



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE

NIRVANA SOUZA DE OLIVEIRA

O SENTIDO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise
das percepções e práticas avaliativas nos CEIs e CMEIs de Anápolis – Goiás.

ANÁPOLIS – GO

2012

NIRVANA SOUZA DE OLIVEIRA

O SENTIDO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise das percepções e práticas avaliativas nos CEIs e CMEIs de Anápolis – Goiás.

Dissertação de Mestrado apresentada à UniEvangélica Centro Universitário, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente.

Orientador: Clarimar José Coelho

ANÁPOLIS – GO

2012

NIRVANA SOUZA DE OLIVEIRA

O SENTIDO DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise
das percepções e práticas avaliativas nos CEIs e CMEIs de Anápolis – Goiás.

ANÁPOLIS,/...../

Banca Examinadora

.....
Presidente

Prof. Dr. Clarimar José Coelho

.....
Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

UnB/FE/MTC

.....
Profa. Dra. Giovana Galvão Tavares

UniEvangélica

.....
Profa. Dra. Genilda D'arc Bernardes

UniEvangélica

Suplente

Dedico esse trabalho a Deus, autor da minha vida, meu Senhor e Salvador. Com muito carinho, dedico também à minha família: a minha mãe Valdelice, ao meu esposo Agnaldo e aos meus filhos Thays e Bruno. Vocês são a prova viva do grande amor de DEUS por mim! Meu coração, não deixaria de dedicar também a você pai, Décio (*in memoriam*), sei que como grande escritor, poeta e estudioso que foi, estaria hoje explodindo de orgulho ao meu lado. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Acredito que as palavras jamais conseguirão transmitir a emoção e a gratidão por essa conquista.

A DEUS, meu eterno louvor e adoração. Obrigada por essa vitória, obrigada porque mesmo imperfeita como sou, cuida de mim com tanto amor...

Ao meu esposo Agnaldo, obrigada por sonhar comigo, obrigada pelo incentivo e por acreditar em mim. Porto seguro nas horas de tristezas e também alegrias. Thays e Bruno, meus tesouros; presentes de Deus. Nada valeria a pena sem vocês.

A minha mãe Valdelice, amada da minh'alma. A mulher mais sábia e sensata que já conheci. Obrigada pelo privilégio de ser sua filha. As minhas irmãs: Verônica, exemplo de dedicação e SUPERAÇÃO. Valeu; mostrou a todos que você é capaz. Suzana, caçulinha forte e determinada desde pequenininha, você ainda vai longe! Vocês são mais importantes para mim do que imaginam!

Ao meu querido orientador Clarimar, obrigada por me ajudar a fazer desse sonho uma realidade. Você é o espelho da inteligência e do empenho, sem a sua insubstituível colaboração, sabedoria e humildade seria difícil concluir esse trabalho.

A toda equipe do mestrado, a minha grande admiração. Um carinho especial aos professores Roberto Prado, Genilda D'arc, Mirza Toschi, Sandro Dutra, Giovana, Maurício Nardini e meninas da secretaria.

A todos os colegas do mestrado que aceitaram embarcar comigo nesse sonho, em especial a Márcia, Sara, Milton e a Ana Lúcia.

A Secretária da Educação de Anápolis, professora Virgínia Maria Pereira de Melo, pela receptividade e apoio na conclusão dessa pesquisa.

As meninas da Educação Infantil da SEMED, na pessoa da Suelene. As Gestoras, coordenadoras e docentes dos CEI's e CMEI's de Anápolis, pela acolhida e carinho.

Aos amigos, Luciene, Irani, Laura, Sidneya, Fernando, Vilma Machado, Zileide, Naiane, Karlla, pastor Weder, Paulo, Kátia e meninas do CEI Pioneira. Vocês são prova de que existem amigos mais chegados que irmãos.

Enfim a todos que direta ou indireta contribuíram e oraram por mim para a conclusão desse trabalho.

Claro que há respostas certas e erradas... Para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haja um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus vãos... Pois isto também é conhecimento.

Rubem Alves

RESUMO

A temática a ser discutida nesta pesquisa refere-se às contribuições da avaliação enquanto processo de reflexão sobre a prática docente, capaz de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil, tomando como objeto de estudo os Centros Municipais de Educação Infantil e Centros de Educação Infantil de Anápolis/GO. O estudo tem como objetivo geral investigar o sentido da avaliação para os docentes que atuam na Educação Infantil dos CEIs e CMEIs de Anápolis/GO. O percurso metodológico envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e coleta de dados mediante aplicação de questionários aos professores atuantes nessas instituições, visando conhecer sua prática avaliativa e suas concepções acerca da avaliação. Entre os principais autores pesquisados destacam-se: Hoffman (2001), Pontes (2001), Luckesi (2000, 2005), Carneiro (2010), Sommerhalder (2010), entre outros. O estudo discute a importância da avaliação na Educação Infantil como instrumento de repensar a prática pedagógica, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil, detectando a necessidade de novas intervenções, novas estratégias educativas e auxiliar, desse modo, a prática docente. Em relação à pesquisa realizada junto aos professores, foi possível evidenciar que eles reconhecem a importância da avaliação bem como seus objetivos e instrumentos, mas relatam algumas dificuldades em relação principalmente aos instrumentos de avaliação sugeridos ou determinados pela Secretaria Municipal de Educação. Conclui-se ainda que a ficha de avaliação utilizada como instrumento de registro da avaliação pelos professores dos CEIs e CEMEIs de Anápolis apresenta algumas limitações, tornando necessária uma melhor reflexão sobre a prática avaliativa na Educação Infantil em Anápolis/GO.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Desenvolvimento. Avaliação.

ABSTRACT

The topics to be discussed in this research refers to the contributions of the assessment as a process of reflection on teaching practice, able to contribute to the development and learning in early childhood education, taking as an object of study, the Municipal Child Education Centres and Education Centres Annapolis child / GO. The study aims at investigating the possible contributions of the evaluation in early childhood education for the development of children 0-6 years old seen in the CIS is CMEI s Annapolis / GO. The methodological approach involved literature review, document analysis and data collection through questionnaires to teachers working in these institutions to know their assessment practice and their conceptions of assessment. Among the major authors studied are: Hoffman (2001), Bridges (2001), Luckesi (2000, 2005), Carneiro (2010), Sommerhalder (2010), among others. The study discusses the importance of assessment in early childhood education as an instrument to rethink pedagogical practice in order to promote child development, identifying the need for new interventions, new educational strategies, helping thereby teaching. In relation to research conducted with teachers, it became clear that they recognize the importance of evaluation and its objectives and instruments, but reported some difficulties particularly in relation to assessment instruments suggested or determined by the City Department of Education. We can also conclude that the evaluation form used as an instrument of record of the assessment by teachers of CEIs and CEMEIs Annapolis has some limitations, necessitating a better reflection on the evaluation practice in Early Childhood Education in Annapolis / GO.

Keywords: Early Childhood Education. Developing. Evaluation.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Avaliação quanto à formação	44
Figura 1. Localização de Anápolis	53
Figura 2. Objetivos da avaliação na percepção dos professores.	57
Figura 3. Orientações da secretaria municipal de Anápolis sobre a avaliação na Educação Infantil.	59
Figura 4. Instrumentos de avaliação usados pelos professores	62
Figura 5. Dificuldades na avaliação	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DPE – Departamento de Políticas de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GO - Goiás

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO	
INFANTIL.....	18
1.1	Concepções de Infância..... 18
1.2	Os Estudos Sobre o desenvolvimento Infantil 22
1.3	Breve Histórico da Educação Infantil no Brasil 25
1.4	A Educação infantil na Legislação Brasileira..... 29
1.5	A Tríade educar- Cuidar- Brincar..... 33
CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	
37	
2.1	Discutindo o Conceito de Avaliação 37
2.2	Histórico da Práticas Avaliativas no Brasil 40
2.3	Avaliação da Aprendizagem: Objetivos, finalidades e Modalidades 42
2.4	Pressupostos da Avaliação na Educação Infantil 46
2.5	Os Instrumentos Avaliativos 49
CAPÍTULO III - A AVALIAÇÃO NOS CEIs e CMEIs DE ANÁPOLIS/GO.....	
53	

3.1	Contextualizando o Campo de Estudo	53
3.2	Concepções dos Professores Sobre a Avaliação.....	56
3.3	As Práticas Avaliativas.....	61
3.4	Apresentando Sugestões.....	66
	CONCLUSÃO.....	67
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE	77
	ANEXOS	79

INTRODUÇÃO

A temática a ser discutida nesta pesquisa refere-se à avaliação como processo de reflexão sobre a prática pedagógica visando favorecer a aprendizagem na Educação Infantil. É possível encontrar na literatura tanto internacional quanto nacional, diversas obras sobre avaliação escolar em seus diversos aspectos, merecendo destaque os trabalhos de Hoffman (2001) Lima (1994), Luckesi (2000, 2002), entre outros. Já em relação à avaliação na educação infantil não são encontradas muitas publicações, destacando-se a obra de Carneiro (2010), bem como alguns artigos científicos e dissertações versando sobre esta temática.

O estudo tem como objetivo geral investigar o sentido da avaliação para os docentes que atuam na Educação Infantil dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Anápolis/ GO. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: destacar os objetivos da avaliação no contexto da Educação Infantil; identificar as contribuições da avaliação para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil; delinear a concepção de avaliação no contexto da Educação Infantil, presente nos documentos orientadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como nas diretrizes que regem a Educação Infantil no município de Anápolis/ GO; conhecer a concepção de avaliação dos professores de Educação Infantil atuantes nos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO; confrontar a prática avaliativa dos professores atuantes nos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO com o aporte teórico pesquisado, as orientações do MEC e da Secretaria de Educação do Município; e propor sugestões para que a avaliação na Educação Infantil dos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO possa melhorar em relação aos problemas identificados na pesquisa.

Considerando a relevância da avaliação como instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento infantil e a trajetória profissional da autora em instituições públicas municipais de Educação Infantil de Anápolis/GO (CMEI Maria Capuzzo Cremonez, CEI Bete Shalom e CEI Pioneira) a opção por esta temática vem de encontro a interesses e indagações originadas no próprio exercício profissional.

Julga-se pertinente a investigação sobre a avaliação no contexto da educação

infantil, visando descobrir como a avaliação pode constituir um processo de reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, de modo a contribuir para o desenvolvimento da criança. Considerando trajetória profissional da autora, atuante como professora e atualmente como gestora de um CEI, opto por tomar como objeto de estudo a prática avaliativa dos professores dos 10 CEIs e 14 CMEIs da cidade de Anápolis/GO, durante o ano letivo de 2011, onde atuam cerca de 281 professores na Educação Infantil. O estudo foi desenvolvido por amostragem, abrangendo 194 do universo de 281 dos professores atuantes na Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis/GO, visando não só contribuir com a produção acadêmica a respeito do tema como possibilitar uma reflexão por parte dos docentes da Educação Infantil em Anápolis, acerca de sua prática pedagógica no campo da avaliação. São propostas sugestões no sentido de contribuir para que a avaliação nos CEIs e CMEIs de Anápolis/GO, constitua um processo de reflexão sobre a prática pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ali atendidas.

Acredita-se que a avaliação no contexto da Educação Infantil pode constituir um importante instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, onde o professor pode repensar sua prática e identificar necessidades de novas intervenções a fim de promover o desenvolvimento adequado das crianças de 0 a 6 anos atendidas nos CEIs e CMEIs de Anápolis/GO. Isto porque a avaliação possibilita identificar os avanços e as dificuldades de cada criança em relação ao desenvolvimento esperado para cada etapa da Educação Infantil, bem como diagnosticar a necessidade de intervenções e novas estratégias que possibilitem à criança um desenvolvimento satisfatório.

Uma das práticas mais polêmicas no contexto da Educação Infantil refere-se à avaliação. Considerando que no cotidiano escolar da educação básica, ainda é presente a concepção de avaliação como forma de classificação, cujo resultado principal deve ser a nota, que culmina com a aprovação ou reprovação do aluno, percebe-se certa dificuldade em compreender o objetivo da avaliação na educação infantil, onde não se tem o objetivo de promoção do aluno.

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação de 1996, em seu artigo 31, a avaliação na educação infantil far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Conforme destaca Hoffman (2001, p.16), a avaliação é essencial à educação, sendo concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. É, portanto, uma oportunidade para rever a prática pedagógica, identificar avanços e dificuldades, permitir a adoção de novas estratégias onde o objetivo maior é a aprendizagem.

É por meio da reflexão sobre a prática pedagógica que a avaliação traz suas contribuições ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças da educação infantil, tendo em vista que possibilita diagnosticar necessidades de intervenção, mudanças na prática pedagógica, encaminhamentos necessários, enfim, os diferentes aspectos que concorrem para um bom desenvolvimento da criança na educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), defende que a avaliação na Educação Infantil deve se dar através de observação, registro e avaliação formativa. O Referencial considera a avaliação um importante instrumento para que o professor possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar sua prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças.

Nota-se no discurso dos autores pesquisados a importância da avaliação como processo reflexivo que visa essencialmente repensar a prática pedagógica de modo a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem. No contexto da educação infantil, essa avaliação adquire ainda maior importância, enquanto instrumento que possibilita acompanhar sistematicamente o desenvolvimento infantil, identificando inclusive possíveis atrasos e direcionando estratégias que possam contribuir com o desenvolvimento global das crianças.

Esta é a temática a ser discutida neste estudo, mostrando como a avaliação pode subsidiar a prática pedagógica de modo favorecer a aprendizagem na educação infantil, os instrumentos a serem utilizados nesse sentido, confrontando os estudos realizados com a prática existente nos CEIs e CMEIs de Anápolis/GO.

Considera-se de fundamental importância pesquisas relacionadas à avaliação na Educação Infantil, considerada uma etapa muito importante na formação do indivíduo, onde são construídos os alicerces que irão sustentar todo o processo de escolarização. Vale destacar que há muitas dúvidas a serem esclarecidas acerca dos objetivos e das práticas de avaliação infantil, necessitando qualificar melhor os professores neste aspecto.

Nesta perspectiva, o estudo foi desenvolvido buscando responder basicamente a seguinte questão central: Como a avaliação na Educação Infantil pode contribuir para o melhor desenvolvimento das crianças atendidas nos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO?

No mesmo sentido, constituem questões específicas de pesquisa: Quais os objetivos da avaliação na Educação Infantil? A avaliação pode contribuir de algum modo para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Como deve ser a avaliação na Educação Infantil de modo a contribuir para o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos? Qual a concepção de avaliação dos docentes de Educação Infantil dos CEIs e CMEIs de Anápolis/GO? Qual tem sido a prática avaliativa nos CEIs e CMEIs de Anápolis-GO? Esta prática está de acordo com as orientações do MEC e da Secretaria Municipal de Educação?

Em relação ao percurso metodológico a ser adotado para a realização deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2000, p. 21), trabalha com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, contribuindo dessa forma para uma compreensão adequada de certos fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo.

