

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

**JULIANA FERREIRA DE SOUSA**



**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: O FAZER DO PROFESSOR DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA**

**TERESINA  
2013**

**JULIANA FERREIRA DE SOUSA**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O FAZER DO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Estado do Piauí.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Dalva  
França Carvalho

**TERESINA  
2013**

**JULIANA FERREIRA DE SOUSA**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O FAZER DO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Estado do Piauí.

Aprovada em \_25\_ / \_02\_ / 2013\_\_

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Dalva França Carvalho  
Orientadora (UFPI/CCE)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Maria Sabino de Farias  
Examinadora Externa (UECE )

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Examinadora interna (UFPI/CCE)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Carvalho Moura  
Examinadora interna (UFPI/CCE)

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco**  
**Serviço de Processamento Técnico**

S725a Sousa, Juliana Ferreira de

A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil:  
o fazer do professor da rede municipal de Teresina. / Juliana  
Ferreira de Sousa – Teresina: 2013.

153f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do  
Piauí, Teresina, 2013

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antonia Dalva França de Oliveira

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação Infantil. 3. Prática  
pedagógica. I. Título.

CDD371.26



A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado.

M. H. Abrams

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu Deus, a quem muitas vezes pedi perseverança e força para a concretização deste trabalho, sobretudo, pois houve momentos que pensava não conseguir... Mas eu confiei no Senhor, segurando Sua mão nesta caminhada. E hoje, sou vitoriosa porque realizo mais um sonho da minha vida: a finalização do Mestrado em Educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos desafios proporcionados e pelas oportunidades de superação dos obstáculos, caminhando de forma mais humilde para conquistar os meus sonhos.

Aos meus pais, em especial minha mãe, Francisca, que acompanha todos os passos da minha vida, incentivando nos momentos mais difíceis.

Às minhas tias Socorro, Solange, Glória, Sueli e Eliza (in memoriam), todas elas importantes para mim pelas orientações para o caminho mais certo.

Aos meus irmãos Andréia, Isídio e Abílio, que sempre deram apoio quando eu enfrentava muitas dificuldades.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antônia Dalva França Carvalho, por conduzir-me para conclusão deste trabalho, acrescentando sugestões para melhorar a dissertação do Mestrado em Educação.

Às professoras Bárbara Macêdo, Antonia Edna, Carmem Lúcia, em especial a professora Glória Lima, todas elas acompanham a minha trajetória desde a formação inicial até o final da pós-graduação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmesina Ribeiro Gurgel, pelo apoio e pelo incentivo quando eu encontrava dificuldades no início do Mestrado em Educação.

Às professoras Glória Lima, Glória Moura e Josania Portela, por participarem da minha banca de qualificação e por colaborarem com sugestões relevantes para a conclusão do Mestrado em Educação da UFPI.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Sabino, pela disponibilidade de colaborar com o nosso trabalho.

À Cleire Amaral e ao Luís Carlos, que são importantes na minha formação, pois descobri o que é fazer pesquisa na Iniciação Científica, com eles, e todos os conhecimentos adquiridos ajudaram-me na conclusão do Mestrado.

À minha amiga Josélia, por compartilharmos juntas todos os momentos de alegria, e também de tristeza, mas tínhamos sempre a certeza de concluir a dissertação de Mestrado em Educação.

Às minhas amigas Rejane, Isana, Wanna, Ana Maria e Rogéria, todas elas são especiais para mim, pois, muitas vezes, quando nos encontrávamos desorientadas, uma ajudava a outra, dando força para enfrentar a vida.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Ibiapina, que busca melhoria para o PPGEd; e à Sueli e à Fernanda.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo, custeando meus estudos, por dois anos, como bolsista.

Aos meus amigos da 19<sup>a</sup> Turma de Mestrado em Educação, por compartilharmos os saberes das disciplinas, e construirmos novos conhecimentos para a Ciência.

Às amigas, mestras Sandra, Socorro, Grazielle, Suzana e Valdenia, pelas sugestões e pelas orientações nos estudos das disciplinas do Mestrado em Educação.

Ao Alysson, que se tornou uma pessoa especial na vida, dando apoio constante para estudar e não desistir dos meus sonhos.

Aos sujeitos da pesquisa, que colaboraram na sua realização, estimulando-me ao Doutorado em Educação.

## **DIRECIONE SEU OLHAR**

Quando estiver em dificuldade e pensar em desistir, olhe para trás e lembre-se dos obstáculos que já superou. Se tropeçar e cair, levante... Não fique prostrado, olhe para frente e esqueça o passado.

Ao sentir-se orgulhoso por alguma realização pessoal, olhe para dentro e sonde suas motivações. Antes que o egoísmo o domine, enquanto seu coração é sensível, olhe para os lados e socorra aos que o cercam.

Na escalada rumo às altas posições, no afã de concretizar seus sonhos, olhe para baixo e observe se não está pisando em alguém. Em todos os momentos da vida, seja qual for sua atividade, olhe para cima e busque a aprovação de Deus.

Ana Taíse Weber (Petrópolis)

## RESUMO

O presente estudo investiga a prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem no contexto Educação Infantil. Vislumbra compreender de forma mais aprofundada o fenômeno pesquisado, estabelecendo diálogo com autores como Fontana; Cruz (1997), De La Taille; Oliveira; Dantas (1992), Vigotsky (1998), Ferreira; Teberosky (1999) sobre desenvolvimento e aprendizagem e com autores como Saul (1995), Perrenoud (1999), Hoffmann (2002), Silva (2010) entre outros, que discutem a prática avaliativa. Emprega a abordagem da pesquisa de natureza qualitativo-exploratória, tipo estudo de caso. Utiliza para a coleta de dados as técnicas da entrevista do tipo semi-estruturada e da observação participante, segundo Minayo (1994), Oliveira (2007) e outros. Tem como sujeitos três professoras efetivas que trabalham com o segundo período da Educação Infantil, em Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina. Para analisar os dados recorre à proposta de Bardin (1977), que trabalha com a técnica de análise de conteúdo, para tanto os dados se encontra categorizados e divididos em três eixos de análise: prática pedagógica do professor e o desenvolvimento da criança; metodologia de avaliação do desenvolvimento da criança e instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica da Educação Infantil. Aponta entre outras constatações que os professores se esforçam para acompanhar o desenvolvimento integral da criança e que a avaliação de rede da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) desconsidera outros aspectos do desenvolvimento da criança, visto que concentra suas ações no aspecto cognitivo, ou seja, no que concerne à Linguagem oral e da escrita, pois essa a Avaliação de Rede tem como meta a verificação da leitura e escrita da criança do segundo período da Educação Infantil, sendo que o professor que alfabetizar até 90% de seus alunos recebe o Prêmio Professor Alfabetizador. Essa avaliação é, sobretudo, classificatória, posto que realiza um ranking entre escolas e professores. A rigor, seus resultados incidem sobre a reflexão da relevância da avaliação como instrumento de melhoria de práticas de ensino na educação infantil e, conseqüentemente, de desenvolvimento da criança em sua integralidade.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

The present study investigates the evaluative practice in the teaching and learning process in Early Childhood Education context. It glimpses to understand in more depth the researched phenomenon, establishing dialogue with authors like Fontana; Cross (1997), De La Taille; Oliveira; Dantas (1992), Vygotsky (1998), Ferreiro; Teberosky (1999) on development and learning and authors like Saul (1995), Perrenoud (1999), Hoffmann (2002), Silva (2010) among others, who discuss the assessment practice. It uses the research approach of qualitative-exploratory nature, case study. For data collecting it uses the techniques of semi-structured interview and participant observation, according to Minayo (1994), Oliveira (2007) and others. It has as subjects three effective teachers who work with the second period of Early Childhood Education in Municipal Centers of Early Childhood in Teresina. To analyze the data it refers to Bardin's proposal (1977), who works with the technique of content analysis, for that, the data are categorized and divided into three areas of analysis: the teacher's pedagogical practice and the child development, evaluation methodology of the child development and assessment tools used in the teaching practice of Early Childhood Education. It points among other findings that teachers strive to follow the integral development of the child and that the assessment network of SEMEC (Municipal Secretary of Education) ignores other aspects of child development, since their actions focuses on the cognitive aspects, in other words, on what regards the oral and written Language, because this one the Assessment Network aims to verify the child's reading and writing in the second period of Early Childhood Education, and the teacher who teaches literacy up to 90% of their students receive the Teacher Literacy Awards. This evaluation is, greatly, classificatory, since it performs a ranking among schools and teachers. Indeed, their results focus on the reflection of the relevance of evaluation as a tool for improving teaching practices in Early Childhood Education and, consequently, in the child development in its entirety.

**Keywords:** Assessment of Learning. Early Childhood Education. Pedagogical Practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 1 – Modelos de avaliação da aprendizagem</b>	<b>-----48</b>
<b>QUADRO 2 – Caracterização dos sujeitos</b>	<b>-----64</b>
<b>QUADRO 3 – Caracterização estrutural das escolas</b>	<b>-----67</b>
<b>FIGURA 1 – Cmei João Mendes Olímpio de Melo</b>	<b>-----69</b>
<b>FIGURA 2 – Cmei Hercília Torres de Almeida</b>	<b>-----70</b>
<b>FIGURA 3 – Cmei Mocambinho</b>	<b>-----71</b>
<b>FIGURA 4 – Eixo categorial 01</b>	<b>-----76</b>
<b>FIGURA 5 – Eixo categorial 02</b>	<b>-----83</b>
<b>FIGURA 6 – Eixo categorial 03</b>	<b>-----87</b>
<b>FIGURA 7 – Categorização geral 07</b>	<b>-----99</b>



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Cmei – Centro Municipal de Educação Infantil

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

DNC – Departamento Nacional da Criança

LBA – Legislação Brasileira de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDET – Plano Decenal de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMCAD – Departamento de Cultura e de Assistência Médico-Dentária

SEMTAC – Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Comunitária

TCL – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	21
1.1 A Educação Infantil no contexto brasileiro: abreviação histórica .....	22
<b>CAPÍTULO II – ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: ABORDAGENS TEÓRICAS</b> .....	32
2.1 Abordagens de desenvolvimento e aprendizagem da criança: abordagens teóricas .....	33
<b>CAPÍTULO III – As práticas de avaliação no processo de ensino aprendizagem</b> 43	
3.1 Breve contextualização das práticas de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem .....	44
3.2 A avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Infantil: os campos prático e legal .....	49
<b>CAPÍTULO IV – DESCREVENDO A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	58
4.1 Natureza e tipo de pesquisa .....	59
4.1.1 Caracterização dos sujeitos .....	64
4.1.2 Campo da pesquisa .....	65
4.1.3 Caracterização da Secretaria de Educação e Cultura – SEMEC .....	65
4.1.4 Caracterização dos Centros Escolares .....	68
4.1.5 Organização dos dados .....	73
<b>CAPÍTULO V- ANÁLISE DE DADOS</b> .....	74
5.1 Explicando o processo de análise .....	75
5.2 Categoria 01 – A prática pedagógica do professor e o desenvolvimento da criança .....	76
5.3 Categoria 02 – Metodologias de avaliação do desenvolvimento da criança .....	83

<b>5.4 Categoria 03 – Instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica da Educação Infantil</b> -----	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>103</b>
<b>APÊNDICES</b> -----	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A – Questões orientadoras da entrevista</b> -----	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de Observação</b> -----	<b>121</b>
<b>ANEXOS</b> -----	<b>147</b>
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> -----	<b>148</b>
<b>ANEXO B – Registros para acompanhar o desenvolvimento da criança</b> -----	<b>151</b>



## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

A preocupação com a Educação Infantil, até o século XVII, era inexistente. Nesse espaço, segundo Ariés (1986), a criança era vista como um adulto em miniatura, de modo que suas vestimentas e atividades eram as mesmas do adulto, compartilhando, inclusive, trabalho, brincadeiras, jogos e festas. Essa concepção começa a se modificar quando a sociedade passa a colocar a criança no centro da família que, juntamente com a escola, assume a responsabilidade pela formação dessa criança, garantindo sua sobrevivência e sua preparação para a vida.

Historicamente, a concepção de Educação Infantil era assistencialista, pois, tratava-se, de uma política de educação que visava às medidas preventivas para combater os problemas infantis. A preocupação estava voltada para os cuidados da higiene e da segurança pública e pouco valorizava o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo da criança.

Esse cenário alterou-se a partir das mudanças decorrentes do processo de industrialização e urbanização e, o novo modo de organização capitalista ocasionou a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Na república, surgiram, então, as creches para que as mães trabalhadoras, que não tinham condições de cuidar de seus filhos, pudessem deixá-los. Inicialmente, as creches tinham o papel de “cuidar” das crianças dando-lhes assistência, não incluindo em suas ações o “educar”.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9394/96, passa a se compreender a Educação Infantil sob outro enfoque, não mais se concebe pensar essa etapa somente como um serviço de assistencialismo, mas integrar a função do “educar” como uma forma de acesso à escolarização. Essa lei trouxe mudanças substanciais para Educação Infantil, que foi reconhecida como a primeira etapa da educação e, também, foi incluída na Educação Básica na faixa etária de zero a cinco anos de idade, oferecida em creches para as crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de

idade. Com efeito, em 2007, com a criação do FUNDEB<sup>1</sup> o Brasil passa a destinar recursos para a Educação Infantil como forma de viabilizá-la segundo a normativa legal. Estas determinações legais trouxeram significativo avanço na Educação Infantil. Uma vez normatizada, refletiu diretamente nos sistemas escolares que formam impulsionados a se adequarem para a oferta desse nível de ensino e melhorar sua qualidade que, passa a ser avaliada sistematicamente. Qualidade que perpassa, entre outros aspectos, o fazer diário do professor, isto é, sua prática pedagógica, em benefício do desenvolvimento de seus alunos.

A temática sobre as práticas de avaliação na Educação Infantil está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí que tem como linha de pesquisa Ensino, Formação de professores e Prática Pedagógica.

A exemplo de outras atividades profissionais, a Educação Infantil requer o uso da avaliação, no ofício da docência. Uma avaliação correlacionada com o seu fazer reflexivo diário, do professor, para identificar se a prática educativa está alcançando os objetivos previstos do ensino. Estamos focalizando, assim, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, considerada pela literatura como atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho dos alunos (SCRIVEN; STUFFLEBEAN, 1978). Nesse enfoque, a avaliação, requer uma metodologia de coleta e processamento de informações capaz de delinear e oferecer informações úteis para o julgamento de ações e direcionamento de novas ações; um instrumento que alimenta o fazer do professor cotidianamente, aperfeiçoando o processo de ensino e de aprendizagem.

A literatura aponta, nesse âmbito, que o uso desse instrumento pelos professores tem sido equivocado, com exclusividade de controle, de modo autoritário, acentuando as desigualdades sociais que o sistema educacional deveria minimizar (SAUL, 1995). Isso significa que a avaliação da aprendizagem ainda é utilizada pelos professores, unicamente de forma classificatória, com o objetivo de promoção de uma série para outra (SOARES, 1981). Essa abordagem contraria o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, que é o de colaborar no acompanhamento do desenvolvimento do aluno, sendo a promoção uma consequência.

---

<sup>1</sup> Regulamentado pela Lei N. 11.494, de 20 de junho de 2007, o – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Na Educação Infantil, a avaliação é o instrumento que os professores lançam mão para, processualmente, acompanhar o desempenho das crianças de 0 a 5 anos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 (BRASIL, 1996) deve ser realizada, mediante o acompanhamento do desenvolvimento da criança, através de registro sem a preocupação com a promoção para o Ensino Fundamental.

Isso significa que, nessa etapa da Educação Básica, a avaliação não tem o objetivo exclusivo de verificar o rendimento da criança, mas acompanhar o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Esse acompanhamento pode ser efetuado com o uso de instrumentos como a observação e os registros individuais da criança, através dos quais é possível o professor examinar suas dificuldades, seus avanços e suas conquistas.

Não obstante as considerações desses aspectos, as críticas na literatura apontam que ainda existe um modelo de avaliação tradicional nas instituições de Educação Infantil de julgar os resultados esperados pela criança ao término de cada período letivo. Para Hoffmann (2010, p. 72), esse enfoque, o da avaliação classificatória, “pretende fazer da criança em geral um modelo definido pelo adulto a respeito dos comportamentos esperados”. A autora pontua que essa prática avaliativa cumpre as exigências burocráticas do sistema regular de ensino, contrariando a própria legislação, uma vez que os resultados não são para subsidiar a ação educativa do professor de observar e acompanhar o desenvolvimento da criança.

Essa forma de avaliar, segundo essa autora, além de ser inadequada ao cotidiano infantil por desconsiderar a criança em suas necessidades concretas e em suas peculiaridades, é perversa, por rotulá-las em torno de um padrão em suas primeiras experiências. Tal prática avaliativa pode estar atrelada à incompreensão dos professores que trabalham com as crianças, seja porque desconhecem as necessidades delas em cada idade e de cada etapa de seu desenvolvimento, seja porque desconhecem o sentido processual da avaliação.

Considerando nossa vivência na Educação Infantil e nossa inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, percebemos a necessidade de olhar acuradamente para avaliação no contexto da educação infantil. E em razão dos questionamentos que fazíamos sobre a função da avaliação na Educação Infantil e a forma como estaria sendo realizada na rede

municipal de ensino de Teresina, deliberamos por aprofundar essa temática. Assim, propomo-nos a realizar um estudo sobre a prática avaliativa do processo de ensino e de aprendizagem nesse nível de ensino, delimitando o problema de pesquisa, da seguinte forma: como ocorrem as práticas de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Teresina?

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo analisar como os professores da Educação Infantil realizam a avaliação da aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nessa etapa educativa. De forma específica, buscamos descrever a prática avaliativa desses professores de Educação Infantil; identificar os instrumentos utilizados pelas escolas no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil e caracterizar a proposta de avaliação da escola com base nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil do Município de Teresina.

Para alcançá-lo desenvolvemos uma pesquisa qualitativo-exploratória. A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo uma fonte de obtenção de informações para compreender o fenômeno social, segundo Minayo (1994). Os sujeitos investigados são professores efetivos com experiência de, no mínimo, cinco anos em sala de aula, que exercem a docência no segundo período da Educação Infantil (antigo Jardim II) em escolas municipais da zona urbana de Teresina. Todos eles lotados nos três Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) da Rede Municipal de Ensino de Teresina, tomados como lócus de investigação.

Para produção de dados, os instrumentos utilizados consistem em entrevista semiestruturada, observação e análise documental. A coleta de dados aconteceu em três etapas: a primeira consistiu em uma entrevista semiestruturada; a segunda, observação; e a terceira, análise documental. Para analisar os dados e interpretá-los foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), que classifica os elementos numa relação de reciprocidade e/ou aproximação entre si.

Nosso aporte teórico toma por base autores que tratam da avaliação, como Hoffmann (2010) e Godoi (2010) que discutem a função, os modelos e as potencialidades da avaliação; teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem tais como: Piaget (1987), Vigotsky (1998), Walon (1966) e, também, Ferreira e Teberosky (1999), por tratarem da aprendizagem da escrita, para discutirmos a ideia de cada autor e a contribuição de seus postulados para o Campo da Educação Infantil.



Toma, ainda, como base referencial as legislações pertinentes, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (SEMEC, 2006), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), o Projeto Político-Pedagógico das escolas, dentre outros.

Considerando que a relevância desta pesquisa justifica-se na possibilidade de refletir sobre as práticas avaliativas na Educação Infantil no acompanhamento do desenvolvimento da criança e no fato de que a avaliação, nessa etapa de ensino, não tem caráter de promoção para o Ensino Fundamental, organizamos este trabalho da seguinte maneira:

Na **Introdução**, apresentamos a contextualização do objeto de estudo, justificando sua importância e relevância, assim como os objetivos do estudo;

No **Primeiro Capítulo**, abordamos abreviadamente os aspectos históricos da Educação Infantil desde o período colonial à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96;

No **Segundo Capítulo**, enfocamos concepções teóricas do desenvolvimento e aprendizagem nos aspectos cognitivo, afetivo, social e a contribuição de cada teoria para a educação. Abordando, também, sobre a construção da escrita envolvendo as ideias de teóricos da Psicologia;

No **Terceiro Capítulo**, trazemos as práticas de avaliação no processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil, bem como os instrumentos utilizados pelo professor para acompanhar o desenvolvimento da criança;

No **Quarto Capítulo**, explicitamos o percurso metodológico descrevendo a natureza da pesquisa e a forma de obtenção de informações do fenômeno natural, detalhando os instrumentos de coleta de dados e o formato da análise deles;

No **Quinto Capítulo**, registramos a análise dos dados, destacando as categorias evidenciadas na pesquisa, para refletir sobre a prática avaliativa dos professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino;

Nas **Considerações Finais** aprofundamos o olhar para a temática em estudo, refletindo sobre a relevância da avaliação como instrumento de melhoria de práticas de ensino na Educação Infantil e, conseqüentemente, do desenvolvimento da criança, segundo o objeto de estudo perspectivado.



**CAPÍTULO I**

**ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO**

## **CAPÍTULO I**

### **ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO**

O presente capítulo contextualiza a visão histórica dos meandros da Educação Infantil no cenário educacional brasileiro, incluindo desde os processos de colonização às questões mais contemporâneas da educação nesse âmbito.

#### **1.1 A Educação Infantil no contexto brasileiro: breve retrospectiva histórica**

O início da história da infância no Brasil está atrelado ao processo de colonização, uma vez que acompanha as transformações do mundo europeu, que tinha que vender e comercializar seus produtos com outras partes do mundo para expandir seus mercados. Nesse cenário, desde cedo, as crianças eram submetidas aos deslocamentos marítimos passando para outras realidades mundiais, essencialmente europeias, para o Brasil. Era a oportunidade de ascensão social, ou seja, o ingresso na carreira marítima lhes daria prestígio e uma profissão. Essas crianças viajavam em péssimas condições sendo expostas ao sol, às tempestades, e ainda maltratadas com socos e pontapés e obrigadas a realizar tarefas de alto risco (SILVA, 2008). Associados a essas questões, a autora ressalta que durante as navegações elas contraíam doenças como: inanição, escorbuto, levando muitas vezes até a morte. O fato é que para se manterem vivas nas embarcações, aceitavam ser usadas como objeto sexual. Segundo a autora mencionada, muitas crianças quando não morriam ou quando escapavam das doenças eram transferidas para a colônia como oportunidade de liberdade para uma nova vida.

No período colonial, houve mudanças na condição infantil, as crianças eram bem cuidadas, não havia mais castigos, uma vez que, os pais eram os responsáveis pela sua aprendizagem, que acontecia de forma espontânea nas atividades do

cotidiano e nos afazeres. Recebiam alimentação melhor e viviam dentro da casa grande numa relação de proximidade com senhores nobres, numa aparente e amistosa convivência familiar, posto que, com frequência, as meninas, pela sua condição social, eram utilizadas como objeto sexual de seus senhores (SILVA, 2008).

Os meninos brancos iniciavam precocemente as práticas sexuais com as crianças negras, a partir dos nove ou dez anos, já tinham que se comportar e vestir-se como se fossem adultos. Segundo Ariés (1986, p. 16), “A criança era uma miniatura e tornava-se a companheira natural do adulto, com quem passava a conviver o tempo todo”. Muito cedo, elas participavam do mundo dos adultos levadas pelos pais à iniciação do sexo com as negras e as mulatas, destruindo assim a inocência infantil e fazendo das meninas negras objetos de seu prazer. Pela ausência de higiene contraíam doenças como sífilis, gonorreia que juntamente com moléstias próprias da infância como mal dos sete dias, sarampo, hepatite, tuberculose, lombrigas, as levavam ao óbito.

Observamos que, nessa época, já havia a preocupação com a mortalidade infantil e suas causas.

O abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a ‘umidade das casas, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras que estão presentes até hoje. (DEL PRIORE, 2004, p. 92).

De fato, a criança era banalizada e a infância desprezada. Tanto que a morte de um filho era vista com naturalidade na sociedade brasileira, pois, os pais não sofriam com a morte do filho e nem se desesperavam pela sua falta, logo era substituído por nova gravidez, pois consideram isso como prática normal.

No que tange à educação, era diferenciada a partir da posição social das crianças na sociedade, a exemplo disso, as meninas nobres viviam enclausuradas dentro da casa-grande, e quando conquistassem a maioridade recebiam outro destino confinado ao convento. As crianças negras, que não tinham acesso à escolarização, muitas vezes ganhavam mais liberdade que as meninas brancas, enquanto os meninos brancos recebiam educação das mães brancas e também das amas negras que eram encarregadas de ensinar o lado dos sentimentos como a

sensibilidade, emoção, e também a imaginação das histórias contadas e, por último o Pai-Nosso, como exemplificamos.

[...] a mucama, a futura babá, foi educadora da infância do Brasil dos primeiros séculos: foram as primeiras professoras dos jardins de infância do Brasil, constituídos estes pelas casas-grandes e quintais do Brasil [...]. Tão importantes foram elas quanto os jesuítas, ainda que em outro aspecto, mais sentimental e cultural do que intelectual e científico [...] educaram tanto as crianças brancas quanto as negras, o que não aconteceu aos jesuítas limitados exclusivamente à educação das crianças brancas. (TOBIAS, 1986, p. 76).

Com o período colonial, o Brasil deixou de ter como economia a produção açucareira passando a ser o café a base de sustentação do estado. Os cafeicultores queriam mais autonomia e liberdade para as províncias do estado, defendiam nova administração. Fenômeno que se evidencia no período republicano, pois considerava a concentração de poder das oligarquias como ultrapassada. O marco do período republicano foram as mudanças ocorridas tanto econômica, política como social para oligarquia cafeeira, ou seja, aboliram a escravidão e instruíram a organização do trabalho livre, e além disso, houve o surto do crescimento industrial. Nesse contexto, as crianças passaram a ser temas de discussão, desde os cuidados com saúde e higiene até sua formação como garantia de futuro melhor, possibilitando maior visibilidade à infância.

Essa realidade<sup>2</sup> mudou somente no século XX, quando iniciaram os primeiros ensaios da Educação Infantil devido ao aumento da população brasileira que passou a exigir a modernização do Estado em razão da luta das mães trabalhadoras por creches como direito seu e dos filhos para assegurar o acesso à escolarização. Nesse aspecto,

Somente no período republicano é que encontramos referências à criação de creches no país. A primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro é inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro” (IPAI-RJ) que posteriormente abrirá filiais em todo o país. Em São Paulo em 1901, a espírita Anália Franco cria a

---

<sup>2</sup> Observa-se que na história da infância começou-se a pensar na educação a partir da década de 1920. Nessa época existia um número crescente de analfabetos com 56% de população analfabeta, sendo um descaso com a educação elementar, depois de trinta anos, esse quadro não mudou passando para de 76% de pessoas analfabetas e que não tinham acesso as primeiras letras (SILVA, 2008).

“Associação Feminina Beneficente e Instructiva”, que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternas e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternas e 17 creches-asilos em todo o estado. O IPAI-RJ inaugura a creche Sra. Alfredo Pinto em 1908. Também em 1908, no Rio de Janeiro, surge a “Creche Central” do Patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, a qual, com seu regulamento “baseado na suavidade e carinho ao serviço das regras científicas”, funciona provisoriamente em salas do Asilo de Menores Desamparados. (KUHLMANN JR., 2003, p. 476).

No regime republicano aconteceram as primeiras iniciativas da criação das “creches ou jardins” que tinham como objetivo atender as crianças pobres. A primeira Creche Central foi fundada no Rio de Janeiro em 1908, destinada aos filhos dos operários até dois anos de idade, já em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, também no Rio de Janeiro. Porém, foi fechada por motivo de falta de condições de manutenção. A finalidade dessas creches era desenvolver algumas habilidades como o convívio social e formar hábitos de saúde. Na acepção de Aguiar (2006, p. 61), eram “depósito de guardar as crianças de 0 a 6 anos, reforçando a ideia da educação assistencialista”.

Com a expansão das creches e dos jardins de infância, predominava a educação compensatória, que priorizava ampliação quantitativa das creches, negligenciando a qualidade do ensino, uma vez que, afora as precárias condições (material e infraestrutura física) não se investia na formação dos professores. Ressaltamos que, àquela época, o governo alegando dificuldades financeiras para mantê-la, chegou a convocar “indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância” (KUHLMANN JR., 2003, p. 476).

Kuhlmann Jr. (2003) explicita que as instituições foram criadas para evitar que as famílias de camada pobre não abandonassem seus filhos nos abrigos, pois as crianças eram colocadas numa roda dos expostos. Um lugar em que as crianças eram depositadas e tinham formato de cilindro, geralmente eram de madeira e aberto aos lados, mantendo o anonimato dos responsáveis por elas.

As crianças pobres eram rejeitadas pela sociedade e abandonadas pelos pais nos abrigos administrados por religiosos. Essas instituições foram criadas para atender as crianças pobres que viviam em situação marginalizada de extrema pobreza; como forma de preservá-las. “Os abrigos mais importantes foram Santa

Casa de Misericórdia. Havia a Santa Casa de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador” (MACEDO; OLIVEIRA, 1996, p. 134). Essas instituições tinham caráter de assistência social, nutricional e de saúde às crianças desamparadas ou abandonadas, proporcionavam para elas futuro melhor. Kramer analisa o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, criado em 1889, com sede no Rio de Janeiro, e as mudanças ocorridas.

[...] o Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. [...] As finalidades do recém-criado Instituto de Proteção à Infância expressam a sua concepção de infância: “Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento”. As atividades daquele Instituto se ampliaram e diversificaram: da realização de cursos às campanhas de vacinação e combates a epidemias; da promoção de festas consagradas à infância à multiplicação de maternidades, creches e institutos de proteção à infância pelos Estados do Brasil. (KRAMER, 2003, p. 52-53).

As instituições desenvolviam as atividades com medidas preventivas tais como: vacinação e combate as epidemias e a multiplicação de maternidades. Uma preocupação do Instituto era discutir temáticas acerca das crianças para uma vida melhor. Nesse sentido, percebiam na prática que havia descasos das autoridades para com as crianças, principalmente aos pobres, que não tinham política de governo para tentar minimizar a situação da falta de higiene na sociedade.

A ideia inicial das primeiras iniciativas de construir, aos poucos, jardins de infância, era atender as crianças de camadas de setores privilegiados, como o anexo da Escola Normal Caetano de Campos, construído na cabeceira da Praça da República, na capital de São Paulo, que foi a primeira instituição pública a ser criada em 1896, materializando a proposta educacional do Partido Republicano Paulista. (SILVA, 2008).

Os jardins de infância também foram criados para atender as crianças pobres, escravizadas, ou libertadas pela lei do Ventre Livre, eram cuidadas por mulheres que atuassem diretamente com as crianças. Essas mulheres não tinham

qualificação, e participavam da supervisão e coordenação dos programas das instituições, eram professoras de carreiras responsáveis pelas crianças.

Kuhlmann Jr. (2003, p. 479) afirma que “a educação das mulheres previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que tornassem mães-modelo”. As creches ofereciam ensino, exclusivamente, de educação feminina aprendiam a ser mães-modelo, visando desenvolver nas crianças os aspectos: físico, psíquico, intelectual e moral.

Segundo Kramer (2003), a preocupação era com o “Educar” para o controle social, ou moralização social, principalmente nas brincadeiras das crianças que era conflitivo. Os jardins de infância controlavam as brincadeiras quando imitavam os personagens tais como: o negro fugitivo e o capitão do mato.

Somente nos anos 1930, surge nova pedagogia, inspirada no movimento da Escola Nova, que passa a conceber a infância numa outra dimensão:

[...] como inocência original, e procura proteger o natural infantil. Ela proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrompida. [...] dá uma interpretação positiva do não acabamento da criança e insiste em seu desenvolvimento, no fato de que a criança está em vias de tornar-se, por caminhos próprios, aquilo que ela deve ser. (KRAMMER; HORTA, 1982, p. 28).

As ideias escolanovistas defendiam a educação que estimulasse o educando ao espírito crítico e respeitar o desenvolvimento natural das crianças, e, somado a isto, o professor era o facilitador do processo de aprendizagem da criança até conquistar sua autonomia. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2003, p. 482) afirma:

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola materna como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).



O programa educacional dos pioneiros da escola nova tinha como política o combate à mortalidade infantil; uma medida preventiva para resolver os problemas infantis, acusando a sociedade de ser a culpada pela dura realidade das crianças.

Na década de 1940, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Departamento Nacional da Criança. O Estado tinha como uma de suas prioridades o combate à mortalidade infantil, a prática da educação física e os cuidados com a higiene da criança e a ampliação das reformas hospitalares. Ocorre, no entanto, que os jardins e as pré-escolas não tiveram projeto e planejamento de expansão, foram implantadas de forma desordenada, contando sempre com a parceria da iniciativa privada e do governo.

Nos anos 1950, evidenciam uma concepção de infância única e homogênea, de educação assistencialista que desenvolvia propostas pedagógicas voltadas para os aspectos cognitivos e afetivos das crianças.

Na década de 1960, o país estava vivendo a centralização do autoritarismo na política, destacando-se, nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de n. 4.024 de 1961, que se referia à educação pré-primária para menores de sete anos, incentivando as empresas a se empenharem nesse nível de ensino, mostrando o descompromisso do Estado com educação das crianças. Essa Lei, não deixa claro de quem é responsabilidade da educação infantil. Passando por algumas reformulações tais como a criação do Departamento Nacional da Criança passou por desmembramentos, deixando algumas responsabilidades para o Ministério da Saúde.

Outras reformulações o Ministério da Saúde e o Departamento Nacional da Criança foram transformados pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil que tinha como objetivo reduzir a mortalidade infantil, segundo a análise de Kuhlmann Jr. (2003, p. 486),

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior aos 7 anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins-de-infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras. As orientações que já existiam na legislação educacional de estados como o de São Paulo desde a década de 20 agora se fazem nacionais, correspondendo às exigências da legislação trabalhista. Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim-de-infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema

de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de Educação Infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a Legislação Brasileira de Assistência e Departamento Nacional da Criança.

No entendimento do autor, as crianças recebiam educação em escolas maternas oferecidas pelas empresas privadas para os filhos das mães trabalhadoras evidenciando o pouco compromisso do governo com a Educação Infantil.

A partir dos anos 1970, as empresas privadas que tinham funcionárias com filhos menores de sete anos ofereciam a eles atendimento educacional, juntamente com o poder público como forma de assegurar educação para as crianças. Nesse período, aconteceu o Movimento de Luta por creches, destacando-se a participação das mães trabalhadoras que reivindicavam ao Estado a criação de creches porque havia aumento de evasão escolar e repetências das crianças de classes populares. Esses problemas gerados pela carência de creches passou ser a objeto de interesse e discussão a partir da década de 1980.

Destacamos que nessa década foi implantada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5.692/71), declarando o 1º grau com oito anos de duração e sugerindo para a Educação Infantil escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Essa Lei defende ser conveniente a oferta de educação ao filho das mães trabalhadoras, contando com o apoio do poder público, não esclarecendo, porém, de quem é a responsabilidade da educação dessas crianças. Nesse aspecto, ocorre elitização da educação infantil, ou seja, ofereciam educação privada, enquanto, as crianças de camadas pobres não tinham atendimento educacional.

Foi apenas nos anos 1980 com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que definiu a creche e a pré-escola como direito da família e a obrigação do Estado, e oferecer serviço educacional para as crianças de zero a seis anos de idade.

Na década de 1990, as reivindicações da sociedade com relação ao atendimento público infantil são, de certa forma, atendidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), afirmando que a Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A referida lei defende que a Educação Infantil seja integrada à organização do ensino na Educação Nacional desde que a União, Estado, Distrito Federal e Município, em regime de colaboração organizem seus próprios sistemas de ensino, cabendo ao município nova responsabilidade de constituir seu sistema de ensino, juntamente com o Sistema Estadual para formar a única Educação Básica. Em seu artigo 29, define a Educação Infantil “Como a primeira etapa da Educação Básica que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando com a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Também assegura o atendimento educacional devendo incluir a função do “Cuidar” e “Educar”. Essa prerrogativa é reafirmada no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei n. 8.069, de 13/07/1990), que define a criação de políticas voltadas para a infância, estabelecendo objetivos e metas para oferecer atendimento educacional de qualidade, visando ao desenvolvimento integral da criança, desde que respeite suas características de sujeito em desenvolvimento.

No início do século XXI, a educação Infantil foi se integrando aos sistemas de ensino e ampliando seu atendimento. De fato, a Resolução n. 7 do dia 14 de Dezembro de 2010 modifica o atendimento dessa etapa da Educação Básica quanto à faixa etária, que corresponde de zero a três anos em creches e quatro a cinco anos em pré-escola.

Estes aparatos legais trouxeram mudanças substanciais para educação infantil, desde sua inclusão nos sistemas de ensino, ao seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica, sendo normatizada e fiscalizada pelo Sistema que rege as escolas públicas e particulares, incluindo até a perspectiva de oferecer serviço de qualidade para as crianças. Sob essa ótica, esse nível de ensino ultrapassa a visão da educação assistencialista ou compensatória para nova perspectiva da educação que visa ao desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos (cognitivo, afetivo, social e psicológico).

Assim, as instituições de Educação Infantil passam a ser monitoradas, o que não ocorria quando sua concepção era assistencialista. Integrada ao sistema de ensino por meio de regulamentos e normas criadas pelo município, está sujeita à

fiscalização, ao acompanhamento, ao controle e à avaliação com apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Observamos, no breve percurso histórico, que a Educação Infantil passou a ser tema de discussão na república, cujo sentido era atender as necessidades das mães trabalhadoras que não tinham condições de “cuidar” de seus filhos. Seu objetivo era puramente compensatório. Ao longo da história, observamos que essa visão foi se modificando. A partir da Constituição Brasileira de 1988 e do Estatuto da Criança e Adolescente (Lei n. 8.069, de 13/07/1990) e da LDB (Lei n. 9394/96), a Educação Infantil é percebida como a primeira etapa da Educação Básica, que deve ser integrada aos sistemas de ensino e ofertada com qualidade para promover o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança. Sua função além do cuidar passa a ser o educar.

Trata-se, portanto, de um nível de ensino cujas peculiaridades devem ser respeitadas, sobretudo no que tange a sua clientela, que são crianças de zero a cinco anos de idade. Por essa razão, é relevante abordar neste trabalho as principais concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, mapeadas pela literatura, a partir do século XX, referentes à Psicologia Cognitiva. Esse é o tema do capítulo seguinte.



## **CAPÍTULO II**

### **ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: ABORDAGENS TEÓRICAS**

## **CAPÍTULO II ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: ABORDAGENS TEÓRICAS**

No capítulo anterior, observamos que a Educação Infantil, ao longo de sua história, sofreu mudanças em sua forma de organização em decorrência de diversos fatores de ordem política, social, econômico e cultural. De fato, segundo Fontana e Cruz (1997), a partir do século XVII, estudiosos como Rousseau, Pestalozzi sinalizavam a existência de um mundo próprio da criança, diferenciando sua mente da dos adultos.

Este capítulo tem como objetivo, por conseguinte, apresentar revisão acerca das abordagens teóricas de desenvolvimento e aprendizagem da criança, produzidas no âmbito da Psicologia Cognitiva. Nesse recorte, focalizamos as teorias que, apesar de suas divergências e convergências, podem ser consideradas como aportes da concepção interacionista de aprendizagem, quais sejam, a Epistemologia Genética, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria Psicogenética de Desenvolvimento.

A literatura mostra que foi somente a partir do século XX que os estudos sobre a criança proliferaram, contribuindo assaz para que a sociedade despertasse para a relevância de educação diferenciada para a mesma. Tais estudos, também, contribuiriam por um lado, para a retirada da criança do mundo do adulto e, por outro, para ultrapassar a visão assistencialista e compensatória da educação infantil, para nova visão pedagógica e educativa.

### **2.1 Abordagens de desenvolvimento e aprendizagem da criança: abordagens teóricas**

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), “a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, e um momento histórico”. Essa concepção é profundamente

marcada pelos meios físico e social em que se desenvolve, tendo na família um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Observamos que a concepção de criança, acima descrita, é contemporânea e foi construída no âmbito da Psicologia, caracterizando-se em abordagem desse campo, não mais com o comportamento, mas com aquilo que o desencadeia, ou seja, com o processo do conhecimento, isto é, a Psicologia Cognitiva. Embora Piaget, na Europa, seja considerado seu representante mais influente, a Psicologia Cognitiva não teve um fundador solitário. Estudos de George Miller, Jerome Bunner e Ulric Neisser, nos EUA, voltaram-se para essa teoria.

Nessa direção, as produções do suíço Jean Piaget a partir da década de 20, na Europa, sintetizaram os construtos teóricos que enfatizam a mente, ou seja, os processos psíquicos envolvidos na aquisição do conhecimento (CARVALHO, 2002). Para a abordagem do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, destacam-se, neste trabalho, três enfoques teóricos, a saber: a Epistemologia Genética, de Piaget (1896-1980); a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski (1896-1934); e a teoria psicogenética de Wallon (1872-1962).

A Teoria da Epistemologia Genética estuda a gênese do conhecimento ou o desenvolvimento da inteligência infantil e defende que o homem constrói novos conhecimentos, a partir de sua interação com o meio social. Piaget (2002) explica o processo de construção do conhecimento por meio da dialética, em que o indivíduo entra em conflito para resolver um problema novo. Nesse processo, ele se utiliza do esquema que já tem por processo de assimilação e soluciona a situação e incorporando novos conhecimentos na estrutura cognitiva pela acomodação.

Na concepção do autor o desenvolvimento da inteligência ocorre progressivamente e por meio de estágios ou períodos, caracterizados pelo surgimento de estruturas cognitivas originais, isto é, de novas formas de organização do pensamento. Nesse caso, a construção do conhecimento consiste em uma apropriação progressiva do sujeito ativo ao objeto, ou seja, um interferindo no outro, numa relação interacionista, construindo-se e modificando-se mutuamente.

Esses estágios integram-se e desenvolvem-se a partir do que foi construído nos estágios anteriores, cujas estruturas funcionam como alicerces para incorporar o estágio seguinte. O autor postula que o desenvolvimento da inteligência compreende quatro estágios: o sensório-motor (zero a dois anos); o pré-operatório (dois a sete)

anos); o operatório concreto sete a 12 anos e operatório formal (acima de 12 anos). Vale ressaltar que as idades demarcatórias não podem ser rigidamente tomadas como parâmetro, uma vez que, sofrem influências das características individuais e de eventos externos (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

O estágio sensório-motor zero a dois anos, começa desde o nascimento até os dois anos de idade da criança e consiste numa adaptação ao ambiente, pois, em princípio, ela não diferencia do meio. Esse estágio reduz-se a ações reflexivas que passam a funcionar repetidamente em decorrência dos estímulos ao meio, a exemplo sugar, olhar, agarrar, puxar, entre outros. O segundo estágio, o pré-operatório (dois a seis anos), tem como característica principal os esquemas representativos em que a criança adquire a capacidade de representar os objetos ausentes pelos símbolos e signos diferenciados, a exemplo disso, diferencia um significante (imagem, palavra, ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), significado.

Nesse estágio acontece aquisição da linguagem, ou seja, o aparecimento do pensamento propriamente dito, é a fase em que a criança é capaz de reconstruir suas ações sob forma de narrativas. O terceiro estágio, o das operações concretas (sete até 12) anos é compreendido como o nascimento das “operações” é o estabelecimento de relações entre os elementos da realidade, ou seja, a criança é capaz de agrupar e comparar objetos que poderão ser mentalmente representados. Nessa fase o raciocínio intelectual da criança manipula os objetos com o intuito de realizar experiências lógico-matemáticas para a construção de números (RAPAPPORT, 1987).

O estágio das operações formais (12 anos em diante) é entendido como o estágio em que as estruturas cognitivas atingiram o nível mais elevado, nele a criança já consegue realizar a abstração total do pensamento. O indivíduo não apenas pensa logicamente, como também, formula hipóteses e busca soluções sem depender somente da observação. Nesse estágio, a estrutura cognitiva da criança atingiu sua forma final de equilíbrio, possibilitando a ampliação de novos conhecimentos, tanto em profundidade como em extensão, uma vez que, as estruturas cognitivas já foram construídas.

A Teoria Psicogenética de Piaget defende que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio, à medida que vai construindo as estruturas cognitivas diferenciadas resultantes de equilíbrio progressivo entre assimilação e



acomodação. A assimilação se refere à incorporação dos objetos do meio mediante às estruturas cognitivas já formadas, e a acomodação ocorre quando o estado de equilíbrio rompido e as experiências acomodadas anteriormente se tornam esquemas de assimilação, levando a novo estado de equilíbrio. Nessa acepção, Piaget (2002) afirma que as estruturas mentais (cognitivas) são construídas e formadas ao longo do desenvolvimento da criança, quando o indivíduo age no meio social e se apropria de novos conhecimentos, através do processo de assimilação e acomodação.

A contribuição dessa teoria para a educação propõe novos desafios para a escola, a fim de que os alunos possam testar e adequar suas estruturas cognitivas e construir novos conhecimentos, uma vez que, à medida que vão sendo desafiados, criem várias formas de solucionar o problema. O papel do professor nesse processo ensino-aprendizagem é escolher os conteúdos e propor tarefas, isso é o resultado de uma decisão prévia do professor; além disso, enquanto a tarefa é realizada pelo aluno, o professor intervém, atua, oferece diretrizes, observa, corrige, explica e propõe novas ideias.

Dessa forma, o processo de construção do conhecimento acontece em ambiente livre e espontâneo, em que o aluno dirija sua própria aprendizagem e trabalhe em seu próprio ritmo, mediante a intervenção pedagógica do professor, adequando os conteúdos à aprendizagem desse aluno.

A Teoria Psicogenética transplantada para a prática educativa escolar, segundo Piaget (2002), tem influenciado a compreensão do papel da criança no processo de construção de conhecimento. Somado a isto, destaca a função da escola enquanto *locus* de oportunidades para a criança agir sobre o objeto de conhecimento. E, na perspectiva do professor, a ideia é que esse seja facilitador, orientador e não transmissor de conhecimentos; por isso, antes de introduzir um novo problema é importante que o professor conheça as operações lógicas que o envolvem para saber se o aluno está em condições de compreendê-lo.

A Teoria Histórico-Cultural, conhecida como Psicologia Histórico-Cultural, surge na Rússia, representada por um contemporâneo de Piaget, Vigotsky, e continuada por seus colaboradores (Luria e Leontiev), devido a sua morte prematura. Os estudos de Vigotsky (1896-1934) voltam-se para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores característicos do ser humano (a memória, a atenção consciente, o pensamento, a afetividade entre outros). O princípio

orientador da sua concepção é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo que distingue os homens dos outros animais, como a percepção, o pensamento, as representações é constituído nas relações sociais. A justificativa dessa tese de que os processos psicológicos se originam da interação social, tem na sua essência o carácter mediador dos instrumentos existentes desses processos. Esses instrumentos categorizam-se em físicos (como as ferramentas) ou psicológicos (como os signos, a linguagem, o sistema numérico, dentre outros). Os processos psíquicos superiores se construíram graças à função semiótica, isto é, à mediação com a ajuda de signos (CARVALHO, 2002).

Essa abordagem estabelece que o homem, diferentemente dos animais, tem como fonte de seu conhecimento o instinto e a experiência individual, apresentando três fontes essenciais de conhecimento, a primeira é a herança biológica, responsável pelo desenvolvimento da linguagem, a memória e a atenção voluntários, o pensamento e o controle da própria conduta; a segunda, a experiência individual que deixa suas marcas na cultura e na história humana e a experiência humana; e a terceira é a herança social de toda a cultura que é construída pela gerações antigas e que são repassadas aos mais jovens pela educação. Seus postulados sustentam que o ser humano herda características do genótipo dos seus familiares que constituem potencialidades a serem desenvolvidas no meio social. É nesse convívio que o homem vai se apropriando da cultura e desenvolvendo suas características físicas, morfológicas, bem como as funções psíquicas que se transformam quando interage com o mundo.

Nessa interação do homem com o meio social ele vai se humanizando à medida que mantém relações recíprocas com mundo que está inserido. Desse modo, apropria-se da cultura e das experiências históricas, sociais e transforma o meio social e a si mesmo (DE LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Somente o consegue com a presença de um colaborador mais experiente para auxiliar nas suas atividades de aprendizagem, e conseqüentemente, no desenvolvimento de suas funções psíquicas que estão em processo de maturação. Por conseguinte, é na relação com o outro que a criança vai reconstruindo as formas culturais de ações e pensamento, em um processo de internalização.

Nessa acepção, emerge a ideia de que um dos conceitos centrais de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que significa um estágio de desenvolvimento em que a criança necessita do outro para resolver seus problemas.

A ZDP pode ser definida pela diferença entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança é capaz de fazer sem a ajuda dos outros (desenvolvimento potencial) e o nível de tarefas que pode realizar sozinha (nível real).

A contribuição dessa teoria no campo educacional incide no papel do professor, que é o de mediador mais experiente para auxiliar a criança a incorporar os conhecimentos construídos pela sociedade, objetivando que ela avance no seu nível de desenvolvimento. O docente é o colaborador ideal que tem a função de ajudar o aluno a resolver as tarefas, para superar a ZDP e avançar para a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Nesse caso, o professor precisa organizar situações desafiadoras e problematizadoras para serem resolvidas pela criança, com a ajuda de outras pessoas mais experientes. Na perspectiva de Vigotsky (1934, p. 140), a teoria histórico-cultural menciona que o papel da educação “é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura”.

A teoria histórico-cultural concebe que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado e resulta da aprendizagem, nesse sentido, as relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que, criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo à época de seu nascimento.

Portanto, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não acontece. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede a aprendizagem, como postula a Epistemologia Genética, mas o contrário.

Para Vigotsky (1934, p. 118), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Nessa perspectiva, desenvolvimento e aprendizado estão inter-relacionados desde os primeiros anos de vida da criança. O autor exemplifica que o aprendizado, adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento que progride lentamente e atrás do aprendizado porque está numa fase de maturação das funções psicológicas do desenvolvimento da criança.

Caso não ocorra o contato da criança com a cultura dos adultos das gerações mais velhas a criação das capacidades e aptidões humanas não acontecerá o desenvolvimento psicológico da criança. Segundo Vigotsky (1934, p.

173), “Os indivíduos ao terem acesso à cultura desenvolvem-se internamente, ao mesmo tempo em que produzem uma nova cultura onde atuam”. O resultado desse processo de internalização não é de absorção passiva, mas de atuação interativa que implica em transformações psíquicas.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica da abordagem sociocultural fundamenta um ensino voltado para os níveis de desenvolvimento que estão próximos de serem conquistados. Partindo dessa afirmação, o papel do professor não é somente o de facilitador, exercendo função significativa na apropriação do objeto de conhecimento pelo aluno, o professor compartilha, questiona, investiga, instrui, confere pistas. Procedendo assim interfere no desenvolvimento proximal da criança, contribuindo assim para que ele possa apreender o significado das formas de pensar e de agir do seu mundo, da sua comunidade, para que possa (re)significá-las.

O sujeito, nessa perspectiva, é visto como ativo, construtivo, interativo, crítico e sobremodo histórico. A análise das ideias de Vigostsky (1998) possibilitou reflexões sobre a dimensão subjetiva da educação por mostrar que nos tornamos humanos ou pessoas capazes de pensar, sentir e agir à medida que nos apropriamos do desenvolvimento histórico e social. Assim, o indivíduo vai se humanizando, isto é, tornando-se um ser histórico, social e cultural.

Na linha Cognitiva, destaca-se, ainda a teoria Psicogenética do Desenvolvimento de Henri Wallon (1966). Médico, psicólogo e educador francês, compreendeu a “evolução do psiquismo humano desde a neurogênese fetal até a velhice, ou espécies filogeneticamente mais próximas ou mais distantes” (CARRARA, 2004, p. 58). Wallon agrupa a razão e a emoção; o aspecto motor e o mental, concebendo que o desenvolvimento infantil é pareado tanto pelo que a criança percebe do mundo quanto a sua maturidade neurofisiológico. Nesse sentido, sugere uma perspectiva tanto psicogenética, como sócio-histórica, sem, no entanto, incluir modelos terminais de caráter universais. Para explicar a passagem do orgânico para o psíquico, ou a síntese do individual para o social, Wallon (1966) utiliza quatro aspectos: a emoção, a motricidade, a imitação e o *socius*. A evolução da pessoa, nessa perspectiva, ocorre primeiramente pela afetividade, o contato com o outro, a imitação e o movimento desembocam na construção da inteligência, ou na compreensão do mundo.

Wallon (1966, p. 48) define “o ser humano como agente social que jamais pode dissociar o biológico do social”. Portanto, não há hiato entre organismo e meio, por isso não é possível compreender o psiquismo humano, reduzindo-o às suas manifestações materiais ou conteúdos mentais revelados pela introspecção. Essa relação da criança com o meio é estritamente de complementaridade ou reciprocidade, ou seja, um depende do outro e vice-versa. A exemplo disso, as reações da criança, ao nascer, são de descargas musculares ou impulsivas que precisam ser controladas e complementadas com o meio envolvente.

O autor acredita, pois, que a formação do psiquismo humano pressupõe como condição básica um organismo equipado de aptidões extremamente variadas, cuja formação depende tanto da espécie, como também da existência de um meio físico, social e grupal onde o indivíduo esteja inserido. Isso significa que a construção da personalidade da criança envolve o organismo e o meio, uma vez que, os dois não podem ser separados um do outro, sendo um processo de transformação contínua, permanente. Esse movimento impõe à criança novas exigências, que constrói novas habilidades.

Dessa forma, toda atividade mental depende da relação entre a maturação orgânica e as circunstâncias exteriores. Nessa situação, o meio não é pensado apenas como ambiente físico, mas como o meio construído pelo homem e do qual depende de sua existência. É esse meio que lhe fornece os instrumentos e técnicas próprias ligadas às práticas e às necessidades da vida cotidiana, com o qual ele vai aprendendo a dispor, progressivamente, em cada etapa do seu desenvolvimento.

O homem é um ser geneticamente social, pois suas primeiras reações orgânicas são dirigidas ao outro, constituindo a base das relações interindividuais. As primeiras relações da criança são geralmente estabelecidas no grupo familiar, que lhe assegura alimentação e segurança e, a segunda, educação e linguagem, dentre outras, que vão possibilitá-lo, um pouco mais tarde, a representação das coisas.

Nesse sentido, essa abordagem compreende “o meio” relacionado ao “outro” (família, escola), que manipula a criança para constituir as primeiras atitudes, que gradualmente tomarão novas formas. Esse processo não é linear e sim uma alternância entre o afetivo e cognitivo, ou seja, a predominância de um aspecto sobre o outro nas diferentes idades das crianças.

Carrara (2004) ressalta que a teoria de Wallon (1966) é contrária à perspectiva de Piaget (2002) para quem o desenvolvimento da criança parte do cognitivismo, enquanto Wallon defende a sensibilidade (afetividade), que começa desde os primeiros anos da criança.

Como se percebe, durante os estágios do desenvolvimento infantil há momentos em que predomina o aspecto afetivo voltado para o mundo humano e há momentos em que predomina o aspecto cognitivo, voltado para o mundo físico. Destacamos cinco estágios: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e adolescência.

Para Wallon (1966), o estágio impulsivo-emocional (três meses) explica que é o fechamento da consciência sobre si, isto é, a criança não diferencia do outro. Esse estágio predomina o aspecto voltado para o interesse do mundo humano. O estágio sensório-motor e projetivo (um a três anos) é compreendido como o estágio em que as crianças deixam de explorar os objetos e passam a dar-lhes sentidos, a criança começa a identificar e nomear os objetos, identificando também sua imagem e seu nome.

O estágio denominado de personalismo (três a seis anos) explica que a criança volta para seu mundo humano, o qual encontra numa situação de oposição, sedução e imitação do outro. A principal característica desse estágio é a constituição da pessoa por meio da sua crescente individuação em relação ao meio (pessoas e objetos). O estágio categorial (seis a 11 anos) considera que a criança se refira ao objeto não necessariamente presente, uma vez que, ela é capaz de pensar e operar nos objetos ausentes. E, o último estágio, a adolescência (11 anos em diante), em que a criança toma consciência de si e se diferencia do outro, e também volta para seu mundo humano, pois a constituição de sua personalidade, já está formada.

A contribuição dessa teoria para a educação revisita o papel da escola, que juntamente com a família, passa a ser responsável pela formação da personalidade da criança e pela apropriação e uso de instrumentos e técnicas necessárias à sua vida em sociedade, além de constituírem veículos de práticas sociais importantes para a formação do indivíduo.

Diante disso, a escola é percebida como meio em que a criança terá contato com a cultura acumulada de forma sistematizada e acesso aos conhecimentos elaborados. Nesse sentido, deixa de desempenhar o papel apenas de instruir, mas passa a formar o indivíduo para tornar uma pessoa completa e contextualizada;

como sujeito que mantém relações sociais concretas com os adultos, ou os pares escolares numa dinâmica para a construção da personalidade do indivíduo.

Nessa perspectiva, o professor assume outro papel extremamente importante na constituição da personalidade do aluno, ou seja, o docente faz a mediação para a criança desenvolver tanto o lado afetivo como cognitivo, respeitando sua singularidade e o ritmo de aprendizagem. Além disso, a função do professor é descobrir em qual estágio a criança está, para planejar as atividades pedagógicas. Por essa razão, deve conhecer as características de cada estágio, que é o ponto de referência para o planejamento das atividades.

Durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem o professor conhece a criança e é ele quem dá apoio aos alunos, sabendo de suas necessidades e possibilidades para realizar as atividades. Então, o docente é considerado um mediador do meio, contribuindo para a construção da personalidade do indivíduo.

Para finalizar este capítulo, é relevante pontuar o valor heurístico da contribuição que essas abordagens oferecem para a conceitualização da aprendizagem, apresentando alguns caminhos e sugestões para a condução do processo educativo na infância. Ainda que haja diferenças e semelhanças entre estas abordagens, Davis e Oliveira (1994) as incluem como parte de uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem denominada de interacionista. O interacionismo compreende que o organismo e o meio exercem ação recíproca, de modo que a aprendizagem pauta-se na interação da criança com o mundo físico e social. A ideia é de que o conhecimento se constrói nessas interações durante toda a sua vida.

Sob essa composição, a prática pedagógica, fundamentada no interacionismo, favorece o trabalho coletivo entre os alunos, salienta o papel da linguagem na instrução, somada a isto, diante da concepção de criança como um ser multidimensional, epistêmico e sujeito do seu próprio conhecimento oferece uma nova conotação sobre a noção do erro e do processo avaliativo.

Por essa razão, em continuidade a essa discussão, o Capítulo 3 examina as práticas avaliativas do processo de ensino e de aprendizagem.



**CAPÍTULO III**  
**AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO**  
**DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**



### **CAPÍTULO III**

## **AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Este capítulo contempla uma discussão sobre as práticas de avaliação da aprendizagem no ambiente escolar, contextualizando a avaliação no processo de ensino da educação infantil. Para finalizar revisita a legislação sobre a temática, fazendo breves apontamentos, incluindo pontuações sobre avaliação como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

### **3.1 Breve contextualização das práticas de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem**

Historicamente, as primeiras ideias sobre avaliação estão associadas à mensuração do conhecimento, cuja finalidade é selecionar ou excluir alguém. Essa perspectiva de avaliação é muito antiga, vem desde 1200 a.C., quando foram criados os exames para escolher os homens qualificados para serviço público. A prática de selecionar alguém para exercícios de tarefas foi implantada pelo imperador Shun para examinar as competências de seus oficiais como afirma GURGEL (2003, p. 68): “Na antiguidade, as práticas avaliativas tinham uma extensão limitada”. Surgiram e se desenvolveram voltadas para a reprodução de funcionários qualificados em suas funções específicas.

As práticas avaliativas, em particular, o sistema de atribuição de notas ao comportamento das pessoas examinadas, eram utilizadas para prepará-las para exercer funções precisas, imprimindo o caráter de medida à avaliação, ficando reduzida à emissão de juízo de valor para promover ou demitir, classificando ou desclassificando.

A avaliação como uma forma de julgar qualidade do objeto avaliado, para aceitá-lo ou transformá-lo, isto é, “como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2008, p 33). Assim, qualquer atividade profissional requer o uso da avaliação.

No caso do ofício da docência, a avaliação está correlacionada com o seu fazer reflexivo diário, para identificar se a prática educativa está alcançando os objetivos previstos do ensino. Nessa acepção, focalizamos, assim, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, considerada pela literatura como uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho dos alunos (SCRIVEN; STUFFLEBEAN, 1978). Na concepção de Haydt (2008, p. 14) “É o meio de diagnosticar e de verificar em que medidas os objetivos propostos para o processo de ensino e de aprendizagem estão sendo atingidos”.

Nesse enfoque, a avaliação, requer uma metodologia de coleta e processamento de informações capaz de delinear e oferecer informações úteis para o julgamento de ações e direcionamento de novas ações; um instrumento que alimenta a ação do professor cotidianamente, aperfeiçoando e qualificando o processo de ensino e de aprendizagem. Suas funções consistem em diagnosticar, controlar e classificar, as quais determinam a tipologia de avaliação. Haydt (2008) classifica-as da seguinte forma: a avaliação diagnóstica, cujo objetivo é o de constatar se os alunos apresentam pré-requisitos para compreender novos objetos de estudo, ou seja, novos conteúdos; a avaliação formativa realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem com a intenção de constatar se os resultados estão sendo atingidos e orientar para que se efetivem. E, por fim, a avaliação somativa, cujo propósito é classificatório; promocional; consiste em classificar no final de um curso, de um período, de uma unidade de ensino a partir de um padrão de aproveitamento pré-estabelecido.

Por se tratar de um julgamento de valor, avaliação não é neutra, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. Segundo Luckesi (2008, p. 28), “A avaliação está a serviço da pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica de educação, que por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade”. Nesse sentido, o autor explicita dois modelos de avaliação. O primeiro, a avaliação tradicional, é considerada como uma prática autoritária avaliativa, utilizada como um mecanismo

de conservação e reprodução da sociedade, que exige um controle e enquadramentos dos indivíduos nos parâmetros estabelecidos de equilíbrio social. Nesse modelo o aluno apenas executa as prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. “As notas, chamadas orais e exercícios evidenciam a exatidão da reprodução da informação e que seu uso é uma prática comum” (MIZUKAMI, 1986, p. 17). Para cumprir essa finalidade, a avaliação se presta como instrumento de poder para ameaçar os alunos. Sob essa ótica, o educando, como sujeito humano é julgado e classificado sob um ponto de vista do modelo vigente; é estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares.

Essa abordagem da avaliação é considerada uma vertente antiga, que não serve mais para acompanhar as transformações de novos paradigmas do ensino vigente. Porém, ainda persiste no meio escolar e acadêmico, o que é preocupante, pois suas marcas desastrosas refletem diretamente na autoestima e no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, Coll (1998, p. 141) pondera que o sistema avaliativo qualifica e essa qualificação tem repercussão “direta na construção de autoconceito que se traduz na atitude em relação a si próprio e para o desenvolvimento de atitudes em relação ao mundo”.

Se a função legítima da escola é a de contribuir para o êxito das pessoas, favorecendo o aprendizado de habilidades e competências para sua plena realização, a concepção de avaliação tradicional necessita ser superada. Assim, a prática de avaliação autoritária deve ser substituída por uma nova concepção de avaliação: humana, crítica e transformadora. É Saul (1995) quem aponta o segundo modelo de avaliação, o emancipatório. Trata-se de uma vertente cujo ideal é libertar o sujeito de condicionantes determinantes e da condição de reprodutor, ou seja, o indivíduo é o sujeito de sua própria história e não um instrumento de ajuste da sociedade. Na abordagem emancipatória, a concepção de educação não é um produto acabado, mas um processo contínuo de tomada de consciência do sujeito da realidade para a libertação e a transformação do mundo opressor.

A avaliação emancipatória além de qualificar a prática docente é inerente a todos os envolvidos no processo educativo que participam de forma crítica e consciente, no processo de tomada de decisão. “O professor não vai ser o “dono” da avaliação do aluno” (MELCHIOR, 2001, p. 27). Alunos e professores passam a se comprometer com o resultado do processo de ensinar e aprender.

Nesse aspecto, as práticas avaliativas emancipatórias compreendem práticas de construção de conhecimento, uma vez que a avaliação torna-se elemento desencadeador de reflexões permanentes, como reforçamos a seguir:

A ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Porque o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades, numa espiral necessária de formulação e reformulação de hipóteses (abstração reflexiva). (HOFMANN, 2010, p. 23).

Implica dizer que a avaliação, nessa perspectiva, pode, inclusive, ser considerada como instrumento de desenvolvimento profissional docente, em razão de sua ação apontar desafios peculiares, ao ensino, ao aluno e ao seu próprio mundo de vida. Apesar das produções científicas acerca da temática, a avaliação, ainda consiste em uma das dificuldades que os professores enfrentam em sua prática pedagógica, como afirma Melchior (2001). O autor alerta para a falta de preparo, no que tange à avaliação escolar, nos cursos de formação professores, que não abordam a temática com profundidade, e é um dos grandes responsáveis que investigam avaliação como instrumento de melhoria das práticas de ensino.

Para uma rápida visualização e melhor compreensão dos modelos discutidos, apresentamos no Quadro 1 uma síntese dos modelos de avaliação aqui apontados. Este quadro foi inspirado em Carvalho (2002) quando elaborou uma síntese das racionalidades pedagógicas que orientam a ação educativa

**QUADRO 1 – Modelos de avaliação da aprendizagem**

CATEGORIAS	MODELOS DE AVALIAÇÃO	
	TRADICIONAL	EMANCIPATÓRIA
<b>Conceito/sentido</b>	Mecanismo de conservação e reprodução da sociedade que exige um controle e enquadramentos dos indivíduos nos parâmetros estabelecidos de equilíbrio social.	Humana, crítica e transformadora. Idealiza libertar o sujeito de condicionantes determinantes e da condição de reprodutor, para que possa colaborar na construção de uma sociedade mais participativa, mais democrática e justa.
<b>Educação</b>	Técnica. Atividade técnico-instrumental, orientada para fins prefixados. Ciência aplicada. Objetivada.	Interação. Atividade prática e teórica; ação moral, ética e política; prático-reflexiva, dialética reconstrutora de uma sociedade menos irracional e injusta quanto à escolarização. Intersubjetiva.
<b>Alunos</b>	Homogêneos, cognitivo, passivos, subservientes, acríticos e reprodutores de informações. Instrumento de ajuste da sociedade, desconsiderando-o como sujeito. Age baseando-se no castigo ou no prêmio.	Heterogêneos, singulares, multidimensionais, ativos, interativos, construtores, críticos, éticos. Sujeitos de sua própria história. Age baseando-se em nos valores.
<b>Professor</b>	Aplicador de técnicas, reprodutor de conhecimento; a-histórico. Técnico. Heterônomo. Dependente de outros profissionais.	Agente histórico, profissional intelectual, autônomo, reflexivo e autorreflexivo, crítico, prudente, pesquisador; sujeito epistêmico. Criador e crítico. Emancipado.
<b>Prática educativa</b>	Problematizada <i>a priori</i> ; intuitiva, não reflexiva e rotineira; ênfase no saber-fazer. Privilégio dos meios; técnica e comportamental, objetivada. Irrefletida acerca das teorias que a informam. <i>Lócus</i> de sujeitos passivos. Método: científico.	Ambígua, dialógica, reflexiva e ética, situada, criadora e transformadora. Teoria e prática são dialeticamente relacionadas. É conscientemente teorizada. Objetivada, subjetivada e intersubjetivada. <i>Lócus</i> de sujeitos reflexivos e ativos. Método: dialético-crítico.
<b>Aprendizagem</b>	Processo natural de aquisição de competências técnicas previsíveis mecânicas, reconstruções de pré-concepções acríticas.	Processo de aprender a fazer em colaboração, significativa, dialética e crítica. Relação entre o saber e o capital cultural.
<b>Planejamento</b>	Reduzido à instância formal, a conteúdos, objetivos e técnicas. Individual e preestabelecido.	Determinado em função das características biopsicossociais do grupo e do contexto; intersubjetivo, coletivo, flexível.
<b>Avaliação</b>	Classificatória, e excludente; Instrumento de controle sobre comportamentos e ações de professores e alunos.	Processual, orientadora, formativa, inclusiva e emancipatória; instrumento de redimensionamento da prática tomada de decisão.
<b>Conhecimento</b>	Positivista; objetivo e livre de valores; descrito de forma neutra; verdade acabada. É cartesiano, as partes isoladas e separadas são reagrupadas conforme regularidades. A postura do sujeito em relação ao conhecimento é de aplicador	Ético, estético, dinâmico. Inacabado. Heurístico, holístico, histórico e intersubjetivo. A postura do sujeito em relação ao conhecimento é de intérprete crítico.
<b>Práxis</b>	Mimética; reprodutora.	Situada e criadora e transformadora.

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Se estabelecermos uma correlação entre os dois modelos, uma questão se faz premente: qual o tipo de avaliação é usado em um e outro. A resposta é simples,

todos. A respeito do modelo emancipatório, dois tipos de avaliação se destacam, a diagnóstica e a formativa, sendo que essa última tem um papel significativo, ação cotidiana, devendo ser flexível, interativa, contextualizada, contínua e dialógica no entendimento de Freire (2005) e emancipatória conforme Habermas (2002); sistemática e regulatória, complementa Perrenoud (1999); “indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades” (ZABALZA, 1998, p. 10).

Ao fazermos uma mediação entre as teorias de desenvolvimento e aprendizagens estudadas no Capítulo II, observamos que a concepção de avaliação presente em suas entrelinhas é a formativa. Com efeito, é no cotidiano da ecologia da sala de aula, nas intensas relações vividas entre alunos e professores que é possível receber o *feedback* do seu planejamento. Assim como é possível, identificar a zona de desenvolvimento da criança, em relação ao estágio que ela se encontra e o objeto que apreende. Nesse caso, tratamos de avaliação da aprendizagem no contexto escolar de modo geral, como nosso olhar incide sobre a Educação Infantil e é sobre esse fenômeno que refletimos a seguir.

### **3.2 A avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Infantil: os campos prático e legal**

A avaliação na Educação Infantil, conforme o Referencial Curricular de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 59), é definida “Como um conjunto de ações que auxiliem o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecida e ajustar sua prática educativa as necessidades das crianças”. E, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – n. 9394/96 (BRASIL, 1996) deve ser realizada, mediante o acompanhamento do desenvolvimento da criança, através de registro sem a preocupação com a promoção para o Ensino Fundamental.

Significa, portanto, que a avaliação é parte do processo educativo de ajudar os professores a planejarem ou criarem situações para que as crianças avancem na sua aprendizagem. Dessa forma, permite que todos os envolvidos acompanhem o processo de aprendizagem da criança, observando suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades de avanço ao longo de todo processo educativo.

Significa, também, que nessa etapa da Educação Básica a avaliação não tem o objetivo exclusivo de verificar o rendimento da criança, mas acompanhar o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Esse acompanhamento pode ser efetuado com o uso de instrumentos como a observação e os registros individuais da criança, através dos quais é possível o professor observar suas dificuldades, seus avanços e suas conquistas.

É o que postulam as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2006), quando considera, por um lado, que a importância da avaliação da aprendizagem está em avaliar o que as crianças aprenderam “antes” (os conhecimentos prévios e as experiências) para dar prosseguimento na construção de novos conteúdos de aprendizagem. E, por outro, que o papel da avaliação é ser sistemático; contínuo e regulador, tendo como principal objetivo a melhoria da ação educativa. Nesse documento, a avaliação diagnóstica é percebida como aquela que possibilita verificar as aprendizagens anteriores das crianças com o propósito de fazê-las avançar no seu processo de desenvolvimento. A avaliação formativa é aquela que orienta a prática do professor e a aprendizagem da criança quanto às estratégias, aos erros, às dificuldades de aprendizagens e às habilidades. Essa modalidade de avaliação torna-se significativa porque tem um papel fundamental de regulação do processo de ensino e de aprendizagem nas aulas.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (SEMEC, 2006), na sua descrição, essas modalidades de avaliação se inter-relacionam com a função de reguladora, tendo como a finalidade de acompanhar e orientar a prática educativa do professor e ainda, estimular o processo de desenvolvimento da criança. Emerge a compreensão de que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil não tem o objetivo, exclusivo, de verificar o rendimento da criança.

Mesmo assim, constata-se, nessa literatura, que existem práticas avaliativas equivocadas na educação infantil. Por exemplo, aquelas que servem para permitir ou não o ingresso das crianças no Ensino Fundamental mediante a aquisição de níveis desejados de leitura e escrita, o tem gerado sérios problemas na educação infantil, deixando-a numa posição de caráter de terminalidade.

Se há um consenso acerca de avaliação, é de que ela é instrumento fundamental para que o professor possa refletir acerca das dificuldades, erros e conquistas dessas crianças, a prática educativa constitui-se em um dos principais

instrumentos de observação. Através de registros, sistematizados pelas fichas, relatórios e sondagens dentre outros instrumentos que servem para o professor, sendo este capaz de acompanhar o desenvolvimento da criança para formá-la em todos os aspectos social, psicológico, cognitivo e afetivo.

As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (SEMEC, 2006, p. 38) expressam uma espécie de previsão de procedimentos e instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança, assim estabelecido:

**A observação:** É preciso observar cuidadosamente as crianças e ainda é necessário delimitar o campo de observação no momento em que as crianças realizam alguma ação. A observação pode ser sistemática ou incidental que são sistematizados pelas fichas de acompanhamento, anedotário, reflexões sobre os alunos.

**Anedotários:** Pode ser revisado uma vez por semana, é um espaço em que o professor deixa para as crianças fazer anotações de suas experiências realizadas no momento da sala de aula. Essas anotações relacionadas às expressões linguísticas utilizadas nas cenas, a observação dos brinquedos, a relação proximal com os colegas ou diferentes adultos. A finalidade desse instrumento é acompanhar o desenvolvimento da criança a partir das observações delas com o mundo e o professor tem o papel de compartilhar com outros profissionais envolvidos na escola possam registrar suas impressões.

**Diário de aula:** É o caderno em que o professor registra o seu planejamento, reuniões com os pais, atividades realizadas com as crianças, ou suas impressões acerca do aluno. Esse instrumento ajuda o professor refletir na sua prática de sala de aula, e ainda tomar decisões e redirecionar a prática educativa. A finalidade do diário de aula para prática do docente porque é o ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho do professor que toma decisão para alcançar os objetivos previstos da unidade.

**O livro da vida da turma:** As crianças registram suas fotos, imagem, poesia e texto aspectos significativos para sua vida social. Esse livro da turma as crianças relatam as experiências vividas, os problemas solucionados, e também as aprendizagens na realização das atividades de ensino. A finalidade do livro da vida da turma é visto como uma memória coletiva que acompanha o desenvolvimento das crianças no convívio social.

**Planilhas:** Não só os momentos informais do professor de educação infantil, mas também ele precisa de um tempo maior para investigar de forma aprofundada o seu ato avaliativo. A finalidade da planilha possui uma visão ampla das crianças a partir da ficha contendo os relatos da observação de situações diárias, fotos, filmagens e nomes da criança.

**Entrevista:** Existem a entrevistas semi-estruturadas ou abertas consideradas como uma forma de dar voz às crianças para ouvi-las acerca de suas aprendizagens do que aprenderam, e sobre como conseguiram construir novos conhecimentos na sala de aula.

**Debates:** Um debate entre grupo de crianças sobre as aprendizagens de sala de aula, normalmente essa discussão pode



ser gravadas, em seguida, transcritas para apresentar as crianças, e com isso continuar a discussão do trabalho coletivo. A finalidade do debate é para o professor analisar e acompanhar o desenvolvimento da criança.

**Controle coletivo do trabalho:** Uma atividade dinâmica que sistematiza pelos painéis, e cada criança utiliza para encontrar referências no trabalho o que já foi desenvolvido e ainda que falta fazer. A finalidade desse instrumento as crianças fazem uma análise das atividades realizadas: observar o seu comprometimento e satisfação com as atividades desenvolvidas.

**Agenda escolar:** Constitui-se de observações dos pais e as impressões dos professores, a fim de que sejam compartilhadas entre as partes interessadas sobre o desenvolvimento da criança.

**Auto-avaliação:** A finalidade desse instrumento é ajudar as crianças observar suas ações quando executam algumas atividades de contar, recontar historinha, trabalhar a linguagem e a socialização entre os colegas.

**Análise de produções:** Os professores realizam um trabalho coletivo com o grupo ou com a criança individualmente para apropriação da linguagem oral e escrita.

**Conselho de classe:** É momento do qual precisa da colaboração de todos os profissionais da escola, uma vez que, estejam envolvidos com as crianças para discutir sobre aprendizagem da turma, e ainda de cada aluno individualizado<sup>3</sup>. A finalidade do conselho de classe é construir múltiplos olhares sobre as crianças e sobre sua aprendizagem.

**Trabalho de integração e de consolidação dos conhecimentos:** são atividades que tem como objetivo de aplicar os conhecimentos construídos em situações complexas, na execução de uma exposição de livros. Além disso, as aprendizagens mais significativas são realizadas pela colaboração de todos envolvidos feita de ideias, e no confronto delas.

**Portfólios:** Uma pasta constitui-se dos melhores trabalhos das crianças evidenciam o pensar, o sentir e agir consideram como necessária para acompanhar o desenvolvimento da criança. A finalidade de observar o aluno numa visão sistêmica ou global acerca do desempenho da criança nas diversas disciplinas, e também de suas aprendizagens significativas.

Logo, o acompanhamento do desenvolvimento da criança acontece a partir da obtenção de informações e análise interpretativas do cotidiano da sala de aula. A esse respeito, encontra-se no Regimento Interno do Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas investigadas (Cmei Mocambinho), no capítulo III da avaliação (Cmei, 2009, p. 8):

Art. 13 – A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação

---

<sup>3</sup> O conselho de classe ocorre uma vez por mês nas escolas para discutir acerca da aprendizagem das crianças.

educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar e desenvolvimento integral da criança.

Parágrafo único: todos os participantes da ação educativa serão avaliados em momentos individuais e coletivos.

Art. 14 – A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser entendida como um diagnóstico do desenvolvimento do aluno na relação com ação dos educadores e na perspectiva do aprimoramento do processo educativo.

1º O processo de avaliação deve ser contínuo e ter como base a visão global do aluno subsidiado por observação e registros obtidos no decorrer do processo.

2º As formas de registro de todo o processo ensino-aprendizagem serão explicitados na Proposta Curricular da creche/pré-escola.

3º A creche/pré-escola fará mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo da promoção mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, de acordo com a lei 9394\96.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola revela que a avaliação é um conjunto de ações que auxiliam na prática do professor com o propósito de ajustá-la de acordo com as necessidades das crianças, obtendo informações contínuas para análise interpretativa da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho do professor.

Percebemos que a legislação vigente, tanto em nível nacional como local propõe uma avaliação na perspectiva emancipatória, definindo a avaliação diagnóstica e formativa como suas modalidades.

As críticas na literatura apontam que ainda existe um modelo de avaliação tradicional nas instituições de Educação Infantil de julgar os resultados esperados pela criança ao término de cada período letivo. Para Hoffmann (2010, p. 72), esse enfoque, o da avaliação classificatória, “pretende fazer da criança em geral como um modelo definido pelo adulto a respeito dos comportamentos esperados”. A autora pontua que essa prática avaliativa cumpre as exigências burocráticas do sistema regular de ensino, contrariando à própria legislação, uma vez que os resultados não são para subsidiar ação educativa do professor de observar e acompanhar o desenvolvimento da criança.

É o que ocorre em uma das escolas estudadas, a João Mendes de Olímpio Melo, embora a concepção de avaliação adotada na escola considere o desempenho do aluno no decorrer das atividades de sala de aula. Para acompanhar o aluno, individualmente, aliado a isto, aplica um teste quatro vezes ao ano, para diagnosticar o nível de escrita da criança, no contexto das teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999).

As autoras estudam o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança e constrói o conceito de língua escrita pelo sistema de representação do som (fala) em sinais gráficos (escrita), até torná-la alfabetizada. Referem-se a quatro fases que a criança transpõe até que esteja alfabetizada: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Na primeira etapa, a pré-silábica, a criança inicia o processo da escrita compreendendo-a como desenho. Na segunda etapa, a silábica, a criança dar um salto qualitativo, pois descobre que a escrita representa os sons da fala. Ela consegue fazer a correspondência e compreende que cada letra representa uma sílaba. A terceira etapa, a silábico-alfabética, é o momento de transição entre a escrita a silábica e a alfabética, ou seja, oscila a correspondência sílaba-letra (grafema) – som (fonema). Na quarta e última etapa, a alfabética, a criança consegue diferenciar o sistema de representação da escrita do desenho. Nessa etapa, a criança já descobriu que as letras representam os fonemas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Somado a isto, o Sistema de Avaliação das escolas municipais de Teresina se organiza para aplicar ao final do ano letivo uma prova para os alunos do 2º período de Educação Infantil, com ênfase no processo de leitura e escrita. Conseqüentemente, as escolas municipais que conseguirem um resultado satisfatório de 90% das crianças saibam ler e escrever o professor recebe o **Prêmio Professor Alfabetizador**, considerado um investimento para carreira profissional.

Existe uma cobrança com os alunos do 2º período da Educação Infantil para que eles saibam ler e escrever ao finalizar o período ao finalizar o período, caso não tenha esse resultado satisfatório, o Sistema de Ensino envia uma equipe de profissionais para as escolas a fim de investigar os motivos das dificuldades das crianças, e, conseqüentemente, com o oferecimento do devido apoio aos professores para trabalharem para sanar as causas das dificuldades das crianças.

Nessa direção, Godói (2010) enfatiza que, na Educação Infantil, os alunos não deveriam ser avaliados de maneira formal, no entanto, ainda existe a ocorrência desse tipo de avaliação, como observamos nos estudos de Hoffmann (2009) para quem alunos são avaliados pelas fichas de avaliação, boletim de acompanhamento individual e pareceres entre outros.

Essa forma de avaliar, diz a autora, não só é inadequada ao cotidiano infantil por desconsiderar a criança em suas necessidades concretas e suas peculiaridades, como é perversa, por rotulá-la em torno de um padrão em suas primeiras

experiências. Tal prática avaliativa pode estar atrelada, por um lado, à incompreensão dos professores que trabalham com as crianças, seja porque desconhecem as necessidades delas em cada idade e de cada etapa de seu desenvolvimento, seja porque desconhecem o sentido processual da avaliação.

Por outro lado, as críticas mostram que estão reproduzindo a avaliação do Ensino Fundamental para esse nível de ensino por comparação ou exclusão. Os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil, por exemplo, mencionam que as crianças passarão para o Ensino Fundamental somente após atingir todos os objetivos da leitura e da escrita esperados na Educação Infantil.

Considerando essa problemática, ou seja, que existe um modelo de avaliação tradicional nas instituições de Educação Infantil que julga os resultados esperados de cada criança, ao término de cada período letivo, Hoffmann (2010) propõe um modelo de avaliação construtivista. E o faz, refutando o fato de que o enfoque da avaliação classificatória “pretende fazer da criança, em geral, um modelo definido pelo adulto a respeito dos comportamentos esperados”.

Sua proposta valoriza as peculiaridades das crianças e suas manifestações em todos os aspectos: cognitivos, afetivos, sociais e psicológicos, não definindo um modelo de criança esperado pelo adulto ou professor. O objetivo é acompanhar o desenvolvimento da criança pela observação e reflexão, a qual subsidia a ação educativa no seu cotidiano, permanentemente, voltada para as crianças a respeito do seu agir em relação aos objetos de interesse.

Sob esse enfoque, é imprescindível, portanto, que a prática avaliativa:

[...] torne-se investigativa e não sentenciosa, mediadora e não constatativa, porque é a dimensão da interação adulto /criança que justifica a avaliação em educação infantil, e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer. (PONTES, 2001, p. 17).

Contudo, é relevante atentar que os professores que adotam o modelo de avaliação classificatória abraçam uma prática que visa somente registrar os resultados finais para apresentar aos pais, ou documentar nos registros escolares, sem refletir permanentemente sobre a ação educativa.

Hoffman (2010) critica a avaliação classificatória, pelos seus resultados não servirem de subsídio para a ação educativa do professor. Por não possibilitar a

observação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças; por impedir que as dificuldades e erros dos alunos identificados sejam trabalhados; por existir apenas para cumprir as exigências burocráticas do sistema regular de ensino. Isso acontece, quando, por exemplo, a escola elabora uma ficha de acompanhamento individual em que aparecem vários aspectos avaliáveis pelos professores para serem conceituados.

Essa prática reforça a autora, é inadequada ao cotidiano infantil, pois o educador desconsidera verdadeiramente a criança em suas necessidades concretas, e suas peculiaridades. É relevante ressaltar que nesse tipo de prática existe uma incompreensão dos professores que trabalham com as crianças porque desconhecem as necessidades delas em cada idade, e também em cada etapa de seu desenvolvimento.

Acrescenta, ainda, outra crítica à avaliação classificatória, de que essa se faz contrária à própria legislação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394\96, não existe uma obrigatoriedade para a Educação Infantil, porém as exigências burocráticas do sistema regular de ensino que controlam e classificam os alunos de uma série para outra. Por essa razão, define uma nova proposta para Educação Infantil:

Esta disponibilidade pressupõe reflexão e ação permanentes, uma oportunidade de vivências enriquecedoras, através das quais as crianças possam ampliar suas possibilidades de descobrir o mundo. O adulto seja disponível a conversar e trocar ideias com elas. (HOFFMANN, 2010, p. 81).

Nessa perspectiva, a avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da criança assume outro enfoque e deve ser compreendida pela observação, reflexão e ação, tornando-se fundamental para prática do professor que possibilita uma reflexão permanente sobre o agir das crianças. Dessa forma, o professor assume uma postura investigativa no seu trabalho com as crianças, observando as brincadeiras e as manifestações reais delas, qual o significado e importância que elas dão em suas atividades.

Hoffmann (2010) explicita, como sugestão, uma sequência de ações para realizar a avaliação na Educação Infantil numa perspectiva construtivista:

- ✓ Exploração, de projetos ou vivência de situações pela criança.

- ✓ Observação, diálogo e reflexão.
- ✓ Repetição e\ou variação da exploração de objetos e\ou situações.
- ✓ Introdução de novos objetos ou situações que propiciem o estabelecimento de relações com as mesmas.

O processo de acompanhamento diário, no cotidiano da sala de aula, a partir das anotações frequentes é imprescindível para subsidiar permanentemente o trabalho do professor juntos às crianças, desvelando os caminhos a serem seguidos pelo educador para ampliar as conquistas ou avanços das mesmas.

Assim, pela sequência do esquema, o professor realiza um acompanhamento reflexivo da criança, observando, dialogando e refletindo nesse processo para alcançar os objetivos educacionais. Além disso, esse esquema de avaliação na perspectiva construtivista exige uma ligação entre os elementos sem rupturas e conflitos, pois o desenvolvimento das ações educativas deve estar interligado e centrado nas próprias crianças.

Nesse caso, o professor tem o papel de assumir uma postura investigativa, a partir do seu fazer reflexivo, tendo em vista, a mediação da criança com mundo, o que implica a exigência de um olhar atento para as crianças, em sua exploração permanente do mundo, em suas experiências ricas em interações com as outras crianças a fim de atingir seus objetivos, em busca do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Para aprofundarmos nosso entendimento sobre a prática avaliativa no contexto da educação infantil, objeto desta investigação, delineamos um percurso metodológico que será descrito no Capítulo subsequente.



**CAPÍTULO IV**  
**DESCREVENDO A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

## **CAPÍTULO IV**

### **DESCREVENDO A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo descreveremos a metodologia de investigação utilizada, a natureza e tipo de pesquisa, a caracterização dos sujeitos, o campo de pesquisa, a caracterização da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), das escolas e dos instrumentos de pesquisa.

#### **4.1 Natureza e tipo de pesquisa**

O presente estudo constitui-se como uma pesquisa de natureza qualitativo-exploratória Minayo (1994), cuja principal característica é a compreensão detalhada do ambiente natural em que estão inseridos os sujeitos, considerada como fonte direta de obtenção de informações. A pesquisa exploratória tem como objetivo uma aproximação com o problema, a fim de torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses, acrescentando que seu planejamento é, portanto, flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos estudados.

Na perspectiva de autores como Minayo (1994, p. 22), “a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por ser uma forma mais detalhada para entender a natureza de um fenômeno social com a intenção de coletar informações. A pesquisa qualitativa tem-se mostrado muito útil no campo educacional porque estuda o fenômeno de forma aprofundada, coletando informações, opiniões e comportamentos dos sujeitos, sobre o que eles pensam acerca do objeto de estudo.



Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa buscam descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender o processo dinâmico vivido por determinados grupos e a contribuição desses grupos no processo de mudança, com a finalidade de estudar o problema pesquisado.

Com objetivo de compreender o fenômeno estudado, utilizamos o estudo de caso, método que consiste em estudar uma unidade de sistema mais amplo a fim de compreender a realidade de forma aprofundada, tentando buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo. Oliveira (2007) afirma que o método de estudo de caso facilita a compreensão de fenômenos sociais complexos de investigação nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, sendo, portanto, um método eclético bastante aplicado em diferentes áreas do conhecimento.

A opção por esse método se justifica pela necessidade de responder (e apreender) a problemática proposta, qual seja: como ocorrem as práticas de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Teresina?

As técnicas que utilizamos para coletar os dados foram: entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos. A técnica da entrevista semiestruturada, procedimento eficaz de coleta de dados, faz-se necessária para subsidiar as respostas ao objeto de estudo, como forma de averiguar os fatos ou fenômenos; identificar as opiniões sobre os fatos ou fenômenos; determinar respostas e interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática diária de sala de aula. Marconi e Lakatos (2010, p. 85) entendem que a mesma “consiste em fazer uma série de perguntas a um informante, segundo um roteiro pré-estabelecido”. Esse roteiro pode ser um formulário que será aplicado da mesma forma a todos os informantes, para que se obtenham respostas às mesmas perguntas.

Nesse aspecto, a entrevista semiestruturada implica na coleta de dados que pressupõe levantar perguntas relevantes sobre determinado problema, a partir de um roteiro flexível que não apresenta a rigidez de formulação da entrevista estruturada. A opção por esse procedimento em nossa pesquisa decorre do grau de liberdade que se pretende oferecer ao entrevistado e de não impor perguntas à população, mas obter informações desde as mais acessíveis (fatos,

comportamentos) às de níveis mais psicológicos e profundos (opiniões, atitudes entre outros).

Dessa forma, foi elaborado um roteiro de entrevista com perguntas abertas (Apêndice A), as quais foram aplicadas aos sujeitos como uma forma de obtenção das informações e dos dados necessários para compreender o fenômeno social em questão. O roteiro de entrevista semiestruturada versa sobre como o professor articula as atividades de aprendizagem nas suas práticas de sala de aula, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças, sobre que instrumentos são utilizados pela escola e como o professor avalia o processo de ensino e aprendizagem da criança.

O trabalho de campo aconteceu no período de maio a setembro de 2012. No primeiro momento, realizamos contato inicial para manter o diálogo com as diretoras das escolas, em seguida, essas apresentaram o pesquisador aos sujeitos, com os quais tivemos uma conversa informal. No momento posterior, retornamos às escolas para explicar o objeto de estudo da pesquisa, e também apresentar o Termo de Consentimento livre e esclarecido (Anexo A) aos professores para que autorizassem a participação na pesquisa.

Na execução da entrevista semiestruturada com os professores pesquisados foram agendados locais, horários e datas para realização das entrevistas com os sujeitos. Na ocasião das mesmas utilizamos um aparelho de gravação para coletar as falas dos entrevistados. O material coletado foi transcrito e procedemos à análise dos dados da pesquisa.

A segunda etapa foi a observação participante, que possibilita ao pesquisador uma interação com a situação estudada. A observação participante permite perceber as aspirações, interesses, ou rotinas de trabalho do grupo. Somado a isto, o pesquisador deve se inserir nesse grupo como se fosse um deles. Segundo Richardson (2010, p. 261):

O observador não é apenas um espectador do fato estudado, ele se coloca na posição e no nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado. Isso é uma vantagem da observação participante em que o pesquisador está empenhado em estudar as aspirações, interesses ou rotina de trabalho do grupo observado.

A escolha por esse procedimento, justifica-se pela maior possibilidade de contato com o grupo a ser observado, com o objetivo de coletar mais informações nas práticas de sala de aula dos professores. Foi elaborado o roteiro de observação sistematizada sobre os seguintes elementos: conteúdo, metodologia, recursos didáticos e os instrumentos utilizados para acompanhar o desenvolvimento da criança e analisar a proposta de avaliação explicitada no Projeto Político-Pedagógico da escola (Apêndice B).

Na segunda etapa, foram registradas as observações dos professores com datas e horários marcados, cujo com início em maio, estendendo-se até junho de 2012, quando foram realizadas quatro observações com cada professora, tendo em vista a possibilidade de aquisição de informações que pudessem enriquecer os dados da pesquisa.

A terceira etapa foi a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como da legislação pertinente: Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares de Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, entre outros. Nessa etapa, tivemos acesso aos documentos oficiais das escolas para coletar algumas informações quanto: a localização da escola, a estrutura, os recursos didáticos, a equipe pedagógica e a avaliação para relacionar com objeto de estudo.

Ressaltamos que os procedimentos de coleta de dados escolhidos se adequam à natureza da pesquisa porque proporcionam contato direto entre o pesquisador e o sujeito pesquisado e, assim, permitem maior interação com a realidade estudada. Os dados coletados foram tratados com base na análise de conteúdo no intuito de classificar os elementos ou aspectos com características comuns que os mesmos tivessem relação entre si. Para Bardin (1977, p. 42):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de Análise da Comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tem como finalidade maior inferências (recorrendo ou não a indicadores quantitativos) de conhecimentos relativos à condição de produção.

Na perspectiva da operacionalização, Minayo (1994) compreende que a análise de conteúdo consiste em aprofundar e ultrapassar os significados manifestos e latentes nos enunciados relacionando significante e significado. Considerando que

o objetivo desta pesquisa incide na compreensão do processo de avaliação, como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, encontramos na análise de conteúdo e sua base teórica uma forma de ampliá-la.

Assim, utilizamos a técnica da análise temática para categorizar os dados. A noção de tema refere-se à “um feixe de relações e pode ser graficamente representado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (MINAYO, 1994, p. 208). Efetuar análise temática implica, pois, na descoberta de núcleos de sentido de um enunciado, complementa a autora.

A análise temática desdobra-se em três etapas. Primeiro vem a pré-análise, que consiste na exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos possibilitando a construção de indicadores para a interpretação final. A pré-análise possui elementos submetidos à análise de conteúdo tais como: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; a referenciação dos índices e a preparação do material como afirma (BARDIN, 1977).

A leitura flutuante implica na apropriação pelo pesquisador das respostas dos entrevistados, favorecendo algumas impressões acerca do tema pesquisado a partir das questões levantadas e das questões emergentes. No âmbito dessas respostas o pesquisador escolhe os documentos.

A escolha dos documentos objetiva levantar informações sobre o problema estudado para serem submetidos ao procedimento analítico. O material reunido deve ser preparado para análise das respostas.

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores são manifestações do estado emocional do entrevistado. Aqueles que apareceram com frequência no texto. Por exemplo, frases interrompidas, repetição, gaguez e sons incoerentes.

Na fase da organização do material ou de constituição do *corpus*, o pesquisador elabora um documento para cada questão com objetivo de separar as respostas para facilitar análise delas, considerando os critérios de exaustividade, de representatividade, de homogeneidade. Nessa fase, aparecerem os índices retidos supracitados.

A segunda etapa da análise de conteúdo é denominada de exploração do material. Trata-se de uma temática que consiste nas operações do processo de codificação, categorização, decomposição ou enumeração das respostas dos

sujeitos. Em princípio, recorta o texto em unidades de registro, depois seleciona regras de contagem ou de frequência e por último classifica e agrega os dados selecionados categorias teóricas ou empíricas (MINAYO, 1994).

A última etapa, denominada de tratamento dos resultados obtidos, é a confrontação sistemática do material analisado e o tipo de inferência alcançada para construir outras dimensões teóricas a partir das respostas dos sujeitos. Nesse sentido, a técnica de análise de conteúdo classifica os elementos em comuns, que aparecem com frequência, para categorizar ou codificar as respostas dos entrevistados, favorecendo a apreensão das significações do sujeito no que tange o objeto pesquisado e, finalmente a construção dialógica das práticas avaliativas na Educação Infantil.

#### 4.1.1 Caracterização dos sujeitos

Neste estudo, a opção foi trabalhar com professores do 2º período das escolas de Educação Infantil que correspondia anteriormente ao jardim II. São sujeitos da pesquisa três professores de Educação Infantil que têm, no mínimo, cinco anos de experiência no exercício da docência na Educação Infantil e também que estejam lotados nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei), como professores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Para preservar a identidade dos sujeitos atribuímos a esses os nomes dos teóricos da Psicologia Vigotsky, Piaget e Ferreiro, abordados no referencial teórico que sustenta este estudo.

**QUADRO 2 – Caracterização dos sujeitos**

Sujeitos	Formação	Sexo	Idade	Tempo de atuação na Educação Infantil
<b>Vigotsky</b>	Licenciatura em Pedagogia	Feminino	42 anos	Cinco anos de Educação Infantil e 12 anos na Escola do Estado
<b>Piaget</b>	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Supervisão Escolar	Feminino	48 anos	Cinco anos de Educação Infantil e 25 anos na Escola do Estado
<b>Ferreiro</b>	Licenciatura em Pedagogia Especialização em gestão empresarial	Feminino	42 anos	Cinco anos de Educação Infantil

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Os sujeitos entrevistados possuem Licenciatura em Pedagogia e somente dois entrevistados têm Especialização em Educação; e ainda todos são do sexo feminino; com relação à idade, o primeiro possui 42 anos, o segundo tem 48 anos e o terceiro possui 42 anos de idade. Quanto ao tempo de serviço, o primeiro possui cinco anos de Educação Infantil e, acrescido 12 anos na Escola do Estado, o segundo tem cinco anos na Educação Infantil, mais 25 anos na Escola do Estado e o terceiro tem cinco anos na Educação Infantil.

#### **4.1.2 Campo da pesquisa**

Inicialmente, apresentamos a caracterização da SEMEC, o órgão que orienta e administra as escolas municipais de Teresina. Em seguida, mostramos a contextualização das três escolas pesquisadas e explicitamos alguns elementos relativos a essas escolas, como: a localização, estrutura física, recursos didáticos, equipe pedagógica e o perfil de clientela.

#### **4.1.3 Caracterização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC**

Conforme as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), apresentamos o percurso histórico da educação do município de Teresina que, de acordo com esse documento, foi estabilizando-se, lentamente, a partir de 1966. Até então, a Prefeitura não tinha uma Secretaria de Educação estruturada e suas atribuições eram coordenadas por um setor denominado Divisão de Educação (D.E), o qual prestava assistência às escolas municipais localizadas na zona rural.

Em maio de 1996, foi aprovada a Lei nº 1.079 que estruturava os órgãos municipais, com a finalidade de incluir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Saúde Pública no organograma da Prefeitura, de forma organizada. Assim, o ensino passa a ser estruturado, caracterizando-se da seguinte forma: o ensino primário; o grau Médio; e o Ginásio Científico. Nesse contexto, a SEMEC era ainda responsável pelo Departamento de Cultura e de Assistência Médico-Dentária (SEMCAD). Assim, havia uma concepção de Educação Infantil assistencialista que tinha como objetivo o atendimento à saúde e à preservação da vida das crianças.

A partir do ano de 1971, inicia-se o ensino municipal de forma muito rudimentar em que as escolas eram responsáveis pela educação da população

estudantil de 5ª a 8ª série. No entanto, essa realidade muda com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692/71 que modifica a nomenclatura do ensino para o primeiro grau.

Dessa forma, as escolas do município sistematizavam suas atividades de ensino através do Macro Currículo de 1º grau da Secretaria Estadual do Piauí para operacionalização de seu planejamento curricular, uma vez que, o município não tinha uma proposta curricular que orientasse as escolas. Somente no ano de 1975, a Prefeitura de Teresina inicia o processo de consolidação de sua estrutura. É também nesse período que as diretrizes de estruturação da Prefeitura foram sendo definidas e organizadas. Além disso, a Secretária de Educação deixou de funcionar em conjunto com o Departamento de Assistência Médico-Dentária, passando a atuar com outra denominação: Secretaria de Educação e Cultura. De acordo com a nova estrutura da SEMEC, as crianças na faixa etária de quatro a seis anos que recebiam, anteriormente, orientações das escolas conveniadas da Prefeitura, passaram a integrar o ensino público municipal dirigido pela Divisão de Educação Infantil, ficando as creches sob a responsabilidade das entidades filantrópicas.

A partir dos anos de 1995, houve uma expansão da Educação Pública Municipal que trabalhava em conjunto com o Governo Federal, Município de Educação e Cultura e Governo Estadual que oferecia cursos destinados ao corpo docente que não tinha formação pedagógica para se qualificarem gradativamente. Assim, em 1987, a Secretária realizou o primeiro concurso público para os professores.

A SEMEC foi aos poucos estruturando o ensino municipal da cidade de Teresina e criou uma Proposta Curricular de cunho construtivista, visando à sistematização das atividades diárias nas instituições de educação infantil, a fim de atender esse público na faixa etária de zero a seis anos. Após, quatro anos, foi concluída a elaboração da proposta curricular. A mesma foi publicada e distribuída entre os professores de Educação Pública Municipal. Em função disso, a SEMEC estrutura algumas ações para serem implementadas, tais como: assegurar o atendimento educacional apoiado também no Plano Decenal de Educação (PDET, 2003), ressaltando que o Estado tem deveres com a educação das crianças de zero a seis anos de idade, e deve dividir a responsabilidade com o município, o qual promoverá a educação pré-escolar e o Ensino de 1º grau em regime de colaboração

com as esferas (Federal, Estadual e a União), visando o pleno desenvolvimento da criança e seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Tais determinações sobre divisão de responsabilidades entre municípios e estados têm respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394\96, com o objetivo melhorar a qualidade do ensino público. Atualmente, configura-se uma nova realidade na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, pois a mesma oferece turmas de Educação Infantil que antes era de responsabilidade do SEMCAD. Somente no ano de 2006, a SEMEC atendia toda a demanda de educação infantil.

Atualmente, a SEMEC criou uma coordenação de Educação Infantil que é composta por integrantes de unidades que desenvolvem um trabalho para o atendimento das crianças, oferecendo merenda escolar, ampliações de serviços, e investindo na formação e construção de novos prédios.

A seguir faremos a caracterização das escolas investigadas, conforme descrito no Quadro 3.

**QUADRO 3 – Caracterização estrutural das escolas**

<b>ESCOLAS</b>	<b>Cmei JOÃO MENDES OLÍMPIO DE MELO</b>	<b>Cmei HERCÍLIA TORRES DE ALMEIDA</b>	<b>Cmei MOCAMBINHO</b>
<b>ESTRUTURA FÍSICA</b>			
Salas de aulas	06	07	04
Cantina	01	01	01
Secretaria	01	01	01
Diretoria	01	01	01
Pátio	01	01	01
Banheiro adaptado	00	01	00
Banheiros infantis	01	02	01
Banheiro de professores	01	01	01
Sala de professores	01	01	01
Área coberta	01	01	01
Recepção	01	01	00
Depósito	01	01	01
Almoxarifado	01	00	00
Refeitório	01	00	01
Lavanderia	00	00	01
Sala de apoio	01	00	01
Sala de leitura	01	00	01
Parque infantil	00	00	01
Recursos didáticos			
Jogos educativos	50	50	50



CD's	100	100	100
DVD's	01	01	01
Aparelho de som	01	01	01
Computador	01	01	01
Paradidáticos	50	50	50
Teatrinho de fantoche	01	00	00
Televisão	01	01	01
Impressora	01	01	01
Equipe pedagógica			
Professores	15	07	06
Diretores	01	01	01
Secretaria	01	01	01
Coordenadora pedagógica	01	01	01
Auxiliar administrativo	03	05	01
Merendeira	02	02	02
Agente de portaria	03	02	02
Auxiliar de maternal	01	00	00
Auxiliar de serviços gerais	03	00	02

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola. 2012.

O quadro explica a caracterização das escolas a partir de alguns elementos de investigação a serem explicitados quanto: a estrutura, os recursos didáticos, a equipe pedagógica .

#### 4.1.4 Caracterização dos Centros Escolares

A pesquisa aconteceu em três escolas de Educação Infantil<sup>4</sup> – Cmei João Mendes de Olímpio de Melo, zona sudeste; Cmei Hercília Torres de Almeida, zona sul; e Cmei do Mocambinho, zona norte. Os critérios de escolha das escolas foram a localização urbana, o fato de oferecerem o 2º período de Educação Infantil e terem um corpo de professores efetivos com cinco anos de experiência

A primeira escola pesquisada, **Cmei João Mendes de Olímpio de Melo** (Figura 1), está localizada à Rua Farmacêutico José Pereira Lopes, nº 2845, Bairro Renascença II. O Centro Municipal João Mendes de Olímpio de Melo funciona no prédio do CAIC. Vale ressaltar que o prédio foi cedido pela Secretaria Estadual de Educação, desde fevereiro de 2006, para atender à demanda de crianças da Educação Infantil, do Maternal ao 2º período, do bairro em que está localizada e dos bairros vizinhos como: Dirceu, Novo Horizonte e Parque Jurema entre outros.

<sup>4</sup> A pesquisa aconteceu nas escolas municipais dos bairros de Teresina para atender um universo populacional.

A escola atende uma clientela de Educação Infantil, no nível Pré-escolar (zero a cinco anos), possui um número de 434 alunos matriculados atualmente e distribuídos em cinco modalidades: maternal, 1º e 2º período, nos turnos manhã e tarde.

**FIGURA 1 – Cmei João Olímpio de Melo**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2012).

A estrutura da escola apresenta-se da seguinte forma: seis salas de aula com banheiro infantil, uma sala para professores, uma secretaria, uma diretoria, uma cantina, um almoxarifado para merenda, um almoxarifado para material de expediente, um almoxarifado para guardar materiais diversos, um pátio com área coberta e um refeitório e um depósito.

A escola possui os seguintes recursos: jogos educativos, quadro acrílico, cadeira do professor, ventilador, cadeira do professor, DVDs, CDs, cadeira do aluno, armário, estante, televisão, ar-condicionado, aparelho de som, computador entre outros.

A equipe pedagógica compõe-se de 30 funcionários, distribuídos nas seguintes categorias funcionais: 15 professores, dos quais quatro possuem curso completo em Licenciatura Plena em Pedagogia, sete professores estão cursando Pedagogia, um professor possui o curso de Pós-graduação completo em *lato sensu* e três estão concluindo sua Pós-graduação. Encontramos também um auxiliