentos e técnicas utilizados na avaliação formal feita pelas professoras e monitoras; analisar a avaliação informal feita pelas professoras tendo em vista a caracterização das crianças que elas cuidam e educam, percebendo suas influências no trabalho pedagógico cotidiano; relacionar a avaliação realizada na creche com o desenvolvimento integral da criança de até 3 anos (em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade) e seu preparo para o exercício da cidadania.

Nesta perspectiva, compreende-se que a prática pedagógica é construída a partir das concepções que as professoras e monitoras têm sobre as crianças, assim como também é a avaliação. Isso significa que estes valores permeiam a ação educativa e avaliativa tanto de maneira explícita ou oculta, porém não menos eficazes, porque educam, formam hábitos, atitudes, enfim, determinam modos de ser e viver dentro da sociedade (FREITAS et al, 2009).

Todavia, compreender os tipos e as diferentes concepções de avaliação educacional é algo que se torna relevante devido à complexidade e o escasso debate sobre o tema. É necessário que se reconheça qual a contribuição desta avaliação para o desenvolvimento das crianças, além de constatar quais as maiores dificuldades enfrentadas pelas professoras e monitoras para que a avaliação ocorra de forma adequada, e não de modo classificatório ou através de contagens de presenças na lista de frequência. Assim como evidencia Rosemberg (2013, p.52),

Porém, não é concebível acatar uma concepção de avaliação da/na educação infantil que não seja sempre mediada por valores, que não esteja atenta à totalidade da pessoa criança, que não seja ética e iluminadora para tomada de

decisões socialmente justas e democráticas. Pode-se até não explicitar a tomada dessas posições, mas elas estão presentes na concepção adotada.

Do mesmo modo, Hoffmann (2006) enfatiza que a ação avaliativa na Educação Infantil deve ser essencialmente contrária a uma concepção de julgamento de resultados, a qual não pode estar centralizada em uma avaliação classificatória. Desta forma, além dos registros e observações, devem ser oportunizadas vivências enriquecedoras em uma perspectiva da avaliação como fundamento da ação educativa a partir da valorização das crianças em suas manifestações, cabendo, também, ao educador (a) uma reflexão permanente sobre o agir das crianças.

Partindo do pressuposto que analisar e compreender as práticas avaliativas dentro de contextos educativos requer um contato direto do pesquisador de campo de pesquisa com seu objeto de estudo, esta pesquisa se desenvolveu na perspectiva qualitativa, com a realização de estudo de caso através da realização de entrevistas.

O estudo de caso único “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2002, p. 54). Este estudo de caso se referiu à apenas uma instituição de Educação Infantil, uma Creche Municipal localizada em Breves-PA, procurando descrever e analisar concepções e práticas das professoras.

No entanto, a pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações em nosso cotidiano, por conta das medidas sanitárias e de distanciamento social. Diante deste cenário, não foi possível ir a campo observar e investigar como as práticas avaliativas se dão dentro da sala de aula, uma vez que, um dos setores mais afetados foi o educacional, de modo que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas através de decretos municipais e estaduais, conforme orientação do Ministério da Saúde, bem como pelo Ministério da Educação.

O procedimento de coleta de dados desta pesquisa teve um tratamento mais descritivo das informações e de todos os acontecimentos, situações, interações, momentos vivenciados na sala de aula antes da pandemia, por serem representativos da realidade, para que assim se possa entender como a avaliação se faz presente neste contexto. Levando em consideração estas reflexões, o instrumento de coleta de dados foi à entrevista semiestruturada, tendo em vista que este recurso permite a acumulação de dados, sua compreensão e análise. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada é a técnica mais adequada para as pesquisas realizadas em educação, pois os informantes – professores/as, diretores/as, pais,

alunos/as, entre outros – são apropriadamente abordados por meio de instrumentos mais flexíveis.

Portanto, nas entrevistas, feitas individualmente com as professoras, monitoras e com a coordenação pedagógica, foram usados roteiros (Apêndice 1) organizados com os objetivos da pesquisa acima mencionados. Apesar de ter este planejamento prévio, a dinâmica das entrevistas foi flexível, livre e espontânea tornando-se numa conversa sobre os temas objetivados, de modo presencial.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram escolhidos considerando o desenvolvimento do trabalho pedagógico e atuação com crianças de 0 a 3 anos, por se tratar da faixa etária a qual o estudo é direcionado. De todo modo é importante ressaltar que a Creche possui alguns níveis, sendo estes divididos em maternal 1, 2 e 3.

As entrevistas foram realizadas com 5 professoras, de maneira individual, durante os meses de fevereiro e março do ano de 2022. As entrevistadas autorizaram a gravação de voz durante a reunião com o intuito de que não houvesse perda do conteúdo, e que, por conseguinte as respostas pudessem ser transcritas e incorporadas no corpo da pesquisa, representando de maneira fidedigna às concepções e opiniões das professoras.

No entanto, duas professoras preferiram responder as perguntas de forma on-line, via aplicativo de mensagens, Whatsapp Messenger, onde através de áudios as respostas foram obtidas, desta forma havendo o contato presencial apenas para assinatura do Termo de Consentimento. As demais foram entrevistadas em horários e locais da sua preferência e disponibilidade.

Contudo, foi necessário destacar a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), o qual tem por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, e, por conseguinte a sua manifestação de vontade no sentido de participar seja efetivamente livre e consciente. Além disso, a proteção dos sujeitos foi levada em consideração contra qualquer espécie de danos, bem como os seus dados pessoais que não serão expostos. Portanto, a assinatura do sujeito aposta no Termo é prova de um consentimento informado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75)

O procedimento de análise e tratamento dos dados ocorreu de forma qualitativa, levando em consideração as respostas apresentadas pelas professoras, durante a entrevista. Por conseguinte, através das questões norteadoras e com o auxílio de um referencial teórico, as respostas foram analisadas, categorizadas e discutidas sob a perspectiva de diversos autores

que dialogam sobre a Avaliação Educacional em uma perspectiva crítica, a fim de que se garantisse o alcance do objetivo almejado. (FRANCO, 2008)

Os dados foram organizados de modo que fosse possível a divisão do material em seus elementos componentes, sem perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Em seguida, foi feita a discussão das concepções já existentes que podem estabelecer conexão e relação que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações sobre o processo de Avaliação Educacional.

O presente estudo está organizado em duas seções, mais esta Introdução e as Considerações Finais. A primeira seção apresenta um breve histórico da creche até ser reconhecida como um direito educacional, a criança como sujeito de direitos, e especificamente um foco para a avaliação nesta etapa, na qual é abordada as concepções que permeiam a avaliação e a inserção desta na Educação Infantil. A segunda seção se debruça sobre a análise dos dados coletados, construído conforme os objetivos específicos acima mencionados, buscando revelar os sentidos que as docentes atribuem as suas práticas avaliativas, conforme a perspectiva de diversos autores.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professoras de uma creche localizada no município de Breves-PA relacionadas ao cuidado e educação, currículo e avaliação, como forma de valorizar as crianças enquanto crianças, sua autonomia e aspectos diversos relacionados a sua cidadania no contexto institucional.

2.2 Objetivos específicos

a) Descrever a avaliação institucional da creche quanto à sua periodicidade, metodologia, participantes, verificando sua articulação com o trabalho pedagógico/ avaliação feita na sala de aula da creche com as crianças de 0 a 3 anos.

b) Identificar os instrumentos e técnicas utilizados na avaliação formal feita pelas professoras e monitoras.

c) Analisar a avaliação informal feita pelas professoras tendo em vista a caracterização das crianças que elas cuidam e educam, percebendo suas influências no trabalho pedagógico cotidiano.

d) Relacionar a avaliação realizada na creche com o desenvolvimento integral da criança de até 3 anos (em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade) e seu preparo para o exercício da cidadania.

3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Esta seção tem o objetivo de apresentar um breve histórico da Educação Infantil, desde a criação das instituições pré-escolares cujo objetivo era de caráter assistencialista, até ser reconhecida como um direito educacional. Posteriormente são abordados os marcos legais e a legislação brasileira para a educação infantil, situando a criança como sujeito de direitos. Por fim é dado especificamente um foco para a avaliação educacional, sendo abordadas as concepções que permeiam a avaliação e a inserção desta na Educação Infantil.

No entanto, cabe ressaltar os autores tomados como referência para a construção desta pesquisa, uma vez que contribuíram de forma significativa no aprofundamento teórico e na compreensão dos assuntos abordados. No tocante à Educação Infantil, a criança e a infância pode-se destacar Kuhlmann (1991) e (2005), e Kramer (1995) que em seus estudos é possível encontrar muitas contribuições para este debate, também se utilizou de autores que na atualidade discutem sobre este tema, como: Silva Júnior e Garcia (2010), Vanelli (2018), Barbosa (2017), Guimarães (2017), entre outros.

A fim de discutir a respeito da avaliação na/da educação infantil, primeiramente é importante trazer os marcos legais e documentos oficiais que determinam e orientam estas práticas. Deste modo utilizou-se autores como Kramer (2011) e Andrade (2010) para contribuir com a compreensão da legislação brasileira para a educação infantil. Por fim, em relação à avaliação educacional, pode-se destacar as contribuições de Luckesi (2011), Libâneo (1984), Freitas et al (2009), Pinto (1994), Hoffmann (2006) entre outros.

3.1 Educação infantil: Breve histórico

Os temas da infância, da maternidade e do trabalho feminino estão presentes na história das instituições pré-escolares no Brasil. Além disso, é possível reconhecer que

subjacente ao conjunto dessas influências, a questão econômica, entendida como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial foi um fator determinante para a elaboração das propostas das novas instituições (KUHLMANN, 1991).

No século XIX, são discutidas as propostas de instituições pré-escolares assistencialistas e já no século XX elas começam a ser implantadas. Na Europa, as salas de asilo antecedem a criação das creches, em contrapartida no Brasil as entidades fundam as creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância.

Como marco inicial destaca-se o ano de 1899, quando no Rio de Janeiro foi criado o IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância, se tornando a instituição pré-escolar pioneira no país. Ademais, no mesmo ano, é inaugurada a primeira creche também no Rio de Janeiro, para atender os filhos dos operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. A criação destas creches junto às indústrias tinha uma recomendação frequente nos congressos que abordavam a assistência à infância e, por conseguinte, logo estavam dispostas no país inteiro. (KUHLMANN, 1991).

Assim as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, tendo como intuito auxiliar as mulheres que trabalhavam nas indústrias, assim como os filhos e filhas dos operários, viúvas desamparadas e também para acolhimento aos órfãos abandonados, os quais eram filhos de mães solteiras.

O IPAI foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho e teve grande representatividade para a expansão das creches pelo Brasil. Inicialmente, tinha como finalidade básica os serviços de puericultura e creche, com ênfase na ginecologia, distribuição de leite, consulta a lactantes, vacinação, etc. “A puericultura era considerada como ‘a ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico, do amor materno esclarecido pela ciência’ (Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro, 1922, p.14)” (apud KUHLMANN, 1991, p. 21).

Contudo, os discursos sobre cuidado e proteção à infância se acentuaram, e com o objetivo de estender pelo Brasil a criação de instituições pré-escolares, alguns médicos, políticos, juristas e religiosos se organizaram em associações. Fatores como alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, a infância moralmente abandonada e o número de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

A preocupação com o desenvolvimento do país que acabara de se tornar uma República e, por isso, era considerado um “país criança”, inseria-se em inquietações

eugênicas que pregavam que sua população deveria ser de gente saudável e, para que o Brasil pudesse se tornar uma grande nação, era preciso criar mecanismos de regulação social, principalmente para dar conta das “classes inferiores” e “portadoras de degenerescências”, cujos problemas eram de ordem social e moral. De acordo com os preceitos eugênicos, “Purificando a raça” galgaríamos importantes degraus na “escala evolutiva”. (SILVA JUNIOR; GARCIA, 2010, p. 614).

Naquele período, as ideias “médico-higienistas” demonstraram forte influência tanto nas creches quanto nas salas de asilos, assim como as influências das propostas de instituições pré-escolares de outros países. Desta forma, inserindo-se nas políticas públicas, esse movimento foi legitimado por saberes científicos, tidos como neutros e absolutos, lançando seus olhares e cuidados principalmente sobre “os pobres, prostitutas, os loucos, os cortiços, as crianças e todos os locais/grupos que, segundo eles, de alguma maneira, precisariam ser tutelados para que melhorassem suas condições de higiene e não oferecessem danos ao restante da população” (SILVA JUNIOR; GARCIA, 2010, p. 615).

Por outro lado, a transferência do cuidado dos filhos a outras pessoas com a inserção da mulher no mercado de trabalho não foi totalmente aceita de forma tranquila por todos, pode-se destacar tanto sob o aspecto médico quanto jurídico, o qual se acreditava que as crianças pequenas deveriam ser criadas por suas próprias mães. Vieira (1986, apud KUHLMANN, 1991, p. 20) salienta que a expressão “mal necessário” foi utilizada para caracterizar a creche por autores que a preconizavam.

Desse modo, a participação da mulher na assistência foi considerada apropriada numa perspectiva de auxiliar nesta rotina, sendo assim, as mães burguesas foram as primeiras a assumirem as novas funções maternas, estas eram postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos junto às mães trabalhadoras. Silva Junior e Garcia (2010, p. 621) destacam a fundação das “Damas da Assistência à Infância”, em 1906, formada por senhoras das classes mais abastadas, empenhadas em seu papel difusor do modelo de família nuclear em que a mulher exerceria sua “vocação” para a maternidade.

Além do IPAI, Moncorvo Filho fundou o Departamento da Criança no Brasil – DCB em 1919, assumindo como objetivo registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância. Kuhlmann (1991, p. 22) analisa que,

Se o IPAI apresentava objetivos práticos, o DCB se voltava para fins muito mais ambiciosos, pretendendo centralizar informações e também estudos e pesquisas sobre a criança, cuidando da ampla divulgação de seus preceitos. O DCB, responsável pela realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância,

organizou também o Museu da Infância inaugurado na policlínica geral do Rio de Janeiro, em 12/10/1922.

Todavia, é possível verificar que a criação de creches surgiu para atender uma necessidade social mais do que educacional, uma vez que o trabalho nestas instituições era voltado para oferecer cuidados, assistência, hospitalidade, promover a saúde e disseminar normas rígidas de higiene para as crianças. Vanelli (2018, p. 23) afirma que

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

Nesta perspectiva, ao longo dos anos, a iniciativa particular oferecia a atenção à infância sob o apoio do Estado, sem a existência de proposição de ações políticas. Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, em contrapartida as instituições particulares se organizavam através de cunho pedagógico, funcionando em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Kramer (1995, apud PASCHOAL; MACHADO, 2009) ao discutir este assunto, evidencia que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as demais crianças recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil das classes sociais.

Kuhlmann Jr (1991, p.24) salienta que apesar desse movimento trabalhar em defesa da criança partia de uma concepção de “assistência científica”, dirigida para submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares, desobrigando o Estado e conseqüentemente fortalecendo as entidades privadas. “A educação assistencialista promove uma *pedagogia da submissão*, que pretende preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deve gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades” (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 184). Deste modo, esta concepção é carregada de preconceitos pela pobreza, ao dificultar o acesso e oferecer este atendimento como benefício, como favor aos poucos selecionados para receber e, por conseguinte por serem instituições privadas, não era oferecida como um direito.

Em boa parte do século XX, a educação infantil pública foi assistencialista. Assim, também é possível destacar a criação da Lei Brasileira de Assistência (LBA), em 28 de agosto de 1942 pela primeira-dama Darcy Vargas, a qual foi criada para amparar as famílias

dos soldados brasileiros, que participavam da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e lutavam na Itália contra o nazi-fascismo durante a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, quando a guerra acabou, a LBA foi além de seu objetivo inicial, promoveu desde o início uma rede de assistência que, por meio do voluntariado, compreendeu todo o território nacional. Contudo, Barbosa (2017, p. 19) analisa que

Os caminhos da assistência social brasileira foram marcados por práticas e experiências voluntárias que antecederam as ações públicas e estabeleceram modelos para a implantação de políticas públicas de proteção social. As práticas de homens e mulheres em favor dos desfavorecidos foram marcadas pelos ideários morais da caridade e da filantropia. Faces de uma mesma moeda, a caridade e a filantropia foram os primeiros caminhos que levaram assistência aos pobres, doentes e desfavorecidos no Brasil.

Neste sentido, com a preocupação de atendimento a todas as crianças de zero a seis anos, sem distinção em consequência da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação. A LBA teve em seu principal programa, Projeto Casulo, uma referência na área da assistência social, com destaque para a maternidade e infância ofertava o atendimento às crianças pelo período de quatro a oito horas diárias, para que as mães pudessem trabalhar com ações voltadas à educação compensatória e preocupação em relação à alimentação, guarda e cuidados (GUIMARÃES, 2017).

Em relação à realização de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento no início da história das instituições de Educação Infantil no Brasil, nos registros identifica-se que a concepção que se tinha relacionado à infância estava ligada à ideia de que a criança constituiria o futuro da nação e ao verificar que as estatísticas da mortalidade infantil e o abandono de crianças estavam em evidência, tornava-se iminente a necessidade de um projeto assistencial que institísse uma estratégia de controle sobre a população pobre, em favor da construção de uma cidadania que satisfizesse os interesses das classes dominantes. (GUIMARÃES, 2017)

Desta forma, todo o esforço em oferecer assistência à infância, estava pautado em preceitos higiênicos e estas crianças eram avaliadas conjuntamente às suas famílias, uma vez que eram vigiadas pelos relatórios deixados nas fichas de atendimento sobre o cuidado com os filhos. Ademais, as mães eram alertadas de sua grande parcela de responsabilidade em relação à vida destes, instruídas sobre a maneira correta de criar as crianças e gerir seu lar; as mães eram controladas por mecanismos de poder articulados pelos que produziam o saber dominante. (SILVA JUNIOR; GARCIA, 2010).

Em 1902, teve início o Concurso de Robustez e os Ideais Eugênicos que tinha como objetivo premiar as mães que apresentassem os bebês mais saudáveis e que tivessem sido alimentados exclusivamente pelo leite materno pelo menos até os seis meses. Havia uma comissão organizadora, composta por um júri de médicos convidados pelo Instituto que avaliava diversas crianças inscritas por suas mães no concurso. (SILVA JUNIOR; GARCIA, 2010).

Diante do exposto, a próxima subseção traz os ordenamentos legais pós Constituição Federal de 1988 e uma breve discussão sobre o reconhecimento do direito a educação as crianças de zero a cinco anos.

3.2 Legislação brasileira para a educação infantil

A Constituição Federal de 1988 representa uma valiosa contribuição na garantia dos direitos da criança, visto que, coloca a Educação como um dever do Estado, com a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, em seu Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”, assim como no art. 5º, que dispõe as “áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil [...]” (BRASIL, 1990).

Kramer (2011, p. 64) considera crucial a atenção às políticas de infância, uma vez que a educação da criança pequena é um direito não só social, mas um direito humano, sendo de responsabilidade tanto dos professores, quanto de homens, mulheres e cidadãos comprometidos em tratar as crianças como cidadãs de pequena idade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, foi introduzida uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da

Educação Básica. Conforme a LDB, art. 29º “a educação infantil primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Ademais os artigos 30 e 31 dispõem sobre a organização da Educação Infantil, a qual deve ser oferecida em “I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Sendo a avaliação desenvolvida mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. O referido artigo orienta acerca da prática pedagógica, mas não especifica os instrumentos e formas para acompanhamento e avaliação. No entanto, o inciso V determina que seja preciso expedir documentação que evidencie o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1996).

Andrade (2010, p. 146) analisa que “o reconhecimento do caráter educativo das creches implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária”. Na efetivação dessa identidade institucional, a creche deverá permitir vivências e experiências educativas, comprometida com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania.

Neste sentido, podemos fazer referência, também, ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, assim como, profissionais devidamente qualificados. No momento atual, o PNE publicado pela Lei nº 13.005/2014 pretendia universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, bem como pretende 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, ou seja, 2024.

No entanto, conforme o Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas o Brasil tem apresentado progressos em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, embora parte desse progresso se deva à redução da demanda em função da queda na população em idade pré-escolar no Brasil. E para atingir a Meta 1, em questão, é necessária a inclusão de cerca de 1,5 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creche e cerca de 330 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola. (BRASIL, 2014a). Sobre a avaliação

na educação infantil, o PNE (BRASIL, 2014a) tem como estratégia para a meta um, o item 1.6 traz que a avaliação da educação infantil deverá ser realizada a cada dois anos com o objetivo de aferir a estrutura física, acessibilidade, os recursos humanos, pedagógicos, condições de gestão, entre outros, baseados em parâmetros de qualidade nacionais. Esta avaliação é conhecida como avaliação institucional.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, sendo um documento com o intuito de auxiliar o professor (a) da Educação Infantil no trabalho educativo diário, servindo de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país, não sendo, entretanto, de uso obrigatório. Esse documento trouxe a concepção de que educar e cuidar são vinculados, assim como os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão ligados e inseparáveis, sendo considerado um avanço para educação infantil e por muitos anos, utilizado como principal referência direcionando as práticas educativas dos professores. Desta forma, podemos observar nele um tópico referente à avaliação da aprendizagem das crianças desta etapa, a qual é entendida 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.” (BRASIL, 1998, p.59).

Contudo, destacam-se ainda em nível federal, os seguintes documentos criados para regulamentar e orientar o direito da criança a educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2009c); Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, outro documento também de caráter mandatório, em seu artigo 10, apresenta que os procedimentos para avaliação devem ser criados pelas instituições de educação infantil como um acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, “sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009, p.4).

Por fim, temos também os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil com o intuito de “[...] oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho.” (BRASIL, 2009, p.15). Sendo uma metodologia de autoavaliação escolar, estes indicadores estimulam a gestão democrática, envolvendo diferentes agentes da escola: crianças,

professores (as), gestores (as), funcionários (as), familiares, representantes de organizações locais, entre outros.

Considerando a trajetória das políticas públicas para a infância no Brasil, podemos identificar um processo de reconhecimento de uma nova identidade das creches enquanto instituições de educação infantil. Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições, além de reconhecer as creches como direito das crianças e das famílias e dever do Estado.

3.3 A avaliação na educação infantil

Na prática escolar, a avaliação da aprendizagem adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. É importante ressaltar que a avaliação não possui uma finalidade em si, de outro modo, ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 2011)

Entretanto, Luckesi (2011, p. 53) enfatiza que a prática educacional brasileira tem caminhado distante dessa concepção de avaliação, em virtude de estar definida como um método de verificação, pois muito “tem se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, pela constante ‘ameaça’ da reprovação”. Neste sentido, é perceptível que no contexto escolar se priorizam os métodos, as provas e os exames para verificar a aprendizagem do aluno, colocando em evidência o aprendizado através de instrumentos avaliativos por mais que a avaliação não se revele somente nesses momentos formais.

Deste modo, verifica-se que a prática da avaliação da aprendizagem tem sido utilizada consequentemente como disciplinamento social dos alunos, impondo medo pela reprovação, tendo uma atenção exagerada voltada às provas e não ao conteúdo ou a assimilação do conhecimento. Entretanto, as notas, as médias e os números são expressões que não podem ser totalizadas como aprendizagens bem ou mal sucedidas.

Para que possamos pensar num modo de agir que signifique um avanço para além dos limites dentro dos quais se encontra demarcada hoje a prática da avaliação educacional, é necessário que se compreenda que a avaliação da aprendizagem escolar é um meio e não o final. E ainda, está delimitada por uma teoria e concepção de sociedade que a engloba e a traduz em prática pedagógica. Portanto, está dentro de um contexto que pressupõe a **“educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade.”**

(ALTHUSSER, BOURDIEU, PASSERON, 1975 apud LUCKESI, 2011, p. 76 [grifos nossos]).

Identificando a atual prática da avaliação educacional é necessário propor o rompimento dos seus limites, isto significa colocar a avaliação escolar a serviço de uma Pedagogia que esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. Logo, para descontinuar com essa concepção tradicionalista e autoritária, importa romper com o modelo de sociedade.

Luckesi (2011, p. 78) verificou que o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, que se relacionam entre si e possuem um mesmo objetivo em comum: conservar a sociedade na sua configuração.

A pedagogia *tradicional*, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia *renovada* ou *escola novista*, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia *tecnicista*, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento.

Em contrapartida, outro modelo social se configura em uma perspectiva de transformação social e se traduz em prática educacional. A pedagogia *libertadora* é marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares. Foi fundada e representada pelo pensamento e pela prática pedagógica inspirada nas ideias do professor Paulo Freire. Bem como, temos a pedagogia *libertária*, representada pelos antiautoritários e autogestionários e centrada na ideia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos. Por fim, a pedagogia dos *conteúdos socioculturais*, representada pelo grupo do professor Dermeval Saviani, centrada na ideia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social. (LIBÂNEO, 1984 apud LUCKESI, 2011).

Desta forma, temos de um lado as pedagogias que enfatizam o enquadramento dos alunos no modelo social, pretendendo a conservação da sociedade, e por outro lado às pedagogias que pretendem oferecer meios pelos quais os educandos possam ser sujeitos desse processo.

Para Freitas et al (et al, 2009, p. 10) a avaliação ocorre em três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: a que acontece em larga escala em redes de ensino; a avaliação institucional da escola; e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

A avaliação em larga escala em redes de ensino é,

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS et al, 2009, p. 47)

No Brasil, temos como exemplo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o qual é desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, desde 1990. Nele, através de questões objetivas e um questionário socioeconômico, são avaliados conhecimentos nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática para diagnosticar a qualidade da educação oferecida pelas escolas.

Por outro lado, a avaliação institucional na escola é interna e sob seu controle. O que se espera é que o coletivo da escola localize seus problemas, reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola. Desta forma, o trabalho que é realizado dentro da escola e o compromisso com o aprendizado das crianças, devem instigar ao corpo docente e a gestão escolar, possibilidades de superação dos limites encontrados na organização da escola e individualmente na produção de qualidade na escola. (FREITAS et al, 2009)

Freitas et al (2009, p. 38) afirma ainda que “a prestação pública de contas daquilo que fazemos em prol da aprendizagem das crianças é condição imperativa para o desenvolvimento de um projeto educativo consistente e socialmente eficaz”.

Com efeito, Freitas (2009) aponta que a Avaliação Institucional da escola é feita pelos seus atores, de forma coletiva, na busca pelo aprimoramento, partindo da sua própria realidade.

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da ‘responsabilização’ pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. (FREITAS, 2009, p. 36).

Nesta perspectiva de avaliação pode-se destacar o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), que apresenta questões para serem refletidas com a comunidade escolar acerca da educação oferecida às crianças pequenas, como uma auto avaliação. Uma vez que “uma boa avaliação institucional terá consequências positivas para o nível da avaliação da aprendizagem em sala de aula [...]. Trata-se do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em termos afetivos, atitudinais e cognitivos.” (FREITAS et al, 2009, p. 44-45).

Por fim, a avaliação da aprendizagem em sala de aula é aquela conduzida pelos professores e podem envolver um conjunto de atividades avaliativas sob supervisão e acompanhamento do docente, porém não sendo as únicas práticas de avaliação. Freitas et al (2009, p. 24) assegura que existem “práticas avaliativas que incidem sobre as ações disciplinares para manter a ordem na sala de aula e na escola, bem como as avaliações de valores e atitudes.”

Além destas dimensões, a avaliação ainda se revela de duas maneiras: avaliação formal e informal. Pinto (1994, p. 23, apud FREITAS et al, 2009, p. 27), entende por avaliação formal aquelas “práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro.”. Por outro lado, a avaliação informal torna-se uma “construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno” (idem).

Quando pensamos na educação infantil, é importante destacar que apesar das diretrizes legais, LDB (1996) impedirem que a avaliação tenha um caráter seletivo, ou seja, de aprovação ou retenção da criança, isso não significa e não garante a inexistência de práticas avaliativas classificatórias e excludentes já presentes neste momento da educação.

Hoffmann (2006, p.72) analisa que o que percebe em relação à avaliação na educação infantil é “perigosa e gradativamente”, havendo uma distorção da perspectiva fundamental de observação e acompanhamento.

Ainda, evidencia-se a existência de diversos instrumentos de avaliação tanto em pré-escolas, como em creches: fichas, pareceres, diários descritivos, boletins de acompanhamento, de modo que nesses registros o sujeito a ser avaliado é a criança. Desta forma, o que ocorre é, cada vez mais, a adoção de modelos da prática avaliativa tradicional do ensino regular, desta forma o educador, na tentativa de demonstrar à família o alcance de resultados pela criança, não considera verdadeiramente a mesma. Desse modo, percebe-se a avaliação como uma

análise de comportamentos esperados pelo adulto, tendo uma concepção de “julgamento de resultados” e sendo assim, avaliam-se os comportamentos das crianças distanciando-se e negando a valorização destas em suas manifestações.

Com a utilização de boletins/ fichas e pareceres, tais registros não se referem à criança em termos de seu desenvolvimento pleno, a análise que é feita sob a ótica de um comportamento esperado na criança se torna restrito em comparação aos demais aspectos do desenvolvimento que esta pode desenvolver. A observação limitada é desconectada, então, de uma visão plena de suas possibilidades e do conhecimento construído e vivenciado em outros aspectos.

Indica-se, com isso, que a avaliação *na/da* Educação Infantil não pode se reduzir à escolha de um instrumento, tampouco definir-se como um ato único e individualizado. A avaliação é um processo que deve compreender concepções e práticas que valorizem e respeitem o direito e as necessidades de as crianças interagirem e comunicarem-se com o mundo, bem como reconheçam seu protagonismo em suas realidades socioculturais. A concepção e prática de avaliação pautada por esses documentos apresentam-se, desse modo, contrárias a qualquer perspectiva de promover, classificar a criança para a etapa seguinte ou retê-la na Educação Infantil. Prerrogativa que a BNCC também indica ao ancorar-se tanto no que propõe a LDB/1996 quanto nas DCNEI. (CAETANO, MATOS, COSTA, p. 100).

O que é preciso elucidar aqui está em compreender o comportamento adotado pelos professores na educação infantil com um olhar completo e atento à criança nas suas diversas manifestações, entendendo a ação avaliativa um clima sem tensões e limitações, de fato, em “uma perspectiva de acompanhamento, confiante nas possibilidades de as crianças se desenvolverem e vivenciarem as situações de forma própria e diferenciada da do adulto.” (HOFFMANN, 2006, p. 86). De todo modo, isto não significa confundir os interesses demonstrado pelas crianças com a improvisação de atividades pelo professor. Pelo contrário “confiar nas crianças e valorizar o seu agir significam contribuir para a ampliação de suas descobertas e não apenas estar ao lado delas permitindo toda e qualquer ação.” (HOFFMANN, 2006, p. 86)

A criança precisa fazer parte da avaliação e o seu desenvolvimento depende de um ambiente favorecedor, principalmente da disponibilidade dos professores, e também dos pais em conversar, brincar com ela e prestar-lhe atenção.

4 AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM UMA CRECHE MUNICIPAL DE BREVES-PA

Esta pesquisa foi realizada no Centro Municipal em Referência em Educação Infantil, o qual fica localizado no município de Breves-PA. A estrutura física desta escola é composta de 9 (nove) salas de aula, incluindo, 01 sala de leitura, 01 secretaria, 01 sala da direção e 01 sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pelo fato de “combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). Este tipo de técnica possibilita uma apreensão de dados mais amplos e aprofundados, por estar ligada a uma conversa, sendo possível extrair o máximo de informações possíveis.

Diante disso, foram feitos roteiros de entrevista balizados pelos objetivos da pesquisa. Apesar de ter este planejamento prévio, a dinâmica das entrevistas aconteceu de forma flexível, livre e espontânea tornando-se numa conversa sobre os temas objetivados.

A entrevista contou com um roteiro organizado com seis perguntas relacionadas à avaliação institucional, os instrumentos e técnicas utilizados na avaliação formal, os desdobramentos da avaliação informal, a avaliação e sua relação com a formação cidadã das crianças, os documentos oficiais que norteiam esta prática, e as dificuldades encontradas pelas professoras durante este processo. (Apêndice 01)

A princípio o objetivo era que fossem realizadas entrevistas com sete professoras e monitoras. No entanto, no decorrer das interações com os sujeitos, este quantitativo foi sendo alterado em função da indisponibilidade de algumas docentes. Assim, a realização da entrevista somente foi possível com um total de cinco professoras que atuam diretamente com crianças de 0 a 3 anos.

Em relação à formação destas profissionais, destacam-se as seguintes informações: todas possuem graduação em Pedagogia, e apenas uma tem pós-graduação em Educação especial e inclusiva. Três são professoras efetivas na rede e já tiveram experiência anterior no Ensino Fundamental, e as demais possuem contrato temporário.

O aspecto que as diferenciam é em relação ao tempo de serviço: a professora A trabalha como professora há 08 anos, sendo que na educação infantil está há 03 anos. A professora B trabalha há 26 anos, sendo 05 anos na educação infantil. A professora C trabalha há 16 anos, tendo como experiência na creche 08 anos (esta professora possui graduação, também, em Biologia). A professora D atua há 13 anos, e está apenas 02 anos trabalhando

com crianças de 0 a 3 anos (a mesma anteriormente atuava na educação do campo, em uma vila próxima a Breves, com uma turma do ensino fundamental). E por fim, a professora E, que recentemente se formou e está há 9 meses trabalhando como professora com crianças de 0 a 3 anos.

Desta forma, destaca-se que entre as professoras que participaram da entrevista, apenas três delas já atuaram dentro da sala de aula de forma presencial com as crianças de 0 a 3 anos. As outras duas professoras iniciaram há pouco tempo, tendo contato apenas com o Ensino Remoto.

Além disto, duas professoras preferiram responder as perguntas de forma on-line, havendo o contato presencial apenas para assinatura do Termo de Consentimento. As demais foram entrevistadas em horários e locais da sua preferência e disponibilidade. Com a autorização das entrevistadas, foi possível ser feita a gravação da reunião com o intuito de não perder o conteúdo obtido e, por conseguinte destacar suas falas e incorporá-las no corpo da pesquisa, representando de maneira fiel às concepções e opiniões das professoras. As entrevistas foram realizadas nos meses de fevereiro e março do ano de 2022.

A análise dos processos avaliativos desenvolvidos no trabalho pedagógico é o que apresentamos nesta seção. Em vista disso, os dados da pesquisa foram organizados em categorias começando pela avaliação institucional, perpassando pelos instrumentos e técnicas utilizadas na avaliação formal, os desdobramentos e as influências da avaliação informal sob o trabalho pedagógico, até chegarmos à avaliação e sua relação com a formação cidadã das crianças de 0 a 3 anos, assim como a orientação dada através dos documentos oficiais a esta prática, e por fim as dificuldades encontradas pelas professoras durante este processo.

4.1 Avaliação institucional

No decorrer deste tópico são abordadas as repostas dadas à primeira pergunta do roteiro de entrevista, a qual está relacionada à avaliação institucional na Creche. Assim como se destaca a importância desta avaliação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro da sala de aula.

Tabela 1 – Avaliação institucional na Creche

INFORMANTE	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL É REALIZADA PERIODICAMENTE? COMO ACONTECE? QUEM PARTICIPA?
Professora A	Geralmente acontece quando acontece o planejamento, né? A gente faz o encontro mensal ou semestral pra fazer o planejamento, dentro desse planejamento a gente relata as dificuldades e aí entre todos é definido o que a gente pode fazer pra melhorar a onde a gente tá encontrando dificuldades.
Professora B	A avaliação institucional ocorre apenas uma vez ao ano. No final do ano letivo reúne-se o corpo docente da escola e são discutidos os pontos positivos e negativos dos eventos e demais acontecimentos pedagógicos ocorridos na escola. Essa avaliação acontece com a participação da coordenação da escola.
Professora C	A avaliação na Creche [...] geralmente acontece duas vezes ao ano, ao final do primeiro semestre e ao final do ano letivo. Quem participa é a direção, coordenação e professores.
Professora D	Acontece duas vezes ao ano. Direção, coordenação e professores participam.
Professora E	Sim, ela é realizada duas vezes ao ano, pela coordenação pedagógica, através de reuniões.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Os dados evidenciam que apenas uma professora informante respondeu que a avaliação institucional acontece uma vez ao ano. Sendo que as demais relataram que a avaliação acontece em encontros semestrais, ou seja, duas vezes no ano. Ainda, verificam-se divergências sob a participação da direção, coordenação e professores neste momento.

Notou-se que dentre as respostas, duas professoras (C e D) destacam em suas justificativas à participação da direção e da coordenação nestes encontros. Já as demais (professoras B e E) ressaltam que há a participação apenas da “coordenação da escola”. Desta forma, não houve um consenso entre a participação do corpo docente na avaliação institucional.

Freitas et al (2009) enfatiza a importância da participação de todos os atores envolvidos na escola neste momento, uma vez que a avaliação institucional carrega, em si, o efeito de fortalecer o compromisso pessoal com o coletivo.

Em relação ao que acontece durante este encontro, a professora A relatou que é possível verificar as dificuldades de todos e assim buscar soluções, em conjunto. Deste modo, há certo comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, não havendo oposição em avaliar seu trabalho. Por conseguinte, “as escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade” (FREITAS et al, 2009, p. 41), o que torna possível estruturar melhorias que posteriormente serão refletidas no projeto político pedagógico.

Em relação ao entendimento que as professoras têm sobre avaliação institucional, cabe salientar que por compreender que esta avaliação está ligada ao diálogo que elas têm com o corpo docente em diferentes ocasiões, sobre suas dificuldades dentro da sala de aula, as respostas foram divergentes em relação à participação e a periodicidade que ocorrem. Com

base nisso, fica evidente que a avaliação institucional costuma ocorrer quando há reuniões onde todo o corpo docente da Escola está presente, seja em reuniões ou em horário de planejamento coletivo. Com efeito, estes momentos acabam se tornando oportunos para relatar as dificuldades encontradas dentro da sala de aula e analisar possíveis soluções para tal impasse.

Logo, havendo um comprometimento em solucionar tais problemas, assim como evidencia Freitas et al (2009, p. 38)

A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto às da educação.

Entretanto, a avaliação institucional tem a peculiaridade de não se restringir ao que acontece em sala de aula, mas abrange a avaliação das condições de trabalho na instituição como um todo. A relevância desse âmbito de avaliação, cuidando das condições gerais de oferta dos serviços/ atendimento, está em conclamar o coletivo da instituição para pensar e propor estratégias de ação para tudo àquilo que venha a precarizar ou comprometer o trabalho realizado também em sala de aula.

4.2 Instrumentos e técnicas utilizados na avaliação formal

Nesta seção se analisa os instrumentos e técnicas que são utilizadas pelas professoras durante a avaliação formal, qual a forma de registro e a periodicidade dos relatórios que são feitos. Assim como, em contrapartida é considerada a avaliação que é utilizada atualmente em virtude do Ensino Remoto, tais como suas implicações para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos.

Tabela 2 – Instrumentos e técnicas na avaliação formal

INFORMANTES	QUAIS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS SÃO UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO FORMAL NO DECORRER DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA CRECHE?
Professora A	A técnica que a gente mais usa é observar, né? É através da observação da criança, como ela se desenvolve durante a atividade que foi proposta. Por que tipo assim, a gente tem as atividades de caderno, de pintura, de momento de história, e dentro dessas atividades a gente observa e faz o registro de como é o desenvolvimento daquela criança. Porque cada uma é de um jeito, né? Cada uma se desenvolve de um jeito então a gente tem que observar e registrar como tá se dando o comportamento daquela criança dentro da atividade que a gente

	tá propondo. No primeiro momento a gente só relata, só registra em caderno mesmo, por que depois a gente tem outro parecer que a gente faz de cada criança, no final de cada semestre. Aí lá que a gente vai registrar oficialmente os objetivos que a gente alcançou de aprendizagem por que o berçário, o maternal ele tem os objetivos de aprendizagem, então a gente tem que trabalhar dentro desses objetivos. As atividades que a gente realiza tem que ser dentro desses objetivos, pra daí a gente observar o desenvolvimento daquela criança pra ver se ela adquiriu aquele objetivo de aprendizagem ou não. A criança até para ser encaminhada para outra escola, ela precisa desse parecer.
Professora B	No decorrer do ano letivo antes da pandemia, eu utilizava o boletim para crianças de 02 anos, uma vez no ano, e parecer descritivos para os menores de 02 anos, sendo duas vezes ao ano. Eu também já trabalhei com crianças de 07 meses a 2 anos e 6 meses. E os boletins são fornecidos pela Secretaria de Educação e o parecer descritivo é um modelo criado por nós. Por conta da pandemia estamos em aulas remotas e ano passado eu utilizei o parecer descritivo como instrumento avaliativo e foi seguido também o modelo da Secretaria de Educação para todas as faixas etárias, bebês e crianças bem pequenas.
Professora C	A avaliação no berçário, que é a turma que eu trabalho, é feita por meio de relatórios, a gente faz do primeiro semestre e os pais vão no mês de julho e fazem a leitura desse relatório e assinam. Aí no segundo semestre a gente faz, sempre levando em consideração todos os aspectos né? Por que avaliar nessa faixa etária, de bebês, é bem complicado. Então a gente leva em consideração todo e qualquer avanço deles, por meio de brincadeiras e outras técnicas que a gente utiliza. Eu costumava anotar no meu caderno diariamente sobre cada criança, para que dessa forma eu não me esquecesse né? De todas as informações, e aí repassa para o relatório. Então, a avaliação na nossa turma que é o berçário é através de relatórios que são feitos duas vezes ano, final do primeiro semestre e final do ano letivo.
Professora D	Aqui na Creche, nós fizemos as atividades remotas e através dos vídeos que os pais mandavam, fotos dos alunos fazendo as atividades, nós fomos fazendo o nosso parecer sobre eles e também com a ajuda dos pais, eles que nos diziam como que estava o desenvolvimento deles.
Professora E	No momento agora, de pandemia, estamos avaliado de forma remota, através de cadernos de atividades que são enviados às crianças, além de grupo via WhatsApp onde são enviados pelos pais vídeos e fotos das crianças realizando as atividades.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Vale ressaltar que por conta da experiência de algumas professoras ter se dado apenas durante o Ensino Remoto, com as crianças de 0 a 3 anos, a análise será feita de modo diferente. Inicialmente caberá um destaque para as técnicas que eram utilizadas antes da pandemia, dentro da sala de aula. Posteriormente, será explanado como o processo de ensino e aprendizagem está se dando atualmente com a utilização dos cadernos de atividades e o contato via aplicativos de mensagem.

Desta forma, diante o que aponta as respostas obtidas, pode-se constatar a predominância na utilização de relatórios e pareceres, assim como das técnicas de observação e registros sob o comportamento da criança na realização das atividades.

Dentre as professoras que mencionaram os relatórios, registros e pareceres, destacam-se A, B e C. Em suma, essas docentes já trabalhavam com as crianças dentro da sala de aula antes da pandemia, e deste modo tem experiência em avaliar tal faixa etária. Ambas as três relataram que primeiramente é feita a observação da criança no momento em que ela está desenvolvendo alguma atividade, como exemplificou a professora A: “atividades de caderno,

de pintura, de momento de história”. De modo igual a professora C relatou: “a gente leva em consideração todo e qualquer avanço deles, por meio de brincadeiras e outras técnicas”.

Entende-se que este olhar voltado à criança somente no momento que ela está desenvolvendo alguma atividade, pode limitar a visão do professor, uma vez que a criança também se desenvolve na exploração de suas curiosidades. Assim como analisa Hoffmann (2006, p. 84) o “encadeamento entre atividades pode conduzir a uma concepção empirista de educação infantil que privilegia a atividade pela própria atividade.”.

No entanto, nota-se que por mais que a avaliação esteja voltada as expectativas da educadora em prol dos objetivos de aprendizagem, é considerado o “avanço” das crianças em qualquer atividade que ela desenvolva. De todo modo, o resultado final da realização das atividades propostas é evidenciado como foco principal da avaliação. Hoffmann (2006, p. 75) enfatiza que a “avaliação assim concebida não considera a criança como foco principal da reflexão sobre a ação”. Uma vez que o modo de avaliar está disposto a uma análise de comportamentos esperados pelo adulto, não se refere aos alunos e não os percebe em seu desenvolvimento pleno, em suas curiosidades e interesses.

Contudo, a professora C ainda confia que “avaliar nessa faixa etária, de bebês, é bem complicado”. Tal comentário se dá em referência à forma de avaliar durante a realização das atividades dentro da sala de aula. Percebe-se que a referida professora sente dificuldades em avaliar os alunos e acaba por utilizar essa concepção como base os pareceres.

Entendemos que a avaliação deve acontecer de acordo com as vivências das crianças na instituição. Essas situações de aprendizagem e desenvolvimento devem ser observadas e registradas pelas professoras, que por sua vez devem estar preparadas para efetuar os registros de formas variadas, além de possuírem domínio sobre as teorias do desenvolvimento infantil, compreendendo o momento e as necessidades de cada criança da sua turma. A educadora deve ser um mediadora para que novas descobertas sejam realizadas por suas crianças e ao mesmo tempo a observadora desses momentos de descoberta, enquanto observa e registra, estimula, incentiva, cuida e proporciona situações de aprendizagem.

É imprescindível que se tenha consciência do importante papel da avaliação para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos, sendo necessário assumir uma postura investigativa que encaminha fortemente o educador a esse aprofundamento, em uma avaliação concebida como observação, reflexão e ação. (HOFFMANN, 2006).

Em relação aos registros das observações, as professoras A e C costumam fazer anotações diariamente em um caderno, para depois registrar “oficialmente” nos relatórios. A utilização dessas anotações cotidianamente nos permite inferir que desta forma há um

controle do processo de ensino e aprendizagem do aluno, e ainda um acompanhamento individual de cada objetivo alcançado.

Hoffmann (2006, p. 87) concorda com tal estratégia, posto que, descreve como devem ocorrer essas anotações.

Quando elaborados, precisam resguardar o princípio de favorecer o prestar atenção às crianças em seu desenvolvimento. Não podem ser elaborados, por outro lado, a intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações frequentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudar a ampliar suas conquistas.

Ademais, nas respostas das informantes pode-se constatar que estes relatórios são apresentados duas vezes ao ano. A professora C descreve que “a avaliação na nossa turma, que é o berçário, é através de relatórios que são feitos duas vezes no ano, final do primeiro semestre e final do ano letivo.” Além de a professora A ter declarado: “a gente tem outro parecer que a gente faz de cada criança, no final de cada semestre.” E a professora B relatou: “parecer descritivos para os menores de 02 anos, sendo duas vezes ao ano”.

A respeito deste instrumento, Hoffmann (2012, p. 140) explicita que:

Ao elaborar o relatório/síntese, o professor reúne dados e reflexões sobre as crianças, repensa sobre as ações educativas desenvolvidas e atribui novos significados ao contexto vivido. Isto é ele tem a oportunidade de rever de onde partiu, analisando procedimentos didáticos, sua forma de interagir com as crianças, os entraves do processo, etc., podendo então decidir sobre a continuidade de suas ações. Nesse sentido, fazer o relatório contribui para o seu próprio aperfeiçoamento docente.

Hoffmann (2006) acrescenta que os relatórios devem desvincular-se das exigências burocráticas, e no momento de serem elaborados necessitam resguardar o princípio de favorecer o prestar atenção às crianças em seu desenvolvimento.

Apesar disso, a professora C relatou a presença da família neste momento: “a gente faz do primeiro semestre e os pais vão ao mês de julho e fazem a leitura desse relatório e assinam”. Logo, compreende-se que os pais estão ali para verificar o “avanço” de seus filhos na creche através desses relatórios.

Listam-se aspectos subjetivos ou absurdamente complexos nos registros de avaliação na tentativa de demonstrar à família o alcance de resultados pela criança ‘de significativa importância’. O que resulta, ao contrário, é uma prática desvinculada da realidade, que não considera verdadeiramente a criança em suas necessidades concretas, mas privilegia o registro endereçado aos pais. HOFFMANN (2006, p. 75)

Godoi (2006, p. 20), também, argumenta sobre a emergência em se formalizar esse processo:

Parece que há uma necessidade de se formalizar o processo de avaliação nesses moldes, como se, através destes documentos, o trabalho pedagógico ganhasse maior credibilidade e com isso pudéssemos garantir a tão desejada qualidade na educação das crianças de 0 a 6 anos.

Por conseguinte, por mais que as professoras enfatizem a necessidade de se “trabalhar dentro dos objetivos de aprendizagem”, assim como informado pela professora A, é necessário que a avaliação seja, também, desenvolvida confiando nas possibilidades das crianças de se desenvolverem e vivenciarem as situações de forma própria. Tyler (1979, p. 98) ao enfatizar o caráter funcional da avaliação, admite que ela se haja em função dos objetivos previstos, ao dizer que:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos — em outras palavras, como os objetivos visados consiste em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante — a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Em relação ao Ensino Remoto, temos as respostas das professoras D e E que esclarecem que neste momento utilizam de caderno de atividades, que são distribuídos a cada três semanas, onde a criança deve realizar os exercícios em casa e através do grupo no WhatsApp são enviados pelos pais vídeos e fotos das crianças realizando as mesmas. E ainda a professora D acrescenta que: “nós fomos fazendo o nosso parecer sobre eles e também com a ajuda dos pais; eles que nos diziam como que estava o desenvolvimento deles”.

Partindo então da ideia de que a Creche é o espaço onde a criança pode se desenvolver de forma integral nos seus primeiros anos de vida, onde é possível haver uma transição para a pré-escola, fica evidente que passar por esse momento em casa tenderá a ser menos proveitoso do que se fosse dentro da escola com o convívio social e com o amadurecimento dos aspectos físicos, psicológicos e intelectuais que toda criança precisa desenvolver.

No mais, a atitude da Secretaria de Educação em proporcionar um contato mais próximo da escola com a utilização dos cadernos de atividades para que às crianças tenham uma educação em tempos de pandemia, quando ainda não é possível considerar um retorno às escolas sem a possibilidade de vacinação nesta faixa etária.

Desta forma, cabe aos professores elaborar atividades que compensem a falta que a escola faz e mantenham a criança e a família engajadas neste processo. Além do mais, é

preciso compreender que o momento pandêmico expôs o fato de que não é papel exclusivo da escola manter a criança envolvida com o seu aprendizado, por isso, os familiares também são responsáveis por este envolvimento. De todo modo, fica evidente que a avaliação nesses moldes se dá de maneira superficial, apenas com a correção dos cadernos de atividades, do que está correto ou incorreto.

Por fim, vimos que os instrumentos e as técnicas mais utilizadas na avaliação dentro da sala de aula dispõem de observação, registro e pareceres descritivos onde são explanados objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelas crianças. Contudo, agora no Ensino Remoto as técnicas de avaliação se dão na conversa com os pais sobre o desenvolvimento dos filhos, assim como na verificação dos cadernos de atividades.

4.3 A avaliação informal sob o trabalho pedagógico

Este tópico em especial nos mostra de que forma a avaliação informal interfere no trabalho pedagógico, e como os comportamentos, valores e atitudes podem influenciar na avaliação final da criança, e se influenciam. Em vista disso, por compreender que o professor precisa de um contato mais próximo ao aluno para verificar os comportamentos, e suas atitudes, optou-se por não fazer esta pergunta para as professoras D e E, uma vez que o envolvimento que estas têm com seus alunos atualmente se dá apenas de forma remota.

A tabela abaixo nos possibilitará saber qual a compreensão das professoras A, B e C tem sob a caracterização das crianças.

Tabela 3 – A avaliação informal sob o trabalho pedagógico

INFORMANTES	A CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS, SOBRE JUÍZOS GERAIS, COSTUMA OCORRER? A AVALIAÇÃO DE COMPORTAMENTOS, VALORES E ATITUDES? COMO ESSA AVALIAÇÃO INFORMAL INFLUENCIA O TRABALHO PEDAGÓGICO COTIDIANO?
Professora A	Sim, eu acredito que sim. Por que a gente tem que conhecer a realidade da criança, o meio em que ela vive, por que através do meio em que ela vive ela demonstra muito um comportamento de valores, de como ela age, vendo o meio em que ela vive. A gente procura conversar com a família, com quem mora na casa, por que às vezes a gente encontra uns comportamentos na criança que não é igual à outra criança. Então pra gente identificar, a gente conversa com a família, pra identificar um meio de chegar àquela criança, por que ela não está tendo o mesmo desenvolvimento de outras. Então, com certeza a gente tem que olhar além daquela avaliação, além daquela atividade, temos que olhar o comportamento dela. Por que tipo assim, tem criança que não sabe dividir nada [compartilhar], então fica complicado com uma sala de aula cheio de gente, então se ela não sabe dividir eu acho que no meio em que ele vive ele não aprendeu isso, então temos que procurar um meio para ensinar ele, a compartilhar, a respeitar o colega, tudo isso conta. A gente enquanto professor tem que fazer observação de onde ele vive fazer entrevista com os pais e detectar o porquê daquele comportamento.
Professora B	Acontece das crianças morderem ou arranharem os coleguinhas, então eu converso com os

	pais dessas crianças que estão com esses comportamentos e busco sempre interagir com a família e promover atividades que mostrem as crianças que é errado o que fazem, sempre trabalho com contação de história. Esses comportamentos influenciam o cotidiano, mas tento saná-los com o diálogo.
Professora C	Sim, o cotidiano na creche é composto por algumas atividades permanentes né? As que a gente realiza lá são roda de conversa, contação de histórias, hora do lanche, do descanso e entre outros. Então aproveitamos essa hora da rodinha de conversa com os nossos bebês para trabalhar os valores, é um momento oportuno, na chegada deles eles chegam meio afoitos e a gente tem esse momento de calma, sentamos com eles na rodinha de conversa e aproveitamos esse momento para trabalhar, mediar às relações entre as crianças com o mundo que a cerca, propiciando assim o desenvolvimento sócio emocional das crianças, despertando o senso moral, a cooperação e entre outros.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Os dados evidenciam a presença de uma avaliação subjetiva presente nas práticas de trabalho das professoras, mas que influencia apenas no diálogo das professoras com a família e na realização de rodas de conversa dentro da sala de aula, como, também, certo controle dos comportamentos, e comparações entre os alunos da classe.

É possível verificar que existem certas “regras” relacionadas aos comportamentos das crianças dentro da escola, tais como que o aluno não pode fazer – morder, brigar, arranhar, bagunçar e etc. Assim como verificamos nas palavras da professora C: “na chegada deles eles chegam meio afoitos e a gente tem esse momento de calma”. Fica evidente a demarcação entre o que é permitido e o que não é, assim como a hora que as crianças precisam ficar quietas e não bagunçar. A lógica de trabalho da creche assemelha-se à lógica de trabalho da escola. Na sua organização, as interlocutoras priorizam e valorizam o trabalho pedagógico. Fica claro o intuito de trabalhar habilidades e regras.

Logo, podemos relacionar tal avaliação à disciplina, através da modelação de certo tipo de comportamento que deveria ser apresentado pela criança. Esse tipo de avaliação acaba contribuindo para manter as crianças nos espaços educativos de acordo com os interesses e necessidades da sociedade. Hoffmann (2006, p. 75) quando se refere aos procedimentos de avaliação, pontua que estes estão articulados a determinadas funções esperadas pelos adultos.

O que se percebe é que o “julgar as ações” das crianças está a serviço dos interesses e da comodidade dos adultos (pais, professores, atendentes). A criança ouve uma centena de “nãos” no seu dia-a-dia que resultam dessa expectativa limitadora das pessoas que trabalham com ela. Assim, a roupa respingada de tinta ou a desordem dos brinquedos não é permitida em função de tais limites, e essa é uma ação avaliativa. As ordens dos adultos representam, na maioria das vezes, o controle do alcance de expectativas definidas por eles sobre o comportamento das crianças.

Do mesmo modo, a professora B relata que “acontece das crianças morderem ou arranharem os coleguinhas”. E quando isso acontece, ela esclarece que a sua atitude é de conversar com os pais e com a criança sobre tal comportamento, ensinando-a que é errado.

Essas constatações permitem analisar que as professoras trabalham nas crianças o bom convívio com os colegas e o respeito mútuo, uma vez que tais atitudes de morder, arranhar ou ficar agitado não podem acontecer porque são erradas ou porque precisam de disciplina. Entretanto, pode-se verificar que nessa fase as manifestações corporais das crianças condizem com diversas emoções, como descontentamento, alegria, descobertas, frustrações e etc. E como elas ainda não apresentam uma comunicação completa desenvolvida, acabam utilizando outros meios para se expressar.

Contudo, é fato que em nenhum momento a caracterização dada pelas professoras se tornou tendenciosa ao sucesso ou ao fracasso das crianças na avaliação final. Freitas et al (2009, p. 28) analisa que o que está intrínseco no modo de avaliar “diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com este aluno. É a relação que aprova ou reprova.”

Destaca-se, então, o relato da professora A: “a gente procura conversar com a família, com quem mora na casa, por que às vezes a gente encontra uns comportamentos na criança que não é igual à outra criança.”. E logo acrescenta: “com certeza a gente tem que olhar além daquela avaliação, além daquela atividade, temos que olhar o comportamento dela.”.

É preciso admitir que a comparação sobre o desenvolvimento de cada criança, deve ser evitado. Mesmo que o desenvolvimento e os comportamentos são únicos de cada criança, isto não significa olhar estritamente para eles como fato isolado, ou atribuir-lhe um grau de competição. Didonet (2001, p. 34) ao dialogar sobre a avaliação na educação infantil já alertava que “a avaliação será sempre sobre a criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças.”.

Desta forma, percebe-se o interesse das interlocutoras em dialogar com a família, e a deixar ciente do que acontece dentro da sala de aula. Isso demonstra que a família é constantemente informada sobre o que ocorre, sendo uma forma de responsabilizá-la pelos comportamentos das crianças ou até de tentar compreender o meio onde o aluno vive. Kramer (2001, p. 95) evidencia que no espaço escolar “todos constroem conhecimentos e, nesse processo, têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturaram suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados.”. E a partir das análises é o que se demonstra toda essa procura por compreender o outro, compreender seu contexto, suas vivências.

Não obstante, o ensinamento de valores e atitudes permeia todo o processo de ensino e aprendizagem na Creche. Nos relatos é possível constatar a utilização de metodologias voltadas ao respeito, cuidado e carinho com o outro. Como evidencia a professora C: “a gente realiza lá são rodas de conversas, contação de histórias, hora do lanche, do descanso e entre outros. Então aproveitamos essa hora da rodinha de conversas com os nossos bebês para trabalhar os valores; é um momento oportuno”.

Logo, pode-se concluir que a caracterização sobre juízos gerais dos comportamentos das crianças acaba por não interferir na avaliação final das professoras, uma vez que as percepções destes comportamentos apenas alertam sobre a necessidade de diálogo com a família.

4.4 A avaliação e sua relação com a formação cidadã das crianças de 0 a 3 anos

Nesta seção se sucederá os relatos das professoras sobre como compreendem a avaliação para com a formação cidadã das crianças de 0 a 3 anos, e como a relação de ambos é desempenhada no ambiente escolar. Visto que, compreende-se que um dos principais objetivos da educação infantil é político, Didonet (2001, p. 15) ratifica que “[...] a educação infantil inicia a formação do cidadão. A criança é um cidadão desde que nasce e, formalmente, desde que tem o registro de nascimento.”

Em vista disso, a seguinte tabela nos possibilitará verificar as metodologias utilizadas e a forma que a formação cidadã é desenvolvida na sala de aula.

Tabela 4 – A avaliação e sua relação com a formação cidadã das crianças de 0 a 3 anos.

INFORMANTES	DE QUE FORMA A AVALIAÇÃO REALIZADA NA CRECHE CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS?
Professora A	Nesse momento como elas são muito bebê, em relação a <i>conteúdos</i> elas não pegam nada. O que ajuda a desenvolver ela motoramente, ela aprende a manusear as coisas, atividades com massinha de modelar, com EVA, com giz, com lápis que é justamente, nesse momento, que ela aprende a manusear alguns objetos e também aprendendo os valores, o respeito com o próximo, com as diferenças, aprender a conhecer os números, respeitar o coleguinha, compartilhar, ter bom convívio social. Porque também a criança precisa a aprender a conviver com os demais.
Professora B	A partir dessa avaliação conhecemos melhor nossa criança, os pareceres descritivos e boletins que nos ajudam no acompanhamento no decorrer dos anos de 0 a 3 anos na creche, bem como ajuda na saída da criança para outra escola, onde vai uma declaração.
Professora C	Sabemos que a Escola é responsável por parte da construção da identidade do aluno e conseqüentemente ela é formadora de opiniões de indivíduos sociais, a gente procura trabalhar desde cedo com as crianças alguns <i>conceitos</i> de cidadania. É bem complicado, por que assim, a gente trabalha com os bebês mas mesmo assim a gente tenta formas de trazer pra eles noções de formação cidadã, a forma que a gente encontra assim mais viável é principalmente envolvendo eles nas regras da sala de aula, nos combinados. “Se esses combinados não forem cumpridos e tal a gente sofre as conseqüências...” Então é sempre

	dessa forma, como lhe falei anteriormente, no momento da rodinha da conversa a gente já estabelece algumas regras, alguns combinados que devem ser cumpridos, sendo dessa forma que trabalhamos.
Professora D	Contribui bastante para a formação delas, mas sendo presencial iria contribuir mais ainda por que a interação com as crianças dentro da sala de aula, se torna mais fácil a questão delas aprenderem bem. Nós somos o suporte para aquilo que o pai ensina, nós vamos ensinar tudo o que é correto e o que não é correto.
Professora E	Da melhor forma possível, pois é o primeiro contato das crianças com atividades pedagógicas, psicomotoras, além do acolhimento, do convívio em sociedade, no geral é de suma importância esse primeiro contato das crianças contando que elas estão na melhor fase de aprendizagem.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Cabe ressaltar que, atualmente, a educação infantil tem em seu entorno a preocupação real quanto ao direito da criança a uma educação de qualidade que harmonize cuidado e educação de forma indissociável. Entretanto, percebe-se que ainda não foi deixado para trás as concepções anteriores, ora assistencialista, ora compensatória.

As professoras em sua maioria relataram que a contribuição da avaliação para a formação cidadã das crianças se dá através das atividades pedagógicas realizadas dentro da sala de aula, além do convívio social, do acolhimento e dos momentos de roda de conversa, onde é possível estimular atitudes de cooperação, respeito e até construção da identidade de cada um/uma.

Com base nisto, percebe-se que a avaliação está implícita em todas as ações educativas e nos momentos do cotidiano da creche, visto que o ato de avaliar não é neutro, é carregado de intencionalidades, assim sendo revela concepções de criança e educação inseridas no projeto pedagógico da instituição.

Dentre as respostas notou-se que duas professoras A e C destacam em seus relatos dificuldades em desenvolver algumas atividades com os bebês, frases como “é bem complicado, por que assim, a gente trabalha com os bebês, mas mesmo assim a gente tenta formas de trazer pra eles noções de formação cidadã” e “nesse momento como elas são muito bebê, em relação a conteúdos elas não pegam nada”.

Kramer (1999) chama atenção no papel que a educação infantil deve desempenhar no desenvolvimento humano e social, “é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural.”. É notório que a concepção que se tem do desenvolvimento das crianças dentro da escola está voltada para a aprendizagem de conteúdos, não as percebendo em pleno desenvolvimento em qualquer momento de sua vida. Nesta etapa da Educação Infantil a ênfase deve estar nos

estímulos ao desenvolvimento da criança, às curiosidades, de modo que ela tenha um papel ativo na sala de aula.

Desta forma, fica evidente quanto o olhar sobre elas deve estar em seu potencial, em suas possibilidades, instigando-as e acreditando em suas conquistas e descobertas, não as colocando em padrões. Neste sentido, se deve, também, rever a avaliação numa perspectiva de construção, rever a organização do trabalho pedagógico, as concepções de mundo, de sociedade, de educação e etc.

Apesar disso, a professora C justifica o entendimento de que a Escola é “responsável por parte da construção da identidade do aluno e conseqüentemente ela é formadora de opiniões de indivíduos sociais”. Para Kramer (1999), ao dialogar sobre o papel social da educação infantil, é evidente a importante contribuição desta etapa para o desenvolvimento humano e social das crianças, e ainda acrescenta “os argumentos mais fortes e contundentes sobre a importância da educação infantil se situam no plano dos direitos sociais da infância, de sua cidadania”.

Uma das metodologias utilizadas pelas professoras A e E para contemplar uma formação cidadã nas crianças está no “desenvolver elas motoramente”, com o manuseio de massinha de modelar, giz, lápis e etc. Assim como nos momentos de roda de conversa, os quais são oportunos para trabalhar conceitos de respeito, valores, diferenças, o compartilhar, ter bom convívio social. A professora E ainda acrescenta que por ser o primeiro contato das crianças com as atividades pedagógicas e psicomotoras, os benefícios para o seu desenvolvimento são de suma importância visto que “elas estão na melhor fase de aprendizagem”.

Embora as interlocutoras demonstrem uma visão que sinaliza para um avanço ao descreverem práticas baseadas na ludicidade e na brincadeira, as mesmas parecem direcionar tais práticas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à coordenação motora. De fato, brincadeiras e jogos constituem ferramentas facilitadoras para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das capacidades de imaginar e representar, além de promover o aprendizado de regras sociais. Compreende-se que os momentos onde é possível a criança ser desafiada indo ao encontro de novas descobertas, são de extrema importância para o seu desenvolvimento. O que se pode destacar aqui está no entendimento de “partir dos interesses e necessidades das crianças em direção à ampliação de suas possibilidades” (HOFFMANN, 2006).

No entanto, em alguns trechos é perceptível a imposição de normas e regras dentro da sala de aula, como na fala da professora C:

[...] a forma que a gente encontra assim mais viável é principalmente envolvendo eles nas regras da sala de aula, nos combinados. ‘Se esses combinados não forem cumpridos e tal a gente sofre as consequências...’ Então é sempre dessa forma, como lhe falei anteriormente, no momento da rodinha da conversa a gente já estabelece algumas regras, alguns combinados que devem ser cumpridos, sendo dessa forma que trabalhamos.

Constata-se uma organização de trabalho que não favorece a construção da autonomia. Tais rodas de conversa ocuparam um lugar central na rotina da turma, tendo a função de organizar as regras de convívio dentro da sala de aula e da sua rotina diária. Desta forma, constituíram-se em um espaço de negociação da ordem e da autoridade das professoras, e ainda uma modelação da criança em uma posição submissa, onde deve permanecer quieta e obedecer às regras e às ordens que são impostas.

Freitas (2004), ao analisar o fato de as crianças estarem na escola, aponta que isto faz com que elas aprendam e incorporem determinadas condutas.

A avaliação como um processo construído de maneira coletiva, vai na contramão de uma avaliação autoritária, controladora que determina a maneira da criança sentir, viver, conviver e estar na sociedade, ou seja, vai na contração da submissão e da exclusão. Isto pode ser possível quando a creche usar este mecanismo para conhecer a criança e não para compará-la, julgá-la e classificá-la, mas para ter subsídios na organização do trabalho pedagógico e sua reflexão, de modo a mudá-lo e aprimorá-lo constantemente, a fim de que este contexto educativo possa proporcionar um ambiente prazeroso que vá ao encontro dos interesses e das curiosidades das crianças e do respeito aos seus direitos.

Por conseguinte, o relato da professora D também ressalta a presença das mesmas características apontadas anteriormente: “nós somos o suporte para aquilo que o pai ensina, nós vamos ensinar tudo o que é correto e o que não é correto”. De fato, a creche não substitui a educação familiar, ela complementa, e sem a participação das famílias, não há como promover o desenvolvimento integral da criança. Esse fato está disposto no Art. 29 da LDB: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

A aproximação dos responsáveis e da escola possibilita o aumento na qualidade das ações, fortalece o vínculo e o respeito mútuo, tornando-os parceiros e responsáveis por esta educação. Para Kramer (2011), ao debater questões relativas à função da Educação Infantil,

afirma que “não é possível educar sem cuidar”. (KRAMER, 2011, p. 86). Logo, ressalta-se este papel no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras.

4.5 Os documentos oficiais que orientam a prática de avaliação

Esta questão em específico nos mostra de que forma as diretrizes dos documentos oficiais auxiliam na orientação das práticas de avaliação das professoras. De modo geral, serão evidenciadas também quais alterações são necessários para que haja de fato tal orientação do trabalho pedagógico desenvolvido.

Tabela 5 – As diretrizes dos documentos oficiais

INFORMANTES	AS DIRETRIZES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AJUDAM NA ORIENTAÇÃO DE SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO? DE QUE FORMA AUXILIAM? SE NÃO AUXILIAM, QUAIS ALTERAÇÕES SÃO NECESSÁRIAS PARA QUE ESSES DOCUMENTOS DE FATO ORIENTEM A REALIZAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO QUE CONTRIBUA COM O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A FORMAÇÃO CIDADÃ DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS?
Professora A	Lá na Escola quando começamos eles passaram a BNCC, onde ela nos dá um norte de como desenvolver todo o nosso trabalho na Educação Infantil. O que falta é ela ser mais bem enfatizada e se caber na nossa realidade.
Professora B	Sim, todo trabalho desenvolvido esta sob orientação dos documentos, eles me auxiliam no planejamento e na avaliação das crianças.
Professora C	Sim, eles nos auxiliam. Seguimos as orientações de que esse processo, ele deve acontecer através de observação, registro e avaliação formativa sem aquela finalidade de promoção. As diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil orientam que a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem objetivo da promoção ou classificação.
Professora D	Sim, a gente trabalha com a BNCC e os objetivos são baseados nela.
Professora E	Com certeza. Nosso trabalho é inteiramente embasado nas diretrizes oficiais, nos auxiliam norteando o melhor caminho para nossas práticas pedagógicas de avaliação das crianças.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Os dados evidenciam que as professoras utilizam as orientações nacionais para a Educação Infantil na avaliação das crianças, assim como os objetivos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos. Em suma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem servido para auxiliar as interlocutoras no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Neste sentido, nos relatos das professoras A e D é mencionado tal documento, “lá na Escola quando começamos, eles passaram a BNCC, onde ela nos dá um norte de como desenvolver todo o nosso trabalho na Educação Infantil”, e “Sim, a gente trabalha com a BNCC e os objetivos são baseados nela”.

É importante destacar que na proposta para Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC reporta-se às DCNEI quanto à concepção de criança, bem como aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira. Ademais, são apontados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às

crianças durante a Educação Infantil, são ele: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018).

De acordo com a BNCC, a intencionalidade educativa é outro aspecto de destaque nas práticas pedagógicas na educação infantil, devendo ser observado pelos educadores. Em sua atuação cotidiana estes, também, devem acompanhar tanto as práticas, quanto as aprendizagens das crianças.

No entanto, foi ratificada uma dificuldade encontrada nessas orientações, no relato da professora A: “o que falta é ela ser mais bem enfatizada e se caber na nossa realidade”. De fato, tais documentos são de caráter nacional e demonstram apenas um caminho, o qual deve embasar a padronização do currículo escolar, avaliações, formação de professores e entre outros. Desta forma, às professoras necessitam de formação continuada que leve em consideração estudos sobre a BNCC. Faria (1999, p. 69) analisa que,

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc) deve, necessariamente, partir da nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo as especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento. Assim, um a política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas.

Fica evidente o entendimento que a professora C demonstra dessas orientações em sua resposta, quando ela relata “sim, eles nos auxiliam. Seguimos as orientações de que esse processo ele deve acontecer através de observação, registro e avaliação formativa sem aquela finalidade de promoção”. A esse respeito, Neves e Moro (2013, p. 287) afirmam que “[...] não é apenas a escolha de um instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico”.

Ademais, a professora C ainda acrescenta: “as diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil orientam que a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem objetivo da promoção ou classificação”. Hoffmann (2006, p. 72), ao debater sobre uma proposta de avaliação que contradiga uma concepção tradicional com estes mesmos objetivos, enfatiza que

Observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela. O enfoque de avaliação classificatória não persegue em plenitude os princípios acima introduzidos. Em primeiro lugar, porque a observação que se pretende fazer da criança em geral

refere-se a um modelo definido pelo adulto a respeito de comportamentos esperados. Essa observação, assim, é de cunho comparativo e classificatório, restringindo-se a expectativas definidas a priori pelo educador, que deixa de valorizar, assim, as formas peculiares de as crianças vivenciarem as situações e construírem o seu conhecimento.

Deste modo, os relatos das professoras revelaram que o estabelecimento das orientações pedagógicas se dá através da BNCC, que são utilizadas como um direcionamento de sua avaliação.

4.6 Dificuldades no processo avaliativo

Esta questão em especial nos mostra as dificuldades encontradas pelas professoras na avaliação das crianças na creche, bem como aponta possíveis ações que podem ser tomadas pelos sistemas de educação para superá-las. Em vista disso, a tabela abaixo nos possibilita verificar os impedimentos que ocorrem na avaliação das crianças.

Tabela 6 – As dificuldades encontradas no ato de avaliar

INFORMANTES	QUAIS AS DIFICULDADES VOCÊ ENCONTRA PARA AVALIAR AS CRIANÇAS NA CRECHE? O QUE PODERIA SER FEITO PELOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO (SEMED, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO) PARA SUPERAR OU DIMINUIR ESSAS DIFICULDADES?
Professora A	Até que eu não vejo tanta dificuldade, na verdade eu não vejo dificuldade de avaliar ou a proposta deles para nós avaliar. A proposta deles tá dentro do que se é vivido dentro da sala de aula, o que dificulta agora no momento é a falta de contato com o aluno, por que o essencial para avaliar o aluno é o contato presencial.
Professora B	Não, eu não encontro dificuldade para fazer a avaliação das crianças, procuro fazer as anotações que são importantes no decorrer do período que está sendo avaliado, esse período é de um semestre, ou seja, são feitos dois pareceres no decorrer do ano letivo.
Professora C	É assim né, quando a gente estava trabalhando presencial a gente não tinha tanta dificuldade em avaliar porque a gente tinha aquele contato com as crianças, a gente fazia as nossas anotações diárias, temos um caderno né que é do registro diário. Então lá a gente ia anotando os avanços e os progressos das crianças, mas nesse ensino remoto ficou mais complicado pra gente avaliar porque a gente tem um contato mais virtual, por meio de vídeos e fotos e nem sempre a gente tem esse retorno dos pais, então complica um pouco pra gente avaliar dessa forma. E a forma que os órgãos poderiam nos ajudar, creio eu que nos dando suporte em formação continuada principalmente nos orientar como avaliar no ensino remoto, como hoje tá sendo a nossa realidade.
Professora D	Essa pergunta é um pouco complicada pra mim agora, né. Porque hoje é complicado fazer uma avaliação de uma criança que não temos contato com ela presencialmente, eu sinto dificuldade em avaliar uma criança que tá lá na casa dela e eu aqui na Creche. Então pra mim a maior dificuldade é essa. Mas quando eu trabalhava no fundamental menor, eu fazia diagnóstico, fazia leitura e escrita pra saber como eles estão. Fazia atividades, trabalhava muito a questão da escrita e da leitura, tinha que aplicar aquele teste, por que tinha que aplicar né, mas eu gostava mais de trabalhar com eles assim. Sendo presencialmente eu conseguia ver ele ali fazendo suas atividades, ai eu sabia como avalia-los. Na Creche é diferente por que observamos mais né, agora é bem mais complicado. Como é que eu vou observar uma criança que tá longe de mim.
Professora E	No momento ainda não tive contato direto em sala de aula com as crianças, por conta da pandemia, como disse anteriormente. Creio que no momento a maior dificuldade é essa falta de contato presencial.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

No relato das professoras A e B é possível verificar nenhuma dificuldade em avaliar as crianças na creche. Em contrapartida, a professora C relata que “quando a gente estava trabalhando presencial, a gente não tinha tanta dificuldade em avaliar porque a gente tinha aquele contato com as crianças, a gente fazia as nossas anotações diárias, temos um caderno né que é do registro diário”. A professora A também enfatiza tal dificuldade: “o que dificulta agora no momento é a falta de contato com o aluno, porque o essencial para avaliar o aluno é o contato presencial”.

De fato, a distância que há entre a escola e as crianças dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o qual é formulado com um intuito voltado para as experiências vivenciadas dentro do espaço escolar bem mais do que os conteúdos propriamente ditos. Vasconcellos (2008) nos afirma que “a avaliação deve ser contínua, ajudando as crianças a, paulatinamente, desenvolverem a capacidade de auto avaliação.” (p. 74). Logo, presencialmente as professoras podem identificar o desenvolvimento das crianças e estimulá-las de todas as formas.

A professora D relatou que “hoje é complicado fazer uma avaliação de uma criança que não temos contato com ela presencialmente, eu sinto dificuldade em avaliar uma criança que tá lá na casa dela e eu aqui na Creche. Então pra mim a maior dificuldade é essa.”. A professora D ainda enfatiza: “sendo presencialmente eu conseguia ver ele ali fazendo suas atividades, ai eu sabia como avalia-los. Na Creche é diferente por que observamos mais né, agora é bem mais complicado. Como é que eu vou observar uma criança que tá longe de mim”.

Em boa parte dos autores que debatem sobre a avaliação na educação infantil, dispõe sobre técnicas voltadas para observação, sem esse contato próximo com o aluno a avaliação acaba não contemplando os objetivos previstos para esta etapa, assim como distanciando o contato com a educação escolar ao permitir o reconhecimento da rotina na escola, o convívio social e a preparação para a pré-escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a qualidade da Educação Infantil vem permeando o ambiente educacional há muito tempo, apesar do reconhecimento do direito à educação das crianças de zero a cinco anos, a busca pela efetivação nesta etapa configura-se, ainda, um grande desafio. A conquista desta qualidade na educação depende de diversos fatores, sendo as práticas avaliativas uma delas.

Durante a pesquisa resgatou-se brevemente o processo histórico da Educação Infantil (KUHLMANN, 1991; KUHLMANN, 2005; KRAMER, 1995), o qual foi marcado predominantemente por um modelo assistencialista até chegar a ser reconhecido como um direito da criança, garantido com a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo posteriormente retificada nos documentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDB (1996), Plano Nacional de Educação e as DCNEI (2010). Além disso, este estudo se propôs a discutir sobre a avaliação educacional (FREITAS et al, 2009) compreendida em três níveis integrados: a que acontece em larga escala em redes de ensino; a avaliação institucional da escola; e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor. Nesta conjuntura, além destas dimensões, também, foram evidenciadas duas maneiras de se avaliar: avaliação formal e informal (FREITAS et al, 2009).

Portanto, sustenta-se a avaliação da educação infantil pela perspectiva de um olhar completo e atento à criança nas suas diversas manifestações, onde é possível considerar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento para além das suas ações. Também, é considerado o ambiente, o qual deve ser favorecedor, principalmente da disponibilidade dos professores, e também dos pais em conversar, brincar com ela e prestar-lhe atenção.

Desta forma, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar como a avaliação é construída e vivida diariamente pelas crianças, professoras e monitoras no espaço da creche no município de Breves, uma vez que, compreender como as docentes percebem a avaliação na Educação Infantil reflete nas concepções destas acerca da função da Creche e do seu próprio papel como educadoras.

A pesquisa conclui que no campo das práticas avaliativas há uma predominância de instrumentos e técnicas. Deste modo, percebemos que são utilizadas técnicas de observação e registro dos comportamentos, sendo sempre levados em consideração os objetivos de aprendizagem já previstos, revelando a avaliação um processo que não é neutro, mas carregado de intencionalidades, dentre as quais também podemos observar a avaliação informal que não é percebida no cotidiano, mas está presente intrinsecamente no modo de avaliar as crianças. Contudo, ainda é possível verificar nos relatos que há certa dificuldade em avaliar crianças tão pequenas.

Além disso, foi possível alcançar os objetivos específicos propostos inicialmente. De modo que, ao procurar descrever a avaliação institucional da creche, a análise que o entendimento que as interlocutoras têm sobre esta forma de avaliação está ligado ao diálogo que elas têm com o corpo docente em diferentes ocasiões, sobre suas dificuldades dentro da sala de aula. Desta forma, as respostas foram divergentes em relação à participação e a

periodicidade que ocorrem. Contudo, embora a avaliação institucional não se restrinja ao que acontece em sala de aula, mas abrange a avaliação das condições de trabalho na instituição como um todo, pode-se compreender que esta avaliação costuma ocorrer quando há reuniões onde todo o corpo docente da Escola está presente, seja em reuniões ou em horário de planejamento coletivo. Portanto, entende-se que a avaliação institucional precisa ser fortalecida com maior participação das famílias das crianças e também da comunidade escolar, é necessário buscar ações coletivas de melhoria e/ou superação.

Todavia, identificar os instrumentos e técnicas utilizados na avaliação formal feita pelas professoras na creche, pode se concluir que há predominância na utilização de relatórios e pareceres, assim como das técnicas de observação e registros sob o comportamento da criança na realização das atividades. Desta forma, a análise de suas falas mostrou que há um olhar voltado à criança somente no momento em que ela está desenvolvendo alguma atividade, limitando assim a visão da professora, uma vez que a criança também se desenvolve na exploração de suas curiosidades. Os objetivos de aprendizagem que também são citados nas respostas evidenciam uma avaliação voltada às expectativas das professoras sob o comportamento das crianças, e deste modo não se referindo aos alunos e não os percebendo em seu desenvolvimento pleno, e muito menos confiando nas possibilidades das crianças de se desenvolverem e vivenciarem as situações de forma própria. Compreende-se que a educadora deve ser uma mediadora de novas descobertas e ao mesmo tempo observadora desses mesmos momentos, enquanto observa e registra, estimula, incentiva, cuida e proporciona situações de aprendizagem. Em contrapartida, no Ensino Remoto as técnicas de avaliação se restringem a uma conversa com os pais sobre o desenvolvimento dos filhos, assim como na verificação dos cadernos de atividades. Logo, fica evidente que a avaliação nesses moldes se dá de maneira superficial.

Ao analisar a avaliação informal feita pelas professoras tendo em vista a caracterização das crianças que elas cuidam e educam, nos relatos é possível verificar presença de uma avaliação subjetiva nas práticas de trabalho das professoras, mas que influencia apenas no diálogo das professoras com a família e na realização de rodas de conversa dentro da sala de aula, como também certo controle dos comportamentos, e comparações entre os alunos da classe.

Apesar disso, ao relacionar a avaliação realizada na creche com o desenvolvimento integral da criança de até 3 anos (em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade) e seu preparo para o exercício da cidadania, a análise mostrou que para as professoras ainda é um desafio desenvolver

atividades que desenvolvam a formação cidadã nas crianças. Entretanto, na realização das atividades pedagógicas dentro da sala de aula, do convívio social, do acolhimento e dos momentos de roda de conversa é possível estimular atitudes de cooperação, respeito e até construção da identidade de cada um/uma. Contudo, constata-se uma organização de trabalho que não favorece a construção da autonomia das crianças, nas rodas de conversa se constituiu um espaço de negociação da ordem e da autoridade das professoras, e ainda uma modelação da criança em uma posição submissa, onde deve permanecer quieta e obedecer às regras e às ordens que são impostas. Compreende-se que uma avaliação voltada à formação cidadã das crianças vai à contramão de uma avaliação autoritária, controladora que determina a maneira da criança sentir, viver, conviver e estar na sociedade, ou seja, vai à contramão da submissão e da exclusão.

Além disso, através da pesquisa foi possível identificar que as professoras utilizam as orientações nacionais para a Educação Infantil, entretanto encontram dificuldades em relacioná-las com a nossa realidade marajoara. Neste sentido, também, é evidenciada a distância das crianças da creche neste momento de Ensino Remoto, uma vez que sem o contato direto do professor com o aluno, sem o reconhecimento da rotina da escola, sem o convívio social e a preparação para a fase posterior (pré-escola), não é possível desenvolver um trabalho pedagógico pleno, e muito menos desenvolver uma avaliação que contemple os objetivos previstos para esta etapa.

Tendo em vista os resultados apontados pela pesquisa, sugerem-se algumas alternativas que podem contribuir para o acompanhamento e avaliação das crianças na creche, onde seja possível se constituir uma prática pedagógica de qualidade voltada para o desenvolvimento integral e à cidadania das crianças de 0 a 3 anos, vivenciando experiências educativas comprometidas com os direitos fundamentais do aluno/a.

Há necessidade de realização de formação continuada a serviço especificamente das professoras e equipe gestora das unidades de educação infantil. Tal formação precisa considerar os anseios e envolver os professores/ gestores em sua elaboração. Com base nesta investigação, verificam-se algumas temáticas possíveis, tais como: estudos sobre a infância/criança; currículo para educação infantil que respeite a criança como sujeito histórico e de direitos, entre outras. Logo, ainda há um longo caminho a ser transcorrido na busca da educação pública de qualidade para todos/todas, na qual os sujeitos envolvidos tenham consciência das relações possíveis promotoras de interações, socialização e ampliação de saberes, desenvolvimento e bem estar.

Portanto, é válido ressaltar o importante papel da avaliação na formação das crianças da/na Educação Infantil, uma vez que considerando a sua longa permanência diária nas creches faz-se necessário a garantia de direitos destas dentro do espaço escolar, visto que, estes anos iniciais são cruciais à aquisição de habilidades e conhecimentos. Assim, pode-se concluir que as crianças devem ser consideradas como ponto de partida para um trabalho educativo de qualidade, e que, desta forma, necessitam desfrutar de relações estáveis, contínuas e positivas, sem comparações e nem rótulos sob seus comportamentos e interesses.

Entretanto, um aspecto pode contribuir de forma significativa para a construção de uma prática avaliativa voltada à cidadania: o compromisso social. Esse compromisso está disposto a considerar a participação ativa e contextualizada de todos aqueles que se propõem a trabalhar por uma educação de qualidade. Além disso, diz respeito a um compromisso de uma sociedade onde as crianças sejam vistas e consideradas como cidadãos de pouca idade, capazes de aprender com o outro e com as oportunidades e vivências dentro e fora da escola. O espaço escolar, um lugar onde seus direitos possam ser garantidos e respeitados, dentre eles, o direito a serem cuidadas e educadas, e que possam aprender e se desenvolver de forma plena, e única.

Por fim, compreendemos que a conclusão desta pesquisa não se dá aqui, pois a complexidade da temática pode construir um ponto de partida para novas investigações, a fim de contribuir com a construção de práticas de avaliação capazes de efetivamente constituírem instrumentos de reflexão e de transformação da prática pedagógica na Educação Infantil, mais especificamente na Creche.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

BARBOSA, Michele Tupich. **Legião brasileira de assistência (Iba): o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946)**. Tese (Doutorado em História). Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Editora: Porto Editora. Portugal, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC/CNE, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

CAETANO, Viviane Nunes da Silva. MATOS, Cleide Carvalho de. COSTA, Eliane Miranda. A Base Nacional Comum Curricular e a prática de avaliação da/na educação infantil. In: GUEDES, Leonildo Nazareno do Amaral. RODRIGUES, Ronaldo de Oliveira. SANTOS, Simeir Miranda Reis (org.). **Práticas pedagógicas na educação infantil: experiências, conquistas e desafios no Marajó**. Breves: Campus Universitário Marajó – Breves, 2022.

CELLARD, A. POUPART, J. et al. **A análise documental**. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai.... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul, 2001.

FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (org.) **Educação Infantil: rumos e desafios**. p. 51-65. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigristi; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares**. 2006. 235 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 36 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. *In*: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**. Brasília, Ministro das Relações Exteriores, 1999.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A educação infantil no século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. III – Século XX**. Rio de Janeiro. 2005.

KUHLMANN JR. Moysés, M. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cad. de Pesquisa**, 78, São Paulo: 17-26, agosto 1991.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cad. Pesq.[online]**. vol.43, n.148, pp.44-75. 2013.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVA JUNIOR, Nelson G. S.A. GARCIA, Renata M. G. Moncorvo Filho e algumas histórias do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro - RJ, ano 10, n.2, p. 613-632, 2010.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonei Vallandro. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

VANELLI, Pires Amaro. **Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP)**. 2018. 122 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo, Libertad, 2008. (Cadernos pedagógicos do Libertad; v. 6)

APÊNDICE A - PERFIL DOS/AS DOCENTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO MARAJÓ – BREVES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Nome (opcional): _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Formação: _____

Função: _____

Tempo de experiência na função: _____

Tempo de experiência com turma de 0 a 3 anos: _____

Carga Horária de Trabalho: _____

Data de realização da entrevista: _____

Hora: _____

Local: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES

1. A avaliação institucional é realizada periodicamente? Como acontece? Quem participa?
2. Quais instrumentos e técnicas são utilizados na avaliação formal no decorrer da avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças na creche?
3. A caracterização das crianças, sobre juízos gerais, costuma ocorrer? A avaliação de comportamentos, valores e atitudes? Como essa avaliação informal influencia o trabalho pedagógico cotidiano?
4. De que forma a avaliação realizada na creche contribui para a formação cidadã das crianças de 0 a 3 anos?
5. As diretrizes dos documentos oficiais ajudam na orientação de suas práticas de avaliação? De que forma auxiliam? Se não auxiliam, quais alterações são necessárias para que esses documentos de fato orientem a realização de uma avaliação que contribua com o desenvolvimento integral e a formação cidadã das crianças de 0 a 3 anos?
6. Quais as dificuldades você encontra para avaliar as crianças na creche? O que poderia ser feito pelos sistemas de educação (SEMED, Conselho Municipal de Educação) para superar ou diminuir essas dificuldades?