A pesquisa de abordagem qualitativa possibilita aos participantes expressarem suas percepções e representações, valorizando o conteúdo apresentado pelos sujeitos. Assim, pretende-se conhecer a realidade não para julgá-la, mas a fim de trazer contribuições efetivas para uma prática mais eficiente, até por estar a pesquisadora nela incluída.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, o trabalho envolveu levantamento bibliográfico, com a finalidade de fundamentar teoricamente o tema, por meio de livros e pesquisa em bases na internet como o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de buscar artigos científicos e dissertações sobre o tema em estudo.

Foi realizada também a análise documental dos instrumentos orientadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, Regimento e Projeto Político-Pedagógico dos CEIs e CMEIs participantes da pesquisa, bem como da Ficha de registro da avaliação proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/GO. Ludcke e André (2007) destacam que os documentos constituem uma rica fonte de informação, permitindo que o estudo do problema aconteça a partir da expressão dos

autores do documento. De acordo com as autoras, o propósito da análise documental é fazer inferência sobre os valores, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos.

Outro procedimento adotado neste estudo é a aplicação de questionário em que foram sujeitos da pesquisa os professores atuantes na Educação Infantil dos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO. O universo da pesquisa é composto por 10 CEIs e 14 CMEIs, onde atuam cerca de 281 professores na Educação Infantil.

Diante da impossibilidade de envolver todos os sujeitos na pesquisa, optou-se pela coleta de dados por amostragem, onde foram entrevistados 194 dos professores de um universo de 281. O nível de confiança é de 95% com uma margem de erro de 4%. O cálculo foi feito usando a seguinte fórmula encontrada no livro de BARBETTA (1999):

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2} = 625$$

Onde E é o erro amostral 4%, isto é 0,04. Como a população é pequena e conhecida pode ser feita a correção usando a fórmula:

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0}$$

Onde, N é tamanho da população. Assim, a amostra é calculada como:

$$n = \frac{281 \times 625}{281 + 625} = 194$$

De acordo com o cálculo, tem-se o tamanho da amostra igual 194 professores.

Foi realizada visita a todos os Centros de Educação Infantil, convidando os professores para responderem à pesquisa, a fim de ter uma visão mais abrangente da prática avaliativa na Educação Infantil pública no Município de Anápolis/ GO.

Os critérios de inclusão na pesquisa foram os seguintes: ser professor efetivo das instituições públicas municipais de Educação Infantil em Anápolis/ GO, atuar como professor regente de classe na educação infantil, ser maior de 18 anos e aceitar participar da pesquisa. São excluídos da pesquisa aqueles que não se enquadram em qualquer um dos critérios acima definidos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário composto de oito

questões direcionadas aos objetivos da pesquisa, além das questões relacionadas ao perfil do entrevistado. Os dados foram organizados, tratados estatisticamente e analisados de acordo com o referencial teórico apresentado, a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

Por meio do questionário, buscou-se conhecer as concepções dos professores de Educação Infantil sobre a avaliação, bem como delinear sua prática avaliativa, confrontando-as com as orientações do MEC, da Secretaria Municipal de Educação e o referencial teórico estudado.

A pesquisadora convidou cada sujeito pessoalmente a participar da pesquisa, expondo seus objetivos, riscos e benefícios. Recebido o convite, o sujeito era livre para aceitar ou não aceitar responder aos questionários. Aos que aceitaram participar foi garantido o anonimato e a possibilidade de ficar com o questionário por um prazo de três dias a fim de aproveitar o melhor momento para respondê-lo.

Foram distribuídos, conforme fórmula amostral mencionada, 194 questionários. Entretanto, apenas 150 foram devolvidos devidamente respondidos pelos professores, constituindo a população efetivamente analisada nesta pesquisa.

O trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta algumas informações essenciais acerca da infância e desenvolvimento infantil, a fim de situar o leitor na temática em estudo. O segundo capítulo pretende discutir, do ponto de vista teórico, as concepções acerca da avaliação na educação infantil, reportando seus objetivos, instrumentos e possíveis contribuições à aprendizagem. O terceiro capítulo volta-se mais especificamente para as concepções e práticas avaliativas dos professores dos CEIs e CMEIs de Anápolis, apresentando e discutindo os dados coletados por meio dos questionários, confrontando com as orientações do MEC, da Secretaria Municipal de Educação e com o aporte teórico pesquisado.

CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Este capítulo apresenta algumas informações essenciais acerca da infância e desenvolvimento infantil, a fim de situar o leitor na temática em estudo. Inicialmente são abordadas algumas concepções acerca da infância, mostrando como esse conceito evoluiu ao longo do tempo.

A seguir buscou-se levantar os principais estudos sobre o desenvolvimento infantil, bem como do histórico da Educação Infantil no Brasil. Finalizando o capítulo buscou-se mostrar, em linhas gerais, como a Educação Infantil é tratada pela legislação brasileira e pelo Ministério da Educação, enfatizando seus principais objetivos e diretrizes.

1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Apesar da concepção de infância manifestada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como a condição do indivíduo até 12 anos de idade, nem sempre a infância é caracterizada somente com base no fator cronológico. Para Khulmann Jr. (1996, p. 16) a infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado existe em função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel.

A infância nem sempre foi reconhecida como uma fase importante da vida humana, com características peculiares e necessidades específicas em termos de educação e cuidado. Inicialmente, cumpre destacar que de acordo com Rocha (2002), a história da criança é registrada a partir do olhar dos adultos, sendo que a concepção de criança é vivida e apreendida a partir das construções feitas pelos adultos, nas quais, muitas vezes, a criança não pode discursar, defender-se ou falar sobre si mesma.

Rocha (2002) ressalta que Ariès (1981) é considerado o precursor da história da infância, pois os estudos realizados por ele com variadas fontes, como a iconografia religiosa

e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, deram origem aos primeiros trabalhos na área de história, apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII.

Ariès (1981) relata que o conceito de infância começa a surgir, de fato, no século XVII e vai se modificando ao longo dos séculos subsequentes, consolidando-se no século XIX. O sentimento da infância, segundo o mesmo autor, é considerado uma construção social, onde as novas organizações sociais dão origem à percepção da criança como alguém que precisa ser cuidada, educada e preparada para a vida futura.

Assim, em cada sociedade e nos diferentes momentos históricos tem-se concepções diferenciadas acerca da infância. É possível notar ainda hoje visões completamente divergentes acerca da infância e da própria educação infantil, nas diferentes culturas existentes no mundo contemporâneo.

Rocha (2002) destaca que do século XII ao XVII a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico. A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. Não havia, portanto, o sentimento de infância, que conforme define Kramer (1996, p.17):

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

O sentimento de infância constitui o reconhecimento de que a criança é um ser diferenciado, com características particulares que precisam ser levadas em consideração em qualquer estratégia voltada para seu atendimento, especialmente no campo educacional. Para Ariès (1981) a passagem da vida infantil para a vida adulta seria uma condição a ser superada e, desse modo, acreditava-se que a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e

tocar a sensibilidade. As crianças eram tratadas como adultos em miniatura: na sua maneira de vestir-se, na participação ativa em reuniões, festas e danças. O autor ainda relata que foram séculos de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio e abandono da criança pela família.

Rocha (2002) relata que as mudanças com relação ao cuidado com a criança, só ocorreram mais tarde, no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado. Observam-se nesse período o surgimento de medidas protetivas para as crianças: as condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde das crianças fez com que os pais não aceitassem perdê-las com naturalidade.

Bueno (2010) relata que escolarização da criança tem início no século XVII, com o objetivo de alterar o processo infantil de busca pelo conhecimento e a escola assume o papel de educar, retirando a criança do contato com o adulto. É neste período que a igreja exercerá importante função junto a esta educação, pois, terá que, além de corrigir a criança, livrá-la do pecado de ter sido gerada, já que somente por esta razão era considerada pecadora e este pensamento necessitava ser trabalhado.

De acordo com Frota (2007) o movimento de particularização da infância ganha forças a partir do século XVIII, quando a família sofre grandes transformações, criando-se novas necessidades sociais nas quais a criança será valorizada enormemente, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar. A partir de então, o conceito de infância se evidencia pelo valor do amor familiar: as crianças passam dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, da escola, passando pelo acompanhamento dos diversos especialistas e das diferentes ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, dentre outras).

Segundo Bueno (2010), nesse período histórico a criança passa a ser vista como uma página em branco e por ser um primitivo irracional e não-pensante, necessitava de orientação. Então, procurou-se, neste período, despertar na criança a responsabilidade de adulto. A Revolução Industrial trouxe consigo a necessidade da criação de pré-escolas (instituições de cunho meramente assistencialista). Estas tinham por função, cuidar e orientar os filhos dos trabalhadores. Por serem privadas de certos cuidados, estas crianças eram

obrigadas a receber uma educação compensatória, enfatizando a necessidade de preencher as lacunas deixadas pelos familiares.

Silva e Guimarães (2011) destaca alguns importantes estudiosos no século XVIII, tais como Rousseau (1712-1772), que considerou a infância como uma fase distinta, com respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Entendia que a criança deveria ser educada nos preceitos de liberdade, vivendo cada fase da infância na plenitude de seus sentidos, mostrando um modelo de educação para crianças com métodos bem diferentes, daquele existente em sua época; e Pestalozzi (1746-1827) destacava que os sentimentos tinham o poder de despertar o processo de aprendizagem autônoma na criança, por isso a escola deveria ser uma extensão do lar com o intuito de promover uma atmosfera de segurança e afeto.

No século XIX, Silva e Guimarães (2011) destacam Froebel (1782-1852), um dos primeiros educadores a considerar a infância como uma fase decisiva na formação das pessoas e o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, declarando que as brincadeiras não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com o intuito de compreendê-lo. Froebel foi ainda o criador dos jardins de infância, que chegaram ao Brasil em 1875, defendia um ensino sem obrigações, porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática.

De acordo com Frota (2007) no Brasil, o cuidado com a infância parece ter realmente começado no século XIX, intensificando-se nos séculos seguintes. A história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos na sociedade.

Bueno (2010) menciona que por volta do século XX, através de pesquisadores como Piaget, Freud e Vygotsky, ligados à Psicologia do Desenvolvimento e às teorias psicanalíticas e de aprendizagem, procurou-se buscar o real significado de educação, bem como compreender de que forma acontecia o aprendizado, visando à evolução por meio da linguagem e de interferências nos primeiros anos de vida da criança. A partir do século XX, os estudos sobre a criança passaram a contemplá-la enquanto sujeito social de plenos direitos. Essas discussões propiciaram uma visão ampla sobre a relação existente entre o cuidar e o

educar.

Os estudos acerca do desenvolvimento infantil contribuíram para uma nova visão da infância, como uma etapa decisiva na formação do indivíduo, reconhecendo que a criança possui características singulares que precisam ser consideradas em sua formação, especialmente no que diz respeito às instituições de educação infantil.

1.2 OS ESTUDOS SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Com o advento de diversas teorias sobre o desenvolvimento infantil, chegou-se a concepção de que a criança não é um adulto em miniatura, mas possui características e necessidades peculiares que incluem o cuidado e a educação. Segundo Papalia *et al.* (2009), a partir do final do século XIX, vários avanços no mundo ocidental fundamentaram o estudo científico do desenvolvimento infantil, discutindo-se a importância relativa da hereditariedade e do ambiente. Os autores destacam que os cientistas do desenvolvimento tais como Piaget, Wallon, Vigotski e Bruner separam os três domínios que estão inter-relacionados: desenvolvimento físico (corpo, parte orgânica, capacidades sensoriais), desenvolvimento cognitivo (habilidades mentais como aprendizagem, memória, linguagem, raciocínio) e desenvolvimento psicossocial (padrão de mudança nas emoções, na personalidade e nas relações sociais).

De acordo com Papalia *et al.* (2009) várias teorias buscam explicar como as crianças se desenvolvem, sendo que o foco destas explicações baseiam-se principalmente na maneira como encaram duas questões básicas: se as crianças são ativas ou passivas no próprio desenvolvimento e se o desenvolvimento é contínuo ou ocorre em estágios, além de uma terceira questão: se o desenvolvimento é mais influenciado pela hereditariedade ou pelo ambiente.

No final do século XIX e início do século XX intensificam-se os estudos em torno do desenvolvimento infantil. Merecem destaque principalmente os estudos de Vygotski, Piaget, Wallon e Bruner.

Vigotski (2003) enfatiza o papel da interação social ao longo do desenvolvimento humano. Acreditava que o desenvolvimento humano acontecia na interação com as

características do meio social em que vive e buscava compreender, de forma conjunta, o desenvolvimento psíquico (mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico) e o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana levando em consideração o processo sócio histórico.

Piaget (1970) defende que o desenvolvimento cognitivo é organizado e guiado por estruturas mentais compostas por “esquemas de ação” e “operações de caráter lógico-matemático”. Inicialmente, tais estruturas são categorias inatas que vão amadurecendo e adquirindo natureza distinta por meio de um processo de “equilíbrio” entre o sujeito e seu ambiente. Na perspectiva piagetiana o desenvolvimento é advindo de processos naturais ou espontâneos, podendo até ser estimulado e acelerado pela educação familiar ou pela escola, mas a dependência dos mecanismos maturacionais é a condição prévia para a eficácia de qualquer aprendizado.

Conforme diferencia Souza Filho (2008), em Piaget há uma maior ênfase no aspecto maturacional do desenvolvimento, enquanto Vygotsky focaliza mais o papel da aprendizagem. Piaget tende a supervalorizar as funções do sujeito na construção do conhecimento ao focar a dimensão maturacional ao passo que Vygotsky destaca as relações dialéticas de construção do mesmo conhecimento quando supervaloriza o papel da interação e da aprendizagem.

De acordo com Galvão (1995) Wallon, recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser "geneticamente social", como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio.

Werneck (2008) menciona os estudos desenvolvidos por Wallon (2007, p. 64) os quais indicam que “o meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e aptidões sensório-motoras e mais tarde psicomotoras”. O mesmo autor propõe etapas para o desenvolvimento da criança ressaltando que em cada uma dessas etapas há alternância de momentos ora predominantemente afetivos e ora predominantemente cognitivos, não paralelos, porém integrados.

Galvão (1995) explica que, na teoria de Wallon, o estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento.

Para Bruner (2001), o desenvolvimento humano está permeado pelo papel da cultura e da interação social bem como pelas influências da biologia e da evolução. Considera que a cultura é provavelmente o último grande truque evolutivo da biologia. Segundo Bruner, o dilema do estudo do homem é compreender não apenas os princípios causais de sua biologia e de sua evolução, mas entendê-los à luz dos processos interpretativos envolvidos na extração de significado.

A despeito das notáveis diferenças entre os pensamentos de Vygotski, Piaget, Wallon e Bruner, é possível perceber importantes convergências, especialmente no sentido de reconhecer a importância da interação no desenvolvimento infantil. Daí a importância de que a criança receba os estímulos adequados para se desenvolver adequadamente, papel a ser desempenhado especialmente pela educação infantil.

Paniagua (2007) defende que a educação infantil deve proporcionar experiências e interações com o mundo social e físico, de forma ajustados de acordo com as suas idades, seguindo princípios pedagógicos, quando isso não ocorre às experiências educativas não são interessantes, criando dificuldades aos alunos, e, assim, não obter deles a potencialidade que possuem.

É imprescindível, nesta perspectiva, levar em consideração as características da criança em cada faixa etária, bem como as expectativas de desenvolvimento nos mais diversos aspectos, a fim de que a Educação Infantil torne-se uma prática sistematizada, planejada e intencional, não só com o objetivo de promover o cuidado, mas de contribuir com a formação geral da criança.

1.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil brasileira, embora conte com mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2006).

A Educação Infantil no Brasil tem sua trajetória marcada por diversas transformações tanto no que diz respeito à concepção de infância e desenvolvimento infantil, quanto no que se refere aos objetivos de uma instituição voltada para a educação na infância.

A educação institucional de crianças no Brasil data de pouco mais de um século. As dificuldades encontradas neste âmbito educativo, desde a sua implementação, permanecem recorrentes, dadas à maneira como o pensamento e as práticas pedagógicas têm orientado as concepções de criança, que se revelam na condução dos programas e propostas político-pedagógicas. Estas propostas, cunhadas nos modelos assistencialista e de educação compensatória, influenciaram sobremaneira os educadores, forjando uma educação baseada nos cuidados físicos e atividades 'educativas' de caráter moralista e escolarizador (SOUZA, 2008, p. 10).

Moura (2007) relata que, no Brasil o surgimento de instituições públicas e particulares para crianças de 0 a 6 anos apresenta ao longo de sua história concepções bem diferentes sobre sua finalidade social. Na fase do descobrimento, marcada pela exploração portuguesa e a educação jesuítica, destaca-se a educação dos curumins (índios brasileiros) e dos filhos dos portugueses, pois essa era a educação na infância dessa fase da nossa história.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e o aumento significativo da população, principalmente branca, a criança era pouco considerada e diante disso, até meados do século XIX, o atendimento educacional à infância brasileira praticamente inexistia. Esse período foi marcado por alta taxa de mortalidade infantil, sendo os filhos considerados responsabilidade da família, cabendo às instituições o atendimento de crianças órfãs e abandonadas.

O terceiro momento do atendimento à criança no Brasil é caracterizado pelo viés médico-assistencialista, onde, em meados do final do século XIX e início do XX, uma série de fatores, em especial o combate à mortalidade, impulsionou, ainda que de forma tímida e praticamente sem participação governamental, a ação do movimento higienista e a abertura de

creches e jardins de infância no país.

Kuhlmann Jr (2001) relata que a creche foi criada por Firmin Marbeau em 1844, em Paris, com o objetivo de oferecer assistência à criança até três anos e a sua família. Com objetivos educacionais e preocupação com o desenvolvimento infantil, a creche expandiu-se consideravelmente pela França e demais países, constituindo uma forte colaboradora para a ampliação do trabalho industrial feminino.

Paschoal e Machado (2009) relatam que no Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico. As primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos no Brasil surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, que acabava por “descartar” o filho indesejado.

No Brasil, conforme relata Sommerhalder (2010), até o final do século XIX, as crianças brasileiras abandonadas e órfãs eram assistidas por famílias de fazendeiros, na área rural ou nas cidades permaneciam em salas de asilo ou Casas de Roda, pois as creches surgiram apenas no final do século XIX, muito semelhantes aos asilos infantis.

A mesma autora descreve que as creches brasileiras tinham como proposta oferecer atendimento e proteção à infância, particularmente aos filhos de operários, crianças órfãs, abandonadas ou filhos de famílias pobres. As creches vinculadas às fábricas buscavam atender os filhos de operários e as creches instaladas nas comunidades buscavam proteger a primeira infância pobre e abandonada.

Segundo Souza (2009) nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas. As creches e escolas maternais para filhos de operários eram consideradas uma dádiva dos filantropos, que propunham o atendimento educacional à infância por meio de entidades assistenciais. Aí originam-se, portanto, o caráter assistencialista da Educação Infantil no Brasil, visto que esta nasce para atender as necessidades de cuidado das crianças

abandonadas ou cujos pais precisavam de um espaço para deixá-las enquanto trabalhavam.

A educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, no entanto, programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal (BRASIL, 2006).

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006).

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, de acordo com Kuhlmann Jr (1998) foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

Segundo relata Sommerhalder (2010), nas três primeiras décadas do século XX, houve uma influência médico-higienista muito forte nas instituições de educação infantil, principalmente em creches e salas de asilo, tanto européias quanto brasileiras. Neste contexto, a instituição de educação infantil deveria ser capaz de oferecer hospitalidade e higiene às

crianças, promovendo projetos orientados e supervisionados por médicos e enfermeiros voltados para a diminuição do índice de mortalidade infantil e para a estimulação precoce das crianças.

Em contrapartida, surgem no mesmo período o jardim-de-infância, a partir de um pensamento divergente, propondo uma educação para a criança mais favorecida economicamente, a partir de ideias froebelianas. Assim, as creches e asilos surgem como alternativa assistencialista para crianças pobres, enquanto os jardins de infância surgem com uma conotação mais pedagógica, direcionada às camadas mais favorecidas da população, enfatizando assim a ordem social vigente. De acordo com Khulmann Jr (1996, p. 73):

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a Creche e as escolas maternas ou qualquer outro nome dado às instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

Segundo Oliveira (2004), os jardins de infância ou escolas infantis originaram-se no âmbito público governamental com algumas iniciativas particulares. Sua expansão foi lenta e gradual até os anos 1970, apesar de um início de crescimento nos anos 1950 com a criação das classes de pré-primário, anexas aos estabelecimentos de ensino fundamental.

De acordo com Khulmann Jr. (1996), as creches tinham uma vertente assistencialista direcionada à população pobre, enquanto os jardins-de-infância utilizavam-se de uma vertente pedagógica para atrair as famílias abastadas. Tinha-se, portanto, dois formatos distintos para o atendimento à criança: às crianças pobres era reservado o assistencialismo, o “cuidado”; às crianças mais favorecidas socialmente oferecia-se um atendimento de cunho mais educacional.

No final da década de 1980, segundo relato de Moura (2007) inicia-se uma mudança considerável no atendimento à infância com o surgimento de uma preocupação real quanto ao caráter educativo e de direito da criança por uma educação de qualidade. Origina-se aí o cuidar e o educar como um binômio indissociável na infância.

De acordo com Moura (2007), desde os anos 90 nota-se no Brasil significativas mudanças na concepção do atendimento às crianças de zero a seis anos, com modificações

que terminaram por inaugurar uma realidade de avanços relevantes e também de retrocessos.

Conforme relata Rosemberg (1995), a década de 90 anunciou uma nova etapa, marcada pela política de educação infantil difundida pelo MEC em 1993, através da Coordenação da Educação Infantil (COEDI), a qual reafirmou e operacionalizou os preceitos da Constituição de 1988. Considera de fundamental importância os avanços ocorridos nos últimos dez anos para a garantia da consolidação do atendimento educacional das crianças na faixa etária de 0 a 06 anos, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990, art. 54, IV), que integra a família como parceira da escola na definição de propostas pedagógicas.

1.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A educação infantil enquanto um direito da criança ganha espaço no Brasil a partir da Nova Constituição Federal (1988) e especialmente a partir década de 1990, quando surgem diversas políticas públicas regulamentando a Educação Infantil, que passa a ganhar novos contornos, saindo do perfil essencialmente assistencialista para uma formação mais geral, considerando as especificidades do universo infantil.

Paschoal e Machado (2009) relatam que até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, relatam os autores, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.

Fernandes e Lima (2011) também denunciam que antes da Constituição Federal (CF) de 1988, o atendimento às crianças restringia-se a um direito dos pais que trabalhavam, sendo que as instituições que atendiam essas crianças seguiam alguns critérios de funcionamento que eram regidos por órgãos que não tinham ligação com a educação, o que culminava com um atendimento mais de assistência do que educacional propriamente dito.

De acordo com Arantes (2009), a Constituição da República de 1988, não deixa margens para dúvida no sentido de que a educação infantil deve ser vista do ponto de vista educacional (e não assistencial) e como direito da criança, antes que de seus pais ou responsáveis.

Outro avanço em termos de legislações no sentido de garantir o direito da criança à educação está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, na qual a educação infantil passa a ser reconhecida como parte do sistema de ensino, considerada primeira etapa da educação básica. O artigo 29 da referida lei estabelece que a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

Em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, quanto à constituição de uma base nacional comum para os currículos das instituições de Educação infantil. O documento se propõe a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos.

O RCNEI estabelece como eixo orientador da Educação Infantil o binômio cuidar-educar. De acordo com o Referencial, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. A educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de

Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatário. Em 1998, o MEC, por iniciativa da SEF/DPE/COEDI, publicou o documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, publicação organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC, contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2006)

Mais tarde, a Resolução n. 03/2005 altera a idade de ingresso da criança no Ensino Fundamental, que passa a ter a duração de 9 anos, sendo a matrícula realizada com 6 anos de idade. Desse modo, a educação infantil passa a ser destinada à criança de 0 a 5 anos de idade.

Outro importante documento a ser destacado é a Política Nacional de Educação Infantil, publicada pelo MEC em agosto de 2006, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Em 2007 é promulgada a Lei nº 11.494 que regula a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Sua aprovação é entendida de modo favorável, pois trata dos recursos que serão destinados a financiar toda a educação básica atendendo as necessidades, ampliando a abrangência do anterior, passando a financiar toda a educação básica, contemplando creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação especial, educação de jovens e adultos.

Em 2009 o Ministério da Educação fixa através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.4) a Educação infantil

é definida como:

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

O documento define mais especificamente o papel das instituições de educação infantil, definindo, entre outros aspectos, o público-alvo, os órgãos fiscalizadores e as características essenciais dessas instituições. A educação infantil passa a ter então um caráter essencialmente educacional, sem deixar de lado o cuidado essencial para a criança nessa faixa etária e as características peculiares do universo infantil.

De acordo com Barreto (1998) apesar do avanço da legislação no que diz respeito ao reconhecimento da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, também é importante considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: a de acesso e a da qualidade do atendimento. Quanto ao acesso, a autora enfatiza que, mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, a entrada da criança na creche ainda deixa a desejar, em especial porque as crianças de famílias de baixa renda estão tendo menores oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado. Sobre a qualidade do atendimento, ressalta:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar (BARRETO, 1998, p. 25).

Paschoal e Machado (2009) argumentam que apesar dos avanços previstos na legislação, inversamente, muitos retrocessos acompanham a trajetória histórica dessas instituições, já que, do ponto de vista prático, o trabalho realizado no interior de muitas delas se restringe mais aos cuidados físicos relacionados à higienização e à alimentação do que

propriamente um trabalho voltado aos aspectos educativos.

A educação infantil deve considerar fundamentalmente as características do universo infantil: criança precisa de cuidado, de estímulos ao desenvolvimento (educação) e de espaço para brincar, constituindo esta a tríade fundamental da Educação Infantil.

1.5 A TRÍADE EDUCAR-CUIDAR-BRINCAR

Os estudos voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, surgidos principalmente no final do século XIX e início do século XX, embasaram as novas concepções acerca dos objetivos e finalidades da Educação Infantil. Entretanto, conforme denuncia Sommerhalder (2010, p. 24):

A educação e o assistencialismo, concretizados de forma desintegrada ao longo da história da educação 'infantil, ainda se fazem presentes na prática cotidiana de muitas creches e pré-escolas, entretanto com uma nova roupagem, vestido pelos termos educação e cuidado, uma vez que o termo assistencialismo é cada vez mais expurgado deste campo.

Nesta perspectiva, a educação infantil deixa de ter um caráter meramente assistencialista, centrado no cuidado, passando a ser direcionada pelo binômio educar-cuidar, uma vez que passou-se a entender que a educação infantil deve ter por objetivo não só o cuidado – que não deixa de ser necessário, mas precisa também contribuir para o desenvolvimento da criança nos mais diferentes aspectos.

Mais tarde, os estudos sobre o desenvolvimento infantil destacaram ainda a importância da brincadeira na formação da criança. Apesar de tratar-se de algo natural ao desenvolvimento infantil, cumpre também uma função educativa, ao contribuir para o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, entre outras habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Assim, o binômio educar-cuidar transforma-se na tríade educar-brincar-cuidar, a qual passa a direcionar a prática pedagógica na educação infantil.

Apesar da tríade cuidar-educar-brincar constituir atualmente o eixo para as políticas públicas brasileiras no campo da Educação Infantil, ainda se observa certa confusão

na compreensão destes termos e até mesmo acerca das reais finalidades da educação infantil. Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

De acordo com Silva e Guimarães (2011) a Educação Infantil não se resume mais em cuidar e a criança não pode ser considerada apenas como um adulto em miniatura, mas como um ser pensante e ativo. Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância.

O cuidado, nos termos do RCNEI, é concebido como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, uma vez que cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diversas áreas.

Sommerhalder (2010) defende que é preciso dar ao cuidado o seu devido valor, mas não como uma prática assistencialista ou higiênica, modos de concretizá-lo na educação infantil ao longo da história. O cuidado não se reduz apenas ao ato de alimentar e higienizar o bebê e a criança, mas é considerado nutriente da educação da criança, sem o qual o educar não se sustenta.

Ao cuidar da criança, também se educa, ensinando a conhecer o próprio corpo, a cuidar de si, a realizar algumas tarefas autonomamente, a desenvolver noções de higiene, além da questão afetiva que permeia o cuidado. Assim, cuidar e educar não estão dissociados, mas se complementam e se interagem no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Aguiar (2006) ao definir a Educação Infantil, destaca que esta constitui uma prática social organizada e planejada com o objetivo de cuidar e educar das crianças de zero a

seis anos de idade, ao propiciar-lhes as condições para que os sujeitos envolvidos no processo educacional produzam conhecimentos e se constituam, mutuamente, por meio de sua atividade.

Para Ciasca e Mendes (2009) no espaço da educação infantil, a escola deve oportunizar um ambiente físico e social onde a criança perceba-se acolhida e segura para enfrentar desafios; à medida que tais desafios se ampliam, possibilitam-lhe aumentar o conhecimento de si mesma, dos outros e do meio em que vive, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como: autonomia, criatividade, expressividade e solidariedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dispõem em seu artigo 3º, inciso III, que as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas devem promover “práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.”

O ambiente da instituição da educação infantil deve levar em conta as necessidades desta faixa etária, assim como as atividades ali desenvolvidas, as quais devem contemplar o cuidado de que a criança necessita, os estímulos ao desenvolvimento nos diversos aspectos, bem como a possibilidade da criança vivenciar sua infância de maneira completa, o que inclui, necessariamente, o espaço e o tempo para brincar livremente.

É indispensável destacar o papel da brincadeira na Educação Infantil. No entendimento de Vygotsky (2003, p. 126) “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

De acordo com Bueno (2010) a brincadeira possibilita o desenvolvimento, não sendo somente um instrumento didático facilitador para o aprendizado, já que os jogos, brincadeiras e brinquedos influenciam áreas do desenvolvimento infantil como: motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade. O brinquedo possibilita o desenvolvimento total da criança, já que ela se envolve afetivamente no seu convívio social. A brincadeira faz parte do mundo da criança, constitui um momento em que ela experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o grupo. Desse modo, o brincar é uma

das formas de linguagem que a criança usa para entender e interagir consigo mesma e com os outros e o próprio mundo.

A brincadeira é o que tem de mais característico na infância, constituindo um momento de prazer, descontração, de exteriorizar emoções, percepções sobre o mundo que a cerca, valores, enfim, da criança deixar-se conhecer. Importante frisar que não só a brincadeira direcionada contribui para o desenvolvimento infantil, mas também a brincadeira espontânea, onde a criança pode se expressar mais livremente e, assim mesmo, desenvolver-se em diversos aspectos.

Por meio da brincadeira a criança interage com o ambiente, com o outro e com seu próprio imaginário. Nas palavras de Kishimoto (2009, p.18): o brincar coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brincar é dar a criança um substituto dos objetos reais na proposta de manipulá-los.

Constitui, portanto, uma oportunidade de interação social, a qual segundo diversos estudos constitui a base do desenvolvimento infantil. O próprio RCNEI destaca a importância da brincadeira na Educação Infantil, considerando-a um direito da criança:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13).

A brincadeira é considerada, portanto, uma forma rica de expressão, interação e comunicação infantil e, desta maneira, não pode ser ignorada na Educação Infantil. Deste modo, o binômio educar-cuidar enriquece-se dando origem a tríade educar-cuidar-brincar, que deve constituir o eixo em torno do qual se organizam todas as atividades da Educação Infantil.

CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação é um fenômeno que ocorre em diversas esferas da vida humana, em qualquer situação em que se faz necessário um julgamento de valor, uma tomada de decisão. Não se restringe, portanto, ao contexto escolar, mas exerce aí um papel de fundamental importância, na medida em que visa contribuir para o alcance dos objetivos educacionais. A avaliação possibilita o repensar de todo o processo educativo, com a finalidade principal de viabilizar o alcance dos objetivos educacionais, especialmente relacionados à aprendizagem.

Por meio deste capítulo, pretende-se contextualizar a avaliação na educação infantil no campo da avaliação educacional, apresentando brevemente a trajetória da prática avaliativa educacional no Brasil, discutindo o conceito de avaliação, bem como seus principais objetivos e finalidades.

Pretende-se destacar os objetivos da avaliação no contexto da Educação Infantil, identificar as contribuições da avaliação para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, delinear a concepção de avaliação no contexto da Educação Infantil, presente nos documentos orientadores do MEC, bem como nas diretrizes que regem a Educação Infantil no município de Anápolis/ GO.

2.1 DISCUTINDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação é uma prática que está presente nas diversas esferas da vida humana, tendo em vista que a todo momento somos chamados a tomar decisões, realizar escolhas que implicam, necessariamente, alguma estratégia de avaliação. De acordo com Abramowicz (1996), a experiência de avaliação faz parte de nossa vida, visto que na atual sociedade somos sempre chamados a julgar e constantemente estamos analisando e apreciando tudo que nos cerca. Nesta perspectiva, a avaliação em sentido lato, é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre a ampla gama das atividades humanas.

De acordo com Luckesi (2000) a palavra avaliar é originária do latim e provém da composição *a-valere*, que significa "dar valor a...". Desse modo, o conceito de avaliação é expresso como sendo a atribuição de um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, implicando um posicionamento positivo ou negativo. Luckesi (2002, p. 33) apresenta o seguinte conceito de avaliação:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada [...] estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

A avaliação implica, portanto, num julgamento de valor cujo objetivo está voltado à tomada de decisão. Na esfera educacional, entretanto, nem sempre a avaliação assume esse papel, tendo em vista que a avaliação chega, em alguns casos, a ser encarada como um fim em si mesma e seus resultados não são efetivamente utilizados como embasamento para a ação.

Na definição de Hoffman (2001), a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento. Assim, a ação avaliativa é percebida como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do aluno frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário entendê-la como acompanhamento de uma trajetória.

Vasconcellos (1998) considera a avaliação um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores. A avaliação tem a função de acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem.

O conceito de avaliação relaciona-se intimamente com as concepções acerca da prática educativa, bem como de seus objetivos, finalidades, relação entre professor e aluno, metodologias de ensino. Cada prática avaliativa carrega consigo uma série de concepções teóricas, uma vez que a avaliação escolar faz parte de um processo mais amplo: o processo educativo.

Na concepção de Caldeira (2000) a avaliação escolar é um meio e não um fim em

si mesmo, sendo delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Assim, a avaliação traz em suas origens um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. No entendimento de Carneiro (2010), avaliar constitui-se em uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve estar diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem.

Ferraz e Belhot (2010) trazem alguns importantes esclarecimentos acerca da taxonomia proposta por Bloom et al (1956), cujo objetivo é ajudar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem. Os autores apresentam vantagens de se utilizar a taxonomia no contexto educacional:

- Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; e
- Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos) (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

Segundo os autores, a taxonomia dos objetivos de processos educacionais cujo desenvolvimento foi liderado por Bloom, definiu que o primeiro passo seria a divisão do trabalho de acordo com o domínio específico de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. O aspecto cognitivo está relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. O aspecto afetivo está relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Já o aspecto psicomotor está relacionado ao desenvolvimento de habilidades físicas específicas.

A avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino (CHUEIRI, 2008).

Nota-se, portanto, o caráter abrangente da avaliação, no sentido de contemplar os diferentes aspectos do desenvolvimento. A taxonomia proposta por Bloom demonstra a necessidade de correlacionar a avaliação aos objetivos educacionais, os quais envolvem domínios diversos do desenvolvimento.

É importante ressaltar também que a avaliação envolve um processo de reflexão sobre a prática. Como bem destacam Souza e Viegas (2009), no processo de ensino e aprendizagem, diferentes metodologias podem e devem ser utilizadas pelo educador, que também deve buscar formas avaliativas de seu próprio trabalho. A avaliação não deve constituir-se num instrumento de exercer a autoridade sobre o aluno, mas servir como instrumento motivador e orientador para a atuação de aluno e professor.

A avaliação não deve direcionar-se somente ao aluno, mas ao processo educativo de um modo geral. Avalia-se para entender o processo, identificar o que deu certo e o que deu errado, os avanços e as dificuldades, com o fim último de realizar as intervenções necessárias que permitam progredir.

Entende-se, então, por avaliação, um julgamento de valor que tem por finalidade uma tomada de decisão. No campo da Educação Infantil, a avaliação permite uma visão melhor do processo educativo e do desenvolvimento de cada criança, possibilitando repensar a prática pedagógica, identificando necessidade de novas intervenções, de modo a favorecer o desenvolvimento infantil.

2.2 HISTÓRICO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO BRASIL

O histórico das práticas avaliativas no Brasil confunde-se com a própria História da Educação brasileira. Assim, inicialmente a avaliação esteve ligada às práticas educacionais jesuítas. Segundo relatam Teixeira e Cordeiro (2008) o método de ensino intitulado *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus no final do século XVI era marcado pelo caráter essencialmente religioso. Na educação jesuítica, educação e catequese deveriam andar atreladas, uma vez que a compreensão dos preceitos religiosos implicava, primeiro, no uso de um aparato educacional. A *Ratio Studiorum* compunha-se de trinta conjuntos de regras, num detalhado manual que indicava a responsabilidade, desempenho, subordinação e o tipo de

relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos; tratava também de organização e administração escolar. O documento apresentava, ainda, o conteúdo e a metodologia a serem utilizados pelos professores. De modo geral, o programa dividia-se em três cursos: Letras ou Humanidades, Filosofia e Ciências, Teologia ou Ciências Sagradas. A avaliação deveria ser feita diariamente, observando-se o interesse, o envolvimento e o desenvolvimento do aluno durante as aulas.

Comis (2006) relata que no período compreendido de 1549 a 1759, não havia ainda uma estrutura sistematizada de avaliação da aprendizagem. Entretanto, o ensino jesuítico possuía uma metodologia própria baseada em exercícios de fixação por meio de repetição, com o objetivo de serem memorizados. A avaliação no ensino jesuítico tinha como uma de suas características a função de disciplinar os alunos.

De acordo com Comis (2006) durante o Império, nas escassas escolas primárias públicas, a avaliação era assistemática e precária, uma vez que os alunos não eram examinados regularmente. Nesse período ainda não havia práticas avaliativas sistematizadas. O mesmo autor relata que foi no período republicano que o ensino se instituiu como atividade sistemática e contínua, submetido a uma série de burocratizações, em que os exames compreendiam provas orais, escritas e práticas.

De acordo com Pontes (2001) a teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico - básico nos cursos de formação de educadores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais. Somente por volta de 1978, é que começam aparecer trabalhos sob uma “ótica qualitativa” de avaliação.

Segundo Lima (1994), as correntes qualitativas passaram a questionar precisamente as limitações dos testes padronizados para se ter compreensão daquilo que o professor ensina e o que o aluno aprende. Considera que a ideia de mensuração de comportamento é extremamente estática, contraditória com a dinâmica psicológica e social dos indivíduos.

No entendimento de Comis (2006) no decorrer da história da educação, o termo avaliação sempre foi associado à ideia de aprovação ou reprovação. A própria cultura escolar

utilizou-se desse termo como recurso para eleger os “mais fortes” e os “menos fortes”.

Pontes (2001) denuncia que o ato avaliativo em vez de ser utilizado para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares. Em consequência disso, o processo teve agregado a si um significado de poder, que decide sobre a vida do educando, e não um meio de auxiliá-lo ao crescimento.

O foco da avaliação muitas vezes está na promoção. Luckesi (2002, p. 18) denuncia que pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos tem suas atenções voltadas para a promoção ou não do aluno de uma série para outra.

Na educação infantil este foco é naturalmente diferenciado, tendo em vista que não há reprovação. A criança avança de acordo com sua faixa etária e não há critérios avaliativos voltados para a promoção, nem mesmo para o Ensino Fundamental, conforme preconiza a LDB.

2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: OBJETIVOS, FINALIDADES E MODALIDADES

Os objetivos e finalidades da avaliação relacionam-se à concepção teórica que norteia a prática educativa. Nesta perspectiva, Romão (2005) destaca que as concepções de avaliação são classificadas de acordo com o tipo e a função que desempenham na escola. A concepção tradicional de avaliação, entendida como instrumento de seleção e classificação, denota uma concepção educacional voltada para a manutenção da ordem social vigente, marcada pela dicotomia entre dominados e dominadores. Pontes (2001), explica que o autoritarismo da avaliação emerge do próprio planejamento do ensino que se efetiva (da pré-escola à universidade) sem a reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas (avaliação do currículo).

Para Kramer (1996, p. 95) “é necessário que a clássica forma de avaliar, buscando os erros e os culpados, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer

elementos de crítica e de transformação ativa para o nosso trabalho”. Propõe, deste modo, uma nova perspectiva da avaliação, cuja função não é mais classificar e excluir, mas entender o processo, refletir sobre a prática para transformá-la.

Luckesi (2005) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. A avaliação, processual e dinâmica, deve constituir um instrumento na busca de meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, constituindo um ato democrático.

Para Lima (1994), a avaliação teria uma função de qualificação do educando e não a de classificação, sendo esta última um instrumento contra democratização do ensino. Teria, pois um papel de diagnóstico da aprendizagem, no sentido de construir em lugar de sentenciar.

A avaliação tem como objetivo favorecer a aprendizagem, identificando falhas no processo de aprendizagem para que as mesmas possam ser corrigidas. É o momento em o professor repensar a própria prática. Adota novas estratégias de modo a possibilitar ao aluno o alcance dos objetivos propostos. Assim, não só o aluno é avaliado, mas o processo como um todo.

De acordo com Vieira (2008) a avaliação escolar tem como dimensão de análise o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino que se realiza no contexto escolar. Sua principal função é subsidiar o professor, a equipe escolar e o próprio sistema no aperfeiçoamento do ensino.

Para cumprir sua função educativa, a avaliação da aprendizagem assume diversas modalidades ou categorias. Rabelo (1998) defende que, em relação às formas de avaliar, existem determinadas categorias segundo as quais pode se classificar a avaliação: quanto à regularidade (contínua ou pontual), quanto ao avaliador (interna ou externa), quanto à comparação (normativa ou criterial), quanto à formação (diagnóstica, formativa ou somativa).

A avaliação contínua é aquela que acontece de forma regular em sala de aula, não se esperando chegar ao final de um trabalho para avaliar. Já a pontual, se dá apenas ao final de algum trabalho ou um período determinado (bimestre letivo, por exemplo). É considerada avaliação interna quando o avaliador é o próprio professor que ministra o ensino e externa

quando tal avaliação é realizada por alguém de fora (como, por exemplo, as provas aplicadas pelo MEC).

Em relação às formas de comparação, a avaliação é considerada normativa quando compara o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do grupo. É considerada criterial quando procura situar cada aluno em relação ao atingimento ou não de um dado objetivo, considerando o desenvolvimento individual do aluno, seus progressos em relação aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

No que se refere à formação, conforme destaca Rabelo (1998), a avaliação pode ser diagnóstica, formativa ou somativa. O mesmo autor apresenta o seguinte quadro, sintetizando as características de cada uma destas modalidades avaliativas.

Quadro 1 – Avaliação quanto à formação

PERÍODOS	TIPOS	OBJETIVOS	INTERESSES	BUSCAS
Início	Diagnóstica	Orientar Explorar Identificar Adaptar Predizer	Aluno enquanto produtor	A avaliação busca conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos
Durante	Formativa	Regular Situar Compreender Harmonizar Tranquilizar Apoiar Reforçar Corrigir Facilitar Dialogar	Aluno enquanto atividades, processos de produção	A avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas.
Depois	Somativa	Verificar Classificar Situar Informar Certificar Por à prova	Aluno enquanto produto final	A avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado

RABELO (1998, p. 73).

A avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades do aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. É o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, verificar pré-requisitos, detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. No entendimento de Pontes (2001, p. 35):

A avaliação pode ser um instrumento precioso de diagnóstico e diálogo, sendo um momento de reflexão do professor sobre o processo de aprendizagem e sobre as condições oferecidas por ele para que ela pudesse ocorrer. Assim, caberá a ele investigar sobre a adequação dos conteúdos escolhidos, sobre o tempo e ritmo imposto ao trabalho tanto quanto caberá investigar sobre as aquisições das crianças em vista de todo o processo vivido, na sua relação com os objetivos propostos.

No entendimento de Luckesi (2002), a avaliação diagnóstica possibilita ao educador identificar o estágio em que o aluno se encontra, para que possa ajudá-lo a avançar no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Mais que isso, a avaliação diagnóstica possibilita a compreensão não só do aluno, mas também do professor e do próprio sistema de ensino.

A avaliação somativa normalmente é pontual, ocorrendo no final de um determinado período de tempo ou de uma unidade de ensino, determinando o grau de domínio dos objetivos estabelecidos.

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao professor ajustá-lo às características dos alunos.

Outra modalidade de avaliação muito discutida nos últimos anos é a chamada “avaliação mediadora”. Conforme define Hoffman (2001, p. 34):

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção” nas crianças, nos jovens, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual.

Pontes (2001) ressalta que a proposta de avaliação mediadora implica na conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem; o privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas; compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o atendimento e não a memorização.

A avaliação mediadora é a que de fato contribui para que a aprendizagem aconteça. Busca conhecer o aluno, identificar suas dificuldades, seus avanços, as necessidades de intervenção. Assim, exige do professor uma postura investigativa, observadora, acompanhando criteriosamente o desenvolvimento de cada aluno. Tal perspectiva de avaliação aplica-se a qualquer nível de ensino, mas de modo muito especial na educação infantil.

2.4 PRESSUPOSTOS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O fato de, na educação infantil, a avaliação não ter o propósito de promoção, pode facilitar a percepção do professor no sentido de utilizá-la como um instrumento para refletir sobre sua prática e sobre o processo de desenvolvimento infantil, já que não precisa ter a preocupação com a nota. Por outro lado, pode deixá-lo confuso em relação aos objetivos de avaliar e, muitas vezes, restringir-se ao preenchimento de fichas, cumprindo mais uma função burocrática que propriamente pedagógica.

A avaliação, como revela Zabalza (2006) é importante em qualquer etapa educativa, pois se trata de um componente particularmente sensível de qualquer proposta curricular e exige uma competência especial dos profissionais da educação. O autor denuncia que falta uma cultura da avaliação na educação infantil, entendida como um processo que obriga os educadores a rever suas ideias e práticas, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade da tomada de consciência dos pontos fortes e fracos da atuação docente.

Nota-se que a prática pedagógica na educação infantil é diferenciada e requer,

portanto, uma forma particular de avaliação. O ato de avaliar na educação infantil não está vinculado a nenhum tipo de promoção ou classificação, mas deve ser um instrumento para refletir sobre a própria prática, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Nos termos das Diretrizes nacionais, as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Conforme destaca Moura (2007, p. 13), a avaliação na Educação Infantil tem um caráter diferenciado, pois a reprovação não é uma prática amparada legalmente. A avaliação, nesta perspectiva, deve ter seu foco no desenvolvimento infantil, constituindo um momento de reflexão sobre a prática, a fim de possibilitar novas estratégias que possam garantir assim a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) define a avaliação 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, com funções de acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo educativo.

Conforme relatam Ciasca e Mendes (2009), a legislação da educação vigente apresenta a avaliação como ponto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, sendo que o Art. 31 da LDBEN, estabelece: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de

promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Conforme Pontes (2001), para que o professor possa por em prática a concepção de construção de conhecimento a partir do ato avaliativo, este terá que fazer uma reflexão de sua vida pessoal e profissional, ou seja, ver a avaliação como meio de (re)construção de conhecimento, de história de vida, que vai lavrar toda uma visão de homem e de mundo. Assim a verificação da aprendizagem passa a ser início de uma construção e não mais um fim.

Para Ciasca e Mendes (2009) é relevante que a avaliação se apresente de forma significativa e permanente, valorizando todos os aspectos do desenvolvimento da criança, em especial na educação infantil. O ato de avaliar implica, desse modo, uma relação não indiferente com o mundo, mas, capaz de responder, ou não, às expectativas.

Na definição de Carneiro (2010) a avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino.

É, portanto, um processo de reflexão sobre a própria prática, o processo educativo como um todo, desde o planejamento, a execução das atividades pedagógicas até os resultados percebidos em relação ao desenvolvimento infantil. O professor precisa então ter o cuidado de perceber a abrangência deste processo, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que avalia o todo, deve estar atento também ao desenvolvimento individual de cada criança.

De acordo com Pontes (2001), no que se refere à avaliação na educação infantil, é preciso levar em consideração que as crianças apresentam maneiras peculiares e diferenciadas de vivenciar as situações de interagir com os objetos do mundo físico. A cada minuto realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas, mas que também cada criança possui um ritmo próprio de interagir com o meio e de construir seu conhecimento, o professor deve atentar para este fator. A autora ressalta ainda que há dois fatores básicos na avaliação feita na educação infantil: observação atenta e curiosa sobre as manifestações de cada criança; reflexão sobre o significado dessas manifestações em termos de seu desenvolvimento. A avaliação na educação infantil deveria privilegiar os interesses e as necessidades de cada criança, confiar em suas tentativas de aprender por meio de erro/acerto, valorizar suas descobertas.

Conforme declara Hoffman (2001), o processo avaliativo como base referencial ao fazer pedagógico dá-se pela abertura do professor ao entendimento das crianças com quem trabalha, pelo aprofundamento teórico que fundamenta a curiosidade sobre elas, pela postura mediadora (provocativa e desafiadora).

Na educação infantil a observação exerce um papel fundamental, na medida que, por meio da observação, o professor consegue perceber a evolução de cada criança nos diferentes aspectos (físico, cognitivo, afetivo, social). A avaliação na educação infantil é carregada de subjetividade e talvez aí resida a principal dificuldade em avaliar na educação infantil, onde não é possível se valer de provas e exames, mas sim necessariamente do olhar investigativo do professor em relação a cada criança.

2.5 OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Considerando a subjetividade que permeia a avaliação na educação infantil, é importante refletir sobre quais os instrumentos podem ser utilizados pelo professor ao avaliar e principalmente ao registrar esta avaliação em termos práticos.

De acordo com Carneiro (2010) a avaliação na educação infantil tem vários âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diversas linguagens. Desse modo, avaliar na educação infantil demanda uma série de instrumentos que colaboram para que o educador verifique como a criança está em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar, o que significa conhecer para auxiliar no desenvolvimento.

O professor deve dispor de instrumentos variados ao avaliar, tendo em vista que cada criança irá expressar-se de uma maneira e, na educação infantil, o professor precisa estar atento o tempo todo ao desenvolvimento das crianças, avaliando-as em diferentes situações. No entendimento de Barbosa (2004, p.17):

Com instrumentos variados, utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de aprendizagem, podemos recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem, o que sabem fazer (trabalhar com todos os domínios específicos, não priorizando as atividades linguísticas), as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor, as estratégias interessantes etc.

Sendo a observação o principal instrumento para se avaliar na educação infantil, pode-se dizer que é possível observar de várias maneiras, havendo também diversas formas de registrar essa observação. Carneiro (2010) destaca que as formas de registros da observação podem ser: escritas (relatórios, cadernos de registro do aluno, fichas); gravadas: em áudio e vídeo; através das produções das crianças (desenhos, esculturas), ou ainda com fotografias.

Uma forma valiosa de avaliar as crianças é por meio da observação de suas brincadeiras, onde as crianças expressam-se mais livremente, demonstrando diversas habilidades cognitivas, sociais, afetivas. Carneiro (2010, p. 26) ressalta o valor da observação da brincadeira infantil:

A avaliação através da observação das brincadeiras oferece aos educadores uma rica fonte de informações acerca do desenvolvimento infantil, pois quando brincam as crianças manifestam ações relativas à resolução de conflitos; experimentam papéis e desenvolvem um conjunto de habilidades: pensamento crítico, conteúdo significativo, formação cultural, conectar ideias, fazer escolhas, conviver com pessoas diferentes, ter visão globalizada, enfim, é uma forma de desenvolver as bases de sua personalidade.

Quanto às formas de registro, Barbosa (2004) defende a utilização de relatórios na avaliação infantil, argumentando que constituem instrumentos utilizados pelos professores para registrar as observações das crianças, as situações, as experiências e os diversos aspectos do grupo, dos alunos individualmente e de seus processos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo. Destaca a importância deste instrumento, por expressar a memória do trabalho realizado com a turma e por que se constitui em um ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho.

Outra forma de registro são as Fichas de Avaliação, que constituem formulários específicos onde o professor deve avaliar cada criança periodicamente acerca dos aspectos nela mencionados. De acordo com Ciasca e Mendes (2009) as Fichas de Avaliação apresentam-se como prática típica de avaliação infantil que se dá a partir do preenchimento dos instrumentos de avaliação, ao final de algum período (semestre, bimestre, trimestre). Além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição.

Carneiro (2010) ainda menciona outro instrumento de avaliação muito indicado por diversos profissionais e pesquisadores é o portfólio, que documenta o processo de aprendizagem do educando e, portanto, uma forma de diálogo entre professor e aluno. Os portfólios devem providenciar informações significativas sobre as experiências de aprendizagem da criança realizadas ao longo do tempo.

De acordo com Ciasca e Mendes (2009) o portfólio é uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que ocorre não desprezando atenção à carga de afetos inerente à situação de aprendizagem. Seu caráter compreensivo, de registro longitudinal, permite detectar dificuldades e agir em tempo hábil, ajudando o aluno a melhorar. Possibilita, ainda, a compreensão tanto da complexidade como das dinâmicas de crescimento do saber pessoal, proporcionando ao professor a ressignificação contínua de sua prática.

O portfólio constitui uma possibilidade de concretização do que é trabalhado na Educação Infantil, possibilitando acompanhar a evolução da criança em relação a determinadas habilidades, além de possibilitar a exposição do trabalho realizado seja para os pais ou demais interessados.

A avaliação no contexto da educação infantil apresenta de forma mais intensa características que deveriam ser comuns à avaliação nos diversos níveis de ensino: busca possibilitar o acompanhamento do processo educativo, pretende avaliar o alcance dos objetivos educacionais, identificar a necessidade de novas intervenções, os avanços e dificuldades de cada aluno em relação ao processo de aprendizagem.

O que diferencia a avaliação na educação infantil é exatamente o contexto em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem nesse nível de ensino, demandando instrumentos avaliativos diferenciados, que permitam ao professor avaliar cada aluno, apesar de serem ainda muito pequenos para apresentar suas próprias respostas em situações formais de avaliação.

Assim, a avaliação na educação infantil precisa respeitar as características infantis, os aspectos que fazem parte de seu universo e que não podem ser desconsiderados no momento de avaliar. A observação, neste contexto, é um dos instrumentos mais eficazes nesse

sentido, podendo ser realizada numa perspectiva individual ou em grupo, contemplando os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. Além disto, vale destacar que os resultados da observação enquanto prática avaliativa na educação infantil podem ser registrados por meio de diversos instrumentos, como fichas, relatórios, entre outros. Há que se destacar ainda o valor do portfólio, que tem por característica apresentar a evolução da criança por meio de suas próprias produções, constituindo um instrumento riquíssimo de avaliação nesse nível de ensino.

CAPÍTULO III - A AVALIAÇÃO NOS CEIs e CMEIs DE ANÁPOLIS/GO

Este capítulo foca os estudos sobre a avaliação na educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis/ GO, buscando conhecer a concepção de avaliação dos professores de Educação Infantil atuantes nos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO; confrontar a prática avaliativa dos professores atuantes nos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO, com o aporte teórico pesquisado, as orientações do MEC e da Secretaria de Educação do Município além de propor sugestões para que a avaliação na Educação Infantil dos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO possa melhorar em relação aos problemas identificados na pesquisa.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDO

Anápolis é um município localizado no centro do Estado de Goiás, com população estimada em 338 545 habitantes, segundo dados do IBGE (2010). Possui localização geográfica privilegiada, estando a 48 km de Goiânia e 139 km de Brasília. É o terceiro maior município em população do estado de Goiás, o segundo maior em arrecadação de impostos e a segunda maior cidade do estado de Goiás, compondo a região mais desenvolvida do Centro-Oeste brasileiro, o eixo Goiânia-Anápolis-Brasília. A Figura abaixo destaca a localização de Anápolis no Estado.



Figura 1: localização de Anápolis

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1polis>

Conta, atualmente, com 14 Centros Municipal de Educação Infantil e 10 Centros de Educação Infantil conveniados, totalizando 2.380 atendimentos às crianças. As Instituições de Educação Infantil (incluindo os CEIs e CMEIs) estão localizadas nos seguintes setores da cidade: Centro (3 unidades), Recreio Jardim Boa Vista, Alexandrina, Santa Cecília, Jd. Esperança, Jardim Primavera II, St. Universitário, Boa Vista, Paraíso, Filostro, Jd. Das Primaveras 2ª etapa, Nova Vila, Vila Góis, Vila Fabril, Vila João Luiz de Oliveira, São Carlos, Tropical, Vila Norte, Vivian Park, Jaiara e São Lourenço.

Considerando que a cidade conta com mais de 40 bairros e somente metade destes contam com Centros de Educação Infantil (municipal ou conveniados), há que destacar que a quantidade de instituições não supre a demanda. Além disto, alguns centros são próximos uns dos outros, como, por exemplo, os dos setores: Boa Vista, Setor Universitário e São Carlos, enquanto alguns setores não contam com tais instituições.

Segundo informam as próprias gestoras dos CEIs e CMEIs, há uma grande procura por vagas em todas as Instituições de educação infantil. Para o ano de 2012, buscando sanar a falta de humanidade onde centenas de famílias dormiam nas portas das instituições de três a quatro noites seguidas para conseguirem uma vaga; a prefeitura Municipal, através de uma reunião com a participação do Conselho Tutelar, os Gestores da educação infantil, representantes do juizado da infância e da juventude, secretária da educação e administradores; votaram por receberem os nomes dos interessados as vagas e fazerem um sorteio sem critério de cor, raça, situação financeira ou credo. Ficando também decidido que os não contemplados para as vagas seriam sorteados para a lista de espera, onde os gestores deverão obedecer criteriosamente a ordem para chamar novos alunos caso haja desistências. Essas listas de espera são enormes, principalmente nos CEI's e CMEI's do centro da cidade, onde os pais acreditam que facilitaria o acesso para deixarem seus filhos e seguirem para os seus locais de trabalho e nos grandes bairros com Vila Esperança e Filostro.

Visando aumentar a oferta de vagas na Educação Infantil, algumas novas unidades estão em fase de construção. Está previsto que a Prefeitura Municipal em parceria com o Governo Federal, entregará em 2012, quatro novos CMEI's nos bairros: Adriana Parque, Reny Cury, Residencial das Flores e Setor Sul. Através do Pró Infância, mais dezoito obras foram aprovadas, onde cinco já foram assinadas e o valor para a construção já foi depositado e treze estão em processo de licitatório. Também a Organização das Voluntárias de Goiás

(OVG) está com o projeto para a construção de CMEI's nos bairros: Calixtópolis, Terezinha Braga, Vítor Braga e Itamaraty.

As crianças são distribuídas em turmas de acordo com a faixa etária:

Berçário I – 4 a 12 meses;

Berçário II – 12 a 24 meses;

Maternal I – 2 anos;

Maternal II – 3 anos;

Jardim I – 4 anos;

Jardim II – 5 anos.

Cada sala de aula conta com uma professora e até o Jardim I, conta também com uma professora assistente (Auxiliar de Educação). O número de crianças por turma é limitado a 10 crianças por berçário, 15 crianças por maternal e jardim I e jardim II até 25 crianças por turma. As atividades no CEI e/ou CMEI segue rotina previamente elaborada pela Secretaria Municipal de Educação.

As professoras de cada turma também elaboram seu planejamento diário, incluindo atividades educativas de acordo com cada faixa etária e o planejamento anual. A avaliação deve ser diária, sendo o registro bimestral, por meio de ficha avaliativa, cuja cópia encontra-se no Anexo I.

A coleta de dados junto aos professores dos CEIs e CMEIs de Anápolis deu-se por meio da aplicação de um questionário dividido em duas partes. A primeira parte contendo dados de identificação, como sexo, idade, tempo de experiência na docência e na Educação Infantil, formação acadêmica, entre outros. A segunda parte, voltada mais especificamente para os objetivos da pesquisa. A pesquisa é composta por 8 questões, sendo duas objetivas e as demais subjetivas. As respostas subjetivas foram organizadas por similaridade, facilitando assim sua tabulação e disposição em gráficos, possibilitando melhor visualização e análise.

A primeira etapa do questionário aplicado aos professores teve como objetivo traçar o perfil dos professores atuantes na Educação Infantil dos CEIs e CMEIs de Anápolis/GO. Foi possível constatar que 100% dos professores atuantes na Educação Infantil

do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis é do sexo feminino, não havendo professores do sexo masculino. Quanto à faixa etária, considerando como jovem o indivíduo com faixa etária até 40 anos, nota-se que os professores participantes da pesquisa são jovens, sendo que 74% tem até 40 anos de idade.

Em relação à formação acadêmica, observa-se que 50% dos professores possuem o curso superior completo e 44% possuem também a especialização. Apenas 6% dos professores declara não ter concluído a graduação. Dos que possuem graduação, 96% tem formação em pedagogia.

No que se refere ao tempo de experiência dos professores na docência de um modo geral e na Educação Infantil mais especificamente, os dados indicam que apenas 10% dos participantes possuem mais de 16 anos de experiência, o que se explica principalmente pelo perfil jovem dos professores. O mesmo se aplica à experiência na educação infantil, sendo que mais de 90% dos participantes possuem menos de 12 anos de experiência na educação infantil.

Ao serem indagados se dispunham de professor assistente, 80% dos professores afirmaram que sim e 20% que não contam com assistente em sala de aula. Vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação, em regra, disponibiliza professores assistentes em turmas de Educação Infantil até 4 anos de idade. Para o Jardim II, onde as crianças possuem em torno de 5 anos de idade, os professores não contam com assistente.

3.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO

A segunda etapa do questionário tinha por objetivo identificar as concepções e práticas avaliativas dos professores de educação infantil atuantes nos CEIs e CMEIs de Anápolis/GO.

O primeiro questionamento apresentado foi o seguinte: Você considera necessário avaliar na Educação Infantil? Entre os professores participantes da pesquisa 94% responderam afirmativamente. Entre os que consideram necessário avaliar, apresentaram justificativas que podem ser agrupadas nas seguintes categorias:

- possibilita acompanhar o desenvolvimento das crianças;
- ajuda a planejar novas metas, novas estratégias de ensino;

- possibilita mostrar aos pais o desenvolvimento das crianças;
- ajuda a medir o desempenho das crianças.

Entre as justificativas dos professores que não consideram necessário avaliar na Educação Infantil, os professores enfocam a questão da liberdade e espontaneidade que deve haver na Educação Infantil, julgando desnecessária a avaliação formal.

Carneiro (2010) defende que a avaliação é importante em qualquer etapa educativa, pois se trata de um componente particularmente sensível de qualquer proposta curricular e exige uma competência especial dos profissionais da educação.

No entendimento de Hoffman (2006) a avaliação constitui uma oportunidade de reflexão, que possibilita ao educador estabelecer maior sintonia entre o trabalho pedagógico e a avaliação e perceber a avaliação como mediação, como um elo significativo entre as ações cotidianas e principalmente que leve o educador a refletir sobre as ações e os pensamentos das crianças.

Deste modo, é importante o dado de que a maioria dos professores participantes da pesquisa reconhece a importância da avaliação e que, ainda que não tenham expressado explicitamente o entendimento de que a avaliação constitui um momento de reflexão sobre a prática, sua fala indica que tal reflexão acontece, na medida em que contribui, de algum modo, para repensar a prática e para contribuir com o desenvolvimento das crianças.

O segundo questionamento foi: “Qual o objetivo da avaliação na Educação Infantil?”

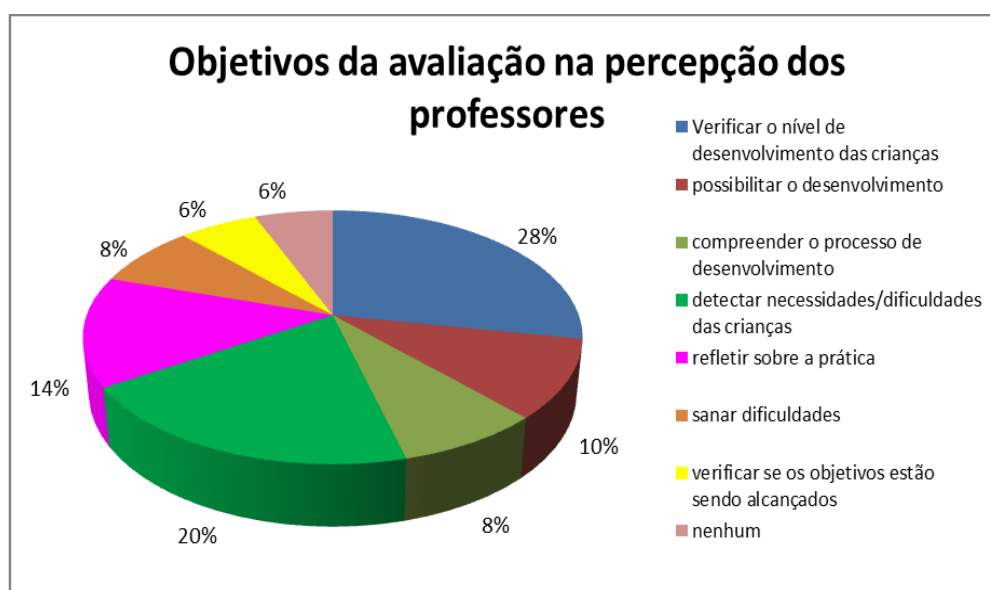


Figura 2. Objetivos da avaliação na percepção dos professores. Fonte: Questionário aplicado aos professores.

A Figura 2 mostra os resultados sobre a questão dos objetivos da avaliação. Na percepção de 28% dos professores a avaliação na Educação Infantil é verificar o nível de desenvolvimento da criança, para 20% o objetivo maior da avaliação na Educação Infantil é detectar necessidades/ dificuldades das crianças, 14% dos professores afirmam que a avaliação tem por objetivo refletir sobre a prática, 10% acredita que a avaliação tem por objetivo possibilitar o desenvolvimento das crianças, 8% que a avaliação visa compreender o processo de desenvolvimento infantil, 8% que a avaliação visa sanar dificuldades encontradas pela criança, 6% que o objetivo da avaliação é verificar se os objetivos estão sendo alcançados e 6% afirmam que a avaliação na Educação Infantil não tem nenhum objetivo.

Luckesi (2001) reitera que a avaliação tem o diagnóstico como função ontológica, constituindo a base para uma coerente tomada de decisão, visto que se trata do meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de uma situação positiva em relação aos resultados almejados.

Os dados evidenciam que os professores, em sua maioria, reconhecem o valor diagnóstico da avaliação, e a tomam de algum modo como instrumento de reflexão sobre a prática, na medida em que declaram a intencionalidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças, identificar necessidades/dificuldades, refletir sobre a própria prática, compreender o processo, enfim, demonstram uma visão abrangente acerca dos objetivos da avaliação no contexto da educação infantil.

Ao serem questionados se acreditam que a avaliação pode de algum modo contribuir para a aprendizagem, 90% dos professores responderam afirmativamente. Mais uma vez, fica claro que os professores, em sua maioria, demonstram reconhecer a contribuição da avaliação para a aprendizagem. Quanto às justificativas em relação a tal afirmativa, pode-se destacar as seguintes:

“É por meio da avaliação que o professor repensa sua prática e a modifica.”

“A avaliação mostra falhas e os êxitos”

“Através da avaliação somos capazes de identificar as dificuldades da criança e ajudá-las a superar de forma lúdica e sem traumas”.

“Ajuda a direcionar meu trabalho”

“É por meio da avaliação que iremos escolher a metodologia de ensino mais

adequada para a aprendizagem de nossos alunos”.

A fala dos professores novamente evidenciam sua percepção da avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática, onde podem repensar suas estratégias e buscar novos caminhos para melhorar sua atuação e contribuir com o desenvolvimento infantil.

Outro questionamento colocado aos professores foi o seguinte: Você tem conhecimento das orientações do MEC acerca da avaliação na Educação Infantil? Em resposta a tal questionamento, 80% dos professores afirma que sim e 20% que desconhecem tais orientações.

As orientações do MEC em relação à avaliação na Educação Infantil constam basicamente do RCNEI. Evidencia-se necessidade de melhor formação dos professores acerca de tais orientações, indispensáveis para sua devida aplicação ou mesmo para que os professores tomem consciência de sua prática e tenha argumentos para transformá-la.

Foi questionado sobre quais são as orientações da Secretaria Municipal de Educação sobre a avaliação na Educação Infantil. Como tratava-se de uma questão subjetiva, cada participante poderia apresentar mais de uma resposta. O gráfico a seguir refere-se a proporção de cada resposta apresentada.

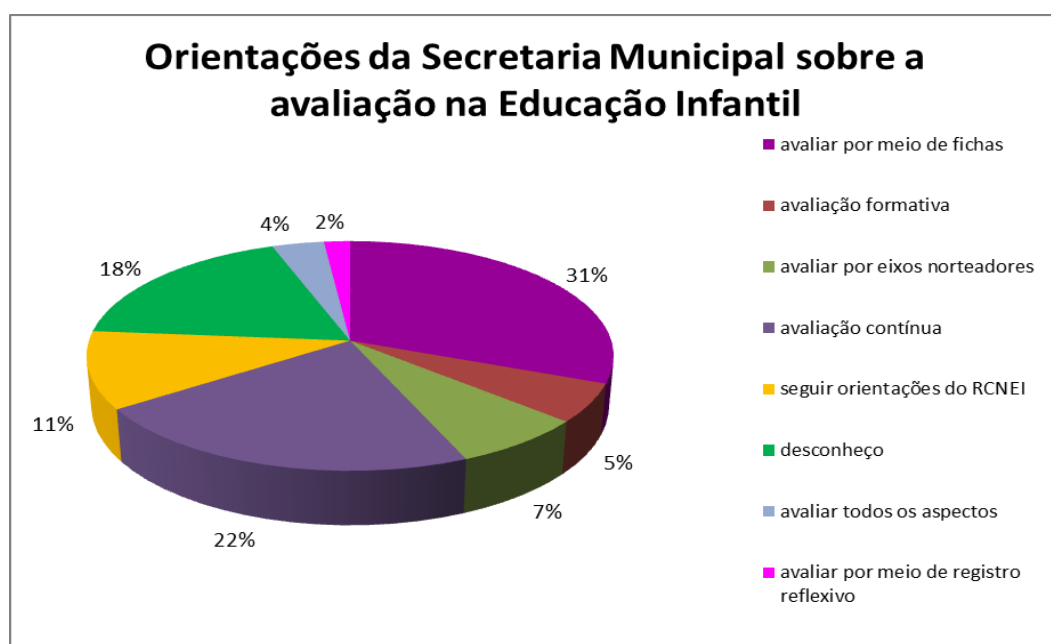


Figura 3. Orientações da Secretaria Municipal de Anápolis sobre a avaliação na Educação Infantil.
Fonte: Questionário aplicado aos professores.

A Figura 3 mostra os resultados sobre as orientações da secretaria municipal de educação de Anápolis. Entre as orientações da Secretaria mais citadas pelos professores está a avaliação por meio de fichas, as quais são padronizadas e fornecidas pela própria Secretaria. Além desta, apresentaram a orientação de que a avaliação seja contínua, formativa, por eixos norteadores, de acordo com as orientações do RCNEI, que abranja todos os aspectos (físico, cognitivo, social, afetivo). Por outro lado,

Os professores citam determinadas orientações da Secretaria Municipal que coincidem com as orientações do Ministério da Educação, até pela relação de subordinação entre ambos. Entretanto, nem todos os professores evidenciam perceber que boa parte das orientações da Secretaria Municipal decorrem de orientações do MEC.

Por outro lado, é importante destacar que 18% dos professores afirmam desconhecer as orientações da Secretaria a respeito da avaliação na Educação Infantil, percentual próximo aos 20% que declararam desconhecer também as orientações do MEC. O dado evidencia que esse percentual dos professores necessitam de maiores esclarecimentos e formação em relação às orientações atuais acerca da avaliação na educação infantil.

A ficha de avaliação proposta pela Secretaria Municipal de Educação foi bastante criticada pelos professores, como fica claro em dados que serão apresentados a seguir. Ao serem questionados se concordavam com as orientações da Secretaria Municipal de Educação acerca da avaliação na Educação Infantil, os dados foram os seguintes: 68% dos professores afirmam concordar e 32 % discordam de tais orientações.

Os professores que declararam concordar com as orientações da Secretaria Municipal de Educação, pode-se destacar as seguintes justificativas:

“é através de observações que posso acompanhar o desenvolvimento de meu aluno”

“por meio da ficha é possível deixar registrado para os interessados o desenvolvimento da criança, tornando-se algo documentado”.

“é com ela que vamos perceber se estamos fazendo um bom trabalho”.

Entre os professores que discordam, apresentaram justificativas como as seguintes:

“considero muito extremista”

“precisamos de mais ajuda”

“acho falho, falta alguma coisa”

“precisamos de mais esclarecimento sobre o preenchimento das fichas”

“acreditamos que cada criança é um sujeito único. Como avaliarmos todas da mesma maneira? Deveria ser dada a oportunidade para que cada professor escrevesse sobre a evolução das crianças. Nosso trabalho é tão rico e a ficha revela uma concepção de educação que não mais nos seduz: a tradicional”.

Nota-se que há uma insatisfação dos professores em relação às orientações da Secretaria Municipal de Educação no que se refere a avaliação na Educação Infantil, especialmente em relação a ficha avaliativa. Na verdade, ao manifestarem seu descontentamento, os professores demonstraram entender que as orientações da Secretaria em relação à avaliação na Educação Infantil restringe-se ao modelo de registro adotado na rede, isto é, na ficha de registro da avaliação.

Entretanto, vale esclarecer que a ficha é apenas um instrumento de registro. As orientações acerca da avaliação são muito mais abrangentes, como os próprios professores destacaram, quando mencionam orientações no sentido de que a avaliação seja formativa, contínua, que contemple os diversos aspectos do desenvolvimento.

3.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

O questionário aplicado aos professores buscou também conhecer sua prática avaliativa, especialmente no que se refere aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores. Conforme assevera Barbosa (2004), a avaliação na educação infantil demanda uma série de instrumentos que colaboram para que o educador verifique como a criança está em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar, o que significa conhecer para auxiliar no desenvolvimento. Com instrumentos variados, utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de aprendizagem, é possível coletar as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem, o que sabem fazer (trabalhar com todos os domínios específicos, não priorizando as atividades linguísticas), as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor, as estratégias interessantes.

Neste sentido, foi questionado sobre os instrumentos utilizados e as principais dificuldades enfrentadas. Quando questionado aos professores sobre quais os instrumentos

utilizados por eles ao avaliar na Educação Infantil, considerando que a ficha é o instrumento de utilização obrigatória, os professores poderiam marcar mais de uma alternativa, caso utilizassem outros instrumentos, sendo que os dados estão agrupados na Figura 4:

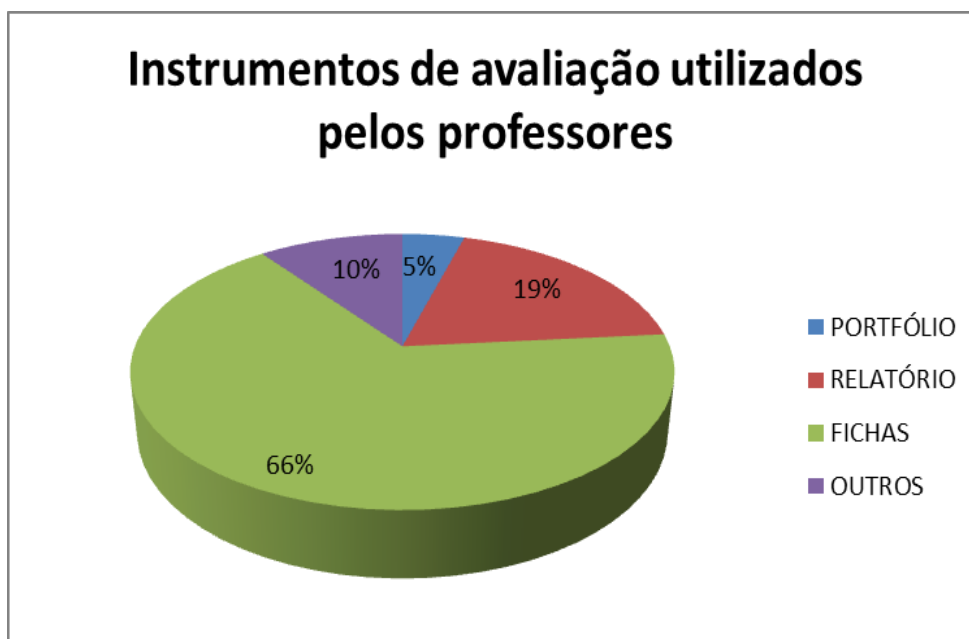


Figura 4. Sobre os instrumentos de avaliação usados pelos professores.
Fonte: Questionário aplicado aos professores.

Os dados evidenciam que 66% dos professores utilizam somente as fichas, 19% utilizam o relatório descritivo, 5% utilizam o portfólio e 10% outros instrumentos de registro.

Zabalza (2006) destaca que os instrumentos têm virtudes e limitações, portanto, há a necessidade de escolher e definir o instrumento mais adequado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar e, por isso, variar os instrumentos. Na rede municipal de ensino de Anápolis, o documento de registro de preenchimento obrigatório é a ficha avaliativa, o que não impede, todavia, que os professores utilizem outras formas de registro que contemple melhor suas necessidades ao avaliar.

A ficha avaliativa é o principal instrumento de avaliação a ser utilizado nos CEIs e CMEIs de Anápolis, conforme orientações da própria Secretaria Municipal de Educação. O preenchimento desta ficha é bimestral, sendo a mesma apresentada aos pais a fim de que estes possam acompanhar o desenvolvimento da criança. A referida ficha contempla diversos aspectos do desenvolvimento infantil, mas é considerada por muitos professores um

instrumento inadequado, evidenciando a necessidade de que haja uma discussão acerca deste instrumento.

A ficha em questão, cuja cópia encontra-se em anexo, é dividida nos seguintes eixos norteadores: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade. Cada eixo compõe-se de algumas afirmativas, indicando habilidades relacionadas a cada dimensão do desenvolvimento infantil. Para cada afirmativa, o professor deve indicar a frequência com que a criança demonstra tal habilidade, assinalando, para cada afirmativa Sim, Não ou às vezes. A ficha consta ainda de um espaço de três linhas por bimestre, para que o professor relate observações adicionais a respeito da criança.

Os eixos norteadores que compõem a ficha estão presentes no RCNEI, que contemplam: Identidade e Autonomia; Conhecimento de Mundo; Movimento; Artes Visuais; Música; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Pensamento Lógico-Matemático. A ficha deixa de contemplar os aspectos: identidade e autonomia, conhecimento de mundo e artes visuais.

As fichas são utilizadas principalmente para apresentar aos pais o relatório do desenvolvimento das crianças. Após as fichas são arquivadas e não são utilizadas na elaboração de planos. No ano de 2012, foi estruturado o departamento pedagógico da Educação Infantil, onde as professoras que fazem parte desse departamento visitam os CMEI's e CEI's semanalmente com novidades pedagógicas e têm procurado orientar quanto as dúvidas em relação as fichas e as dificuldades das crianças.

A ficha constitui um instrumento de registro que muitas vezes constitui um fim em si mesma, não contribuindo efetivamente para a reflexão nem tampouco a transformação da prática pedagógica. Ciasca e Mendes (2009, p. 303) criticam a ficha argumentando que “além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição”.

Carneiro (2010) também critica as fichas de avaliação, consideradas instrumentos muito presentes na prática de avaliação infantil, que se constituem em tabelas e/ou quadros com questões objetivas e pouco espaço para relatos discursivos. São preenchidas, ao final de algum período, com anotações de aspectos e características invariáveis sobre crianças em

idades diferentes, frequentemente com termos imprecisos que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor.

Concordamos com os autores no sentido de que a ficha muitas vezes constitui um instrumento limitado, uma vez que reduz a menções objetivas elementos cuja análise é muito mais abrangente e subjetiva.

A ficha utilizada pela Secretaria Municipal de Educação expressa de modo objetivo questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, restringindo a avaliação aos parâmetros determinados. Entretanto, não se pode ignorar o caráter subjetivo da avaliação na Educação Infantil, pautada na observação, cujos resultados dificilmente podem ser expressos em menções ou conceitos valorativos.

A ficha utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, de fato é um tanto limitada, uma vez que não contempla todos os aspectos do desenvolvimento infantil e reduzem a afirmações muito restritivas, que nem sempre dão condições para que o professor expresse de maneira mais abrangente sua percepção do desenvolvimento da criança. Não há também neste instrumento um esclarecimento dos critérios utilizados para avaliar os aspectos mencionados. Utiliza expressões como: “utiliza o lápis corretamente”, “memoriza um espaço criado”, “identifica o tempo no seu dia a dia”, entre outras, sem destacar os parâmetros que se deve utilizar ao assinalar as opções possíveis (sim, não e às vezes).

Outro aspecto a ser considerado é que a mesma ficha é utilizada para avaliar as crianças desde o maternal I até o jardim II, evidenciando que não há uma preocupação em considerar as diferenças em termos de desenvolvimento, nas diferentes áreas, em relação às diversas faixas etárias.

Na concepção de Didonet (2006) a adoção de procedimentos avaliativos com crianças pequenas, em hipótese alguma pode desconsiderar o objetivo da educação infantil, que é a formação humana, para a vida e para descobrir o mundo do conhecimento pela fantasia e pelo aspecto lúdico.

Se a avaliação deve relacionar-se aos objetivos esperados em cada etapa do desenvolvimento, não há como conceber um mesmo instrumento, adotando exatamente os mesmos parâmetros para avaliar tanto uma criança de 2 anos de idade até uma criança de 5 anos de idade.

Vasconcelos (1994) indica que na Educação Infantil a avaliação se pauta basicamente pela observação e registro. Numa perspectiva de acompanhamento do processo de desenvolvimento deve voltar-se para a observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento, oportunização de novos desafios com base na observação e reflexão teórica, registro das manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento, diálogo frequente e sistemático entre os adultos que lidam com a criança e os pais ou responsáveis. No caso de comunicação aos pais, é muito mais significativo o parecer descritivo (relatório) do desenvolvimento da criança, que a emissão de conceitos ou menções.

Fica a sugestão para que a Secretaria Municipal de Educação possa viabilizar uma reflexão e a discussão com os educadores atuantes na Educação Infantil, no sentido de construir coletivamente os instrumentos de avaliação. Acredita-se que por meio de instrumentos construídos coletivamente, é possível que os professores entendam melhor o que está sendo proposto e possam então aderir às recomendações da Secretaria.

Os professores foram questionados também sobre quais seriam suas principais dificuldades ao avaliar na Educação Infantil, sendo as respostas organizadas no gráfico a seguir:

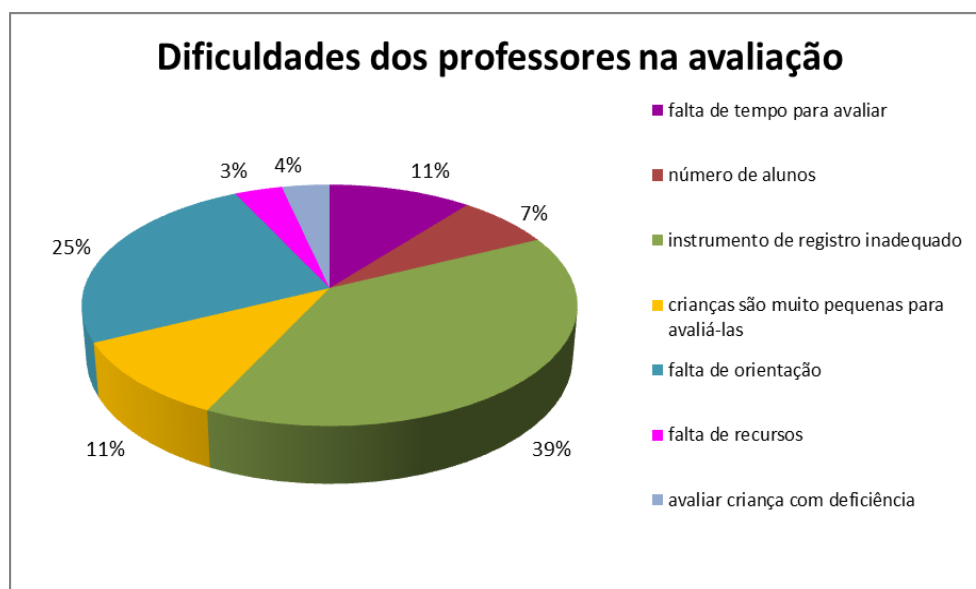


Figura 5. Dificuldades na avaliação.

Fonte: Questionário aplicado aos professores.

A Figura 5 apresenta os resultados sobre as dificuldades dos professores para realizar a avaliação. Entre os professores participantes da pesquisa, 39% citaram como sua

principal dificuldade em avaliar na Educação Infantil o instrumento de registro inadequado (ficha passada pela Secretaria), 25% declara que sua principal dificuldade é a falta de orientação sobre a avaliação na Educação Infantil, 11% relata que falta tempo para avaliar, 7% considera o número de alunos elevado, dificultando a avaliação, 4% manifestou dificuldade em avaliar crianças com deficiência e 3% citou a falta de recursos como a principal dificuldade em avaliar na Educação Infantil.

Mais uma vez fica evidenciada a necessidade de capacitação dos professores a respeito da avaliação na educação infantil, discutindo e repassando as orientações da Secretaria Municipal de Educação e do próprio MEC, além de viabilizar a construção coletiva dos instrumentos avaliativos, os quais, de acordo com a pesquisa, tem causado descontentamento entre os professores.

3.4 APRESENTANDO SUGESTÕES

Tendo em vista os resultados apontados pela pesquisa, são apresentadas aqui, a título de sugestão, algumas alternativas que podem contribuir para que a avaliação na educação infantil possa, de fato, contribuir para uma prática pedagógica mais fundamentada e de melhor qualidade no âmbito dos CEIs e CMEIs de Anápolis:

- Realizar um programa de capacitação dos professores dos CEIs e CMEIs especificamente voltado para a avaliação na Educação Infantil, destacando seus objetivos, finalidades e estratégias.
- Promover, no Sistema Municipal de Ensino, uma maior discussão acerca dos instrumentos avaliativos, se possível construindo-os coletivamente com os professores.
- Rever a ficha de avaliação utilizada pelos professores dos CEIs e CMEIs, adequando-as aos objetivos esperados para cada nível de desenvolvimento, bem como utilizando uma linguagem mais clara para quem avalia.
- Privilegiar a utilização dos portfólios como instrumentos de registro, inclusive promovendo o acesso dos professores aos portfólios anteriores de cada criança, possibilitando o acompanhamento mais sistemático do desenvolvimento.

CONCLUSÃO

O propósito inicial deste estudo foi investigar o sentido da avaliação para os docentes que atuam na Educação Infantil dos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO, considerando a avaliação enquanto processo de reflexão sobre prática, visando o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos atendidas nos CEIs e CMEIs de Anápolis/ GO.

Inicialmente, buscou-se tecer algumas considerações sobre a infância, o desenvolvimento infantil e a própria educação infantil, de modo a contextualizar melhor o tema em estudo. Foi possível observar que a concepção de infância é uma construção social que vem evoluindo ao longo do tempo.

Desse modo, a criança que já foi ignorada ou tida como um adulto em miniatura, a partir dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, é reconhecida como um ser pensante, com características próprias, que necessita receber os estímulos adequados para que possa se desenvolver nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, social.

A Educação Infantil, por sua vez, também sofreu transformações ao longo da história. Inicialmente havia uma distinção entre os objetivos das instituições conforme o poder aquisitivo da criança e suas famílias, sendo que aos filhos de operário era oferecido o cuidado, essencialmente assistencialista nas creches, enquanto os jardins de infância ofereciam um atendimento de caráter educacional às crianças cuja família era mais favorecida economicamente.

Vale lembrar que, no Brasil, tal situação começa a mudar a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da LDB, onde a educação é reconhecida um direito da criança, especialmente quando a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica. A partir daí, começa a ser delineada uma nova proposta de Educação Infantil, expressa por meio de documentos como o RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Surge então a concepção de Educação Infantil pautada no binômio educar-cuidar,

atividades consideradas indissociáveis e indispensáveis no contexto da Educação Infantil, bem como a preocupação em respeitar as características do universo infantil, dedicando inclusive atenção especial à brincadeira. A brincadeira integra o cuidar-educar, dada sua importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que permite a interação da criança com o mundo que a cerca, seu imaginário e com o outro, possibilitando a exteriorização de emoções, percepções, a compreensão do mundo adulto.

Nota-se, portanto, o caráter diferenciado da prática pedagógica na Educação Infantil. No mesmo sentido, surge uma perspectiva peculiar da avaliação no contexto da educação infantil, a qual não tem entre seus objetivos a classificação ou a promoção das crianças para qualquer fim.

A avaliação de um modo geral constitui uma temática bastante discutida no campo educacional. Por outro lado, a avaliação na educação infantil muitas vezes fica relegada a segundo plano, muito provavelmente por não ter entre suas finalidades a promoção ou a classificação.

A avaliação na educação infantil assume um papel diferenciado, cujos objetivos são voltados essencialmente para o desenvolvimento da criança, possibilitando identificar a necessidade de novas intervenções, novas estratégias educativas, bem como visualizando melhor o avanço de cada criança nos diversos campos do desenvolvimento (físico, afetivo, cognitivo, social).

Assim, a avaliação na educação infantil permite ao professor refletir sobre a própria prática. Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor pode identificar avanços, dificuldades, necessidades de intervenção, estratégias que deram melhor resultado, enfim, pode continuamente reconstruir sua prática, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento das crianças atendidas na Educação Infantil.

Entre os instrumentos utilizados para a avaliação na Educação Infantil pode-se destacar a observação (registrada em relatórios ou fichas avaliativas), o portfólio, entre outros. Nas instituições do Sistema Municipal de Ensino, a ficha avaliativa é o instrumento utilizado para registrar as observações sobre o desenvolvimento das crianças.

Por meio dos questionários aplicados aos professores, foi possível evidenciar que

os mesmos reconhecem os objetivos da avaliação na Educação Infantil, mas não demonstram satisfação com o instrumento que utilizam, no caso, a ficha de avaliação. Os professores reclamam das limitações da ficha bem como da falta de esclarecimento sobre seu uso.

A ficha em questão, de fato, apresenta algumas limitações, levantando indagações sobre sua eficácia em relação aos objetivos da avaliação, no sentido de possibilitar a reflexão sobre a prática e, a partir daí, sua transformação, viabilizando um melhor atendimento às crianças.

Os dados evidenciam, portanto, a necessidade de que haja, no Sistema Municipal de Ensino, uma maior discussão acerca dos instrumentos avaliativos, se possível construindo-os coletivamente com os professores. Evidencia-se também a necessidade de que os professores sejam continuamente capacitados no campo da avaliação na Educação Infantil, a fim de que entendam melhor seus objetivos e possam tornar a avaliação um instrumento favorecedor do desenvolvimento infantil.

Foi possível perceber, no decorrer da pesquisa, que a avaliação na educação infantil tem seu sentido voltado principalmente para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em relação aos objetivos esperados para cada faixa etária. Percebem que a observação é um instrumento indispensável, assim como a necessária consideração das características peculiares a essa faixa etária.

A avaliação deve manter relação com os objetivos esperados para cada nível de ensino. No contexto da educação infantil, onde se pretende contribuir para o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social, a avaliação deve, necessariamente, contemplar todos esses aspectos. Nessa perspectiva, os instrumentos de registro da avaliação também deve ser abrangente de modo a contemplar os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil.

A insatisfação dos professores com a ficha utilizada por orientação da Secretaria Municipal de Educação é justificável, tendo em vista que, de fato, não contempla todos os aspectos necessários, além de apresentar fragilidades que dificultam sua utilização como instrumento de reflexão sobre a prática e mesmo para demonstrar a evolução de cada criança em seu processo de desenvolvimento.

Seria interessante promover a revisão dos instrumentos de avaliação utilizados nos CEIs e CMEIs de Anápolis, revisão esta que deveria contar com a participação dos professores, que certamente tem muito a dizer e a contribuir com essa e outras transformações visando melhorar a qualidade da prática pedagógica na educação infantil.

Este estudo não se faz conclusivo, dada a incompletude das reflexões apresentadas, constituindo sim um ponto de partida para novas investigações a serem realizadas não só pela autora – em um possível doutoramento – mas também por outros pesquisadores interessados em contribuir para a construção de práticas avaliativas capazes de efetivamente constituir instrumentos de reflexão e transformação da prática pedagógica na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lúmen, 1996.
- ALVES-MAZOTTI, Alda J. A “**revisão da bibliografia**” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.81, p.53-60, maio, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia A. **Desenvolvimento Infantil na creche**. São Paulo: Loyola, 1993.
- ARANTES, Paulo Henrique de Oliveira. Educação Infantil Direito, perspectivas e financiamento – o papel do Ministério Público. IN: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Alínea, 2009. P. 17-35.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- BARBETTA, P.A. **Estatística Aplicada as Ciências Sociais**. Editora da UFSC, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **Avaliando as Avaliações infantis**. Caxambu: Anped, 1992. Trabalho apresentado na XV Reunião da Anped.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano II, No. 4. Abr/jul., 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano II, No. 4. Abr/jul., 2004.
- BARRETO, Angela M. **Educação Infantil no Brasil: desafios colocados**. Caderno do CEDES. Campinas, n.37, 1995.
- BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. N.º 9.394, de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, Elizangela. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**: ensinando de forma lúdica. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: _____. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129.

CAMPOS, Maria M. **Educar e cuidar**: Questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: Por uma política de formação de educação infantil. MEC: Brasília, 1994.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsolotto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBREG, Fúlvia. **Pré-escola**: entre a educação e o assistencialismo. In: creche, São Paulo: Cortez /FCC, 1989.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. **Educação Infantil**: crescendo e aprendendo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.80, fev. 1992.

CARNEIRO, Maria da Penha A. K.B. **Processo avaliativo na educação Infantil**. Vila Velha/ES: ESAB, 2010.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CIASCA, Maria Isabel F.L; MENDES, Débora Lúcia L.L. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob medida**: Estudos Complementares de Piaget, Meylan e Bovet. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, s.d.

COMIS, Daniela. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**. São Paulo, v. 5, 2005.

CRAIDY, Carmen (Org). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: mediação, 1997.

CUBERES, Maria Teresa. **Entre as fraldas e as letras**. Porto alegre: Artmed, 1997.

DIDONET, Vital. Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No. 10. Mar/jun., 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, Elisângela Gomes; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Educação infantil: a associação entre cuidar-educar-brincar. **Anais do VII Seminário de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia**. Anápolis: UEG, 2011.

FERRARI, Alceu R. Pré-escola para salvar a escola? **Educação e sociedade**. São Paulo, n.12, 1982.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão da Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Marcos C. (Org) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; USF, 1997.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KISHIMOTO, M. T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 4. Ed. São Paulo: Cortez/AA, 1992.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo; ática, 1991.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1920)**- Exposições e Congressos patrocinando a Assistência Científica. São Paulo: PUC. 1990. Dissertação de Mestrado.

KUHLMANN, Jr., Moysés. **As exposições internacionais e a difusão das creches e Jardins de Infância (1867-1922)**. Comunicação Apresentada na 6 conferência Européia sobre Qualidade na Educação da Infância. Lisboa, Setembro, 1996.

KUHLMANN, Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar: Julgamento ou Construção?**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10 ed. São Paulo: Cortez; 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUDCKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MACHADO, Maria Lucia A. **Pré-escola não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**, Londrina, 2003, v.1, p.11-25.

MARINHO, Heloísa. **Vida e educação no jardim de infância**. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOURA, E. M. B. **A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói – RJ: UFF, 2007.

NICOLAU, Marieta. **A educação pré-escolar: Fundamentos e didática**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Zilma da Moraes R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPALIA, D.E. OLDS, S.W; FELDMAN, R.D. **O mundo da criança**: da infância à adolescência. 11 ed. São Paulo: McGraw- Hill, 2009.

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, n.33, p.78-95, mar.2009.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1946.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

POLLARD, Michael. **Maria Montessori**. Rio de Janeiro: Globo, 1993.

PONTES, Tarcília dos Santos. **A Avaliação na Educação Infantil, frente aos novos desafios**. Belém: UNAMA, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional uma política sociológica**: Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1984.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**. Guarapuava, PR, v. 3 n. 2 p. 51-63 jul/dez. 2002

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 6 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire (Guia da Escola Cidadã, v.2), 2005.

ROSEMBERG, F.& Campos, M. M. **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

SARMENTO, M. J. Essa criança que se desdobra. In: **Pátio Educação Infantil**, ano 2, n. 6, dez 2004/mar 2005. p 14-17.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar. **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2011.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança**: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil? São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010.

SOUSA FILHO, M. L. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-

275, jan./abr. 2008.

SOUZA, Lígia Maria Garcia; VIEGAS, Rosemari Fagá. Avaliação Escolar no Brasil e Políticas Públicas. **Pesquisa em Debate**, edição especial, 2009.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Olga Suely; CORDEIRO, Rubério de Queiroz. Educação Jesuíta: Objetivo, Metodologia e Conteúdo nos Aldeamentos Indígenas do Brasil Colônia. **Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. São Paulo: Libertad, 1994.

VIGOTSKI L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNECK, Andréa Costa. **Desenvolvimento infantil no espaço escola: um estudo sobre as significações imaginárias de pais e professores**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

ZABALZA, Miguel. Os diferentes âmbitos da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No. 10. Mar/jun., 2006.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Este questionário será utilizado como instrumento de coleta de dados para pesquisa intitulada “A Avaliação como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil: uma análise da prática avaliativa nos CEIs e CMEIs de Anápolis-GO”, desenvolvida pela mestranda Nirvana Souza de Oliveira, sob orientação do Prof. Dr. Clarimar José Coelho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA. Os dados serão utilizados somente para o fim que se destina a pesquisa, sendo garantido ao participante o anonimato e o sigilo das informações prestadas, bem como o direito de ser informado (a) pela pesquisadoras sobre os objetivos da pesquisa e, caso haja interesse, dos resultados da pesquisa após a conclusão do estudo.

Grata pela participação.

Identificação Pessoal

Sexo: F () M ()

Idade: _____

Formação Acadêmica:

() Médio Completo

() Superior Incompleto () Superior completo Área: _____

() Especialização Área _____

Tempo de atuação na docência: _____

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Turma em que atua: _____

Quantidade de alunos: _____

Possui professor assistente ou auxiliar: () sim () não

Questões de Pesquisa

1. Você considera necessário avaliar na Educação Infantil?

Sim () Não () Porque?: _____

2. Qual o objetivo da avaliação na Educação Infantil? _____

3. Você tem conhecimento das orientações do MEC acerca da avaliação na Educação Infantil?

4. Quais as orientações da Secretaria Municipal de Educação sobre a avaliação na educação infantil?

5. Você concorda com estas orientações? Justifique.

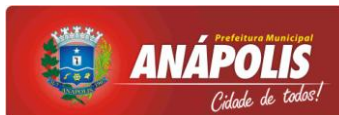
6. Você acredita que a avaliação pode, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos? Justifique.

7. Que forma de registro de avaliação você utiliza?

Portifólio () Relatório () Fichas () Outros () Quais: _____

8. Quais as maiores dificuldades em avaliar na Educação Infantil?

ANEXOS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FICHA DE OBSERVAÇÃO MATERNAL I E II , JARDIM I E II

UNIDADE ESCOLAR: _____

DIRETORA: _____

PROFESSORA: _____

ALUNO: (A) _____ TURMA: _____

EIXOS NORTEADORES	Bimestres			
	1º	2º	3º	4º
1 – Movimento				
• Apresenta Equilíbrio corporal				
• Consegue sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na ponta dos pés.				
• Diferencia o corpo em repouso e em movimento				
• Utiliza vocabulário corporal adequado				
• Tem boa coordenação nos movimentos do cotidiano				
• Reconhece sua posição no espaço				
• Familiariza-se com a imagem do próprio corpo				
• Desloca-se com destreza progressiva no andar, correr, pular				
• Demonstra confiança nas próprias capacidades motoras				
• Utiliza movimentos de preensão, encaixe, lançamento				
• Se expressa por meio de gestos e ritmo corporal em suas brincadeiras, danças e jogos.				
• A criança participa em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar, movimentar-se.				
2 – Música				
• A criança percebe sons e silêncio?				
• Possui a capacidade de escutar, observar e reconhecer uma música?				
• Percebe o ritmo corporal				
• Distingue ritmos apresentados				
• Movimenta-se em diferentes ritmos				
• Brinca com a música, imita e reproduz criações musicais.				
• Ouve, percebe e discrimina eventos sonoros				
3 – Artes Visuais				
• Obedece limites em espaços determinados				
• Executa exercícios de habilidade manual				
• Utiliza o lápis corretamente				
• Produz trabalhos de desenho, pintura e modelagem				

• Tem cuidado com os materiais e com os trabalhos individuais				
• Respeito e cuidado com objetos produzidos em grupo				
• Memoriza um espaço criado				

4 – Linguagem Oral e Escrita	1º	2º	3º	4º
• Fala com clareza				
• A criança se comunica usando pequenas frases?				
• Participa de várias situações de comunicação, expressa seus desejos e sentimentos?				
• Se interessa pela leitura de histórias, livros e revistas				
• Faz combinação de sons(rimas)				
• Tem bom vocabulário				
• Articula bem as palavras				
• Confunde sons				
• Ouve as outras pessoas, elabora e responde perguntas				
• Escuta textos lidos , apreciando a leitura				
• Troca fonemas				
• Omite fonemas				
• Apresenta gagueira				
• Organiza frases				
• Transmite recados e avisos				
• Relata fatos, acontecimentos e histórias				
• Interessa-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional				
• Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano.				
• Respeita a produção própria e a dos colegas				
4 – Matemática				
• Utiliza seu lado esquerdo e direito simultaneamente				
• Possui a noção de quantidade , tempo e espaço no dia a dia e nas brincadeiras?				
• Identifica e nomeia as formas geométricas				
• Identifica o tempo em seu dia a dia				
• Identifica e nomeia as cores primárias				
• Identificação de números nos diferentes contextos				
• Utiliza de contagem oral nas brincadeiras				
• Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.				
• Identifica a posição de um objeto				
• Consegue acompanhar a marcação do tempo por meio de calendário				

5- Natureza e Sociedade				
• Convive bem com os colegas				
• Colabora na higiene do meio ambiente				
• Apresenta higiene e organização pessoal				
• É responsável com seus deveres e pertences				
• Apresenta interesse pelo que é proposto				
• Concentra-se no trabalho individual				
• Participação em atividades que envolvam confecção de objetos				
• Sabe aguardar a sua vez				
• Age dentro dos limites propostos				
• Acata instruções e ordens gerais				
• É independente				
• Tem iniciativa				
• Identifica e nomeia partes do corpo				
• Cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação.				
• Percebe os cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente;				

(S) Sim (N) Não (AV) As Vezes

OBS 1º BIMESTRE

 Professora

 Professora

 Gestora

 Responsável

OBS 2º bimestre

Professora

Professora

Gestora

Responsável

OBS 3º bimestre

Professora

Professora

Gestora

Responsável

OBS 4º bimestre

Professora

Professora

Gestora

Responsável

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa, como voluntário. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não participará da pesquisa e não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da prática avaliativa nos CEIs e CMEIs de Anápolis-Goiás.

Pesquisador Responsável: Nirvana Souza de Oliveira ;90903314- 9303/9666-9666.

Participante: Dr. Clarimar José Coelho.

CEP-Uni EVANGÉLICA – 33106736 caso o participante se sinta lesado ou prejudicado.

O objetivo da pesquisa é investigar as possíveis contribuições da avaliação na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos atendidas nos CEIs e CMEIs de Anápolis-Goiás. Será aplicado um questionário que você responderá na sala de aula caso aceite participar.

O questionário consta de 08 questões que levarão em média 10 minutos para serem respondidas, para se traçar um perfil do professor de Educação Infantil do município de Anápolis-Goiás.

A sua participação não lhe trará nenhum risco nem benefício e todas as informações coletadas são estritamente confidenciais, sendo liberadas apenas à pesquisadora e ao orientador. Os dados coletados serão utilizados na elaboração de Dissertação no programa de Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente do Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica e ficarão guardados por um período de 5 (cinco) anos em poder da pesquisadora e após esse período serão incinerados.

Anápolis, ____ de _____ de 2011. _____

Pesquisador Responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Nirvana Souza de Oliveira sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado para entrar em contato com o CEP-uni EVANGÉLICA (fone 3310-6736), caso me sinta lesado ou prejudicado. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Anápolis, _____ de _____ de 2011, _____

Assinatura do sujeito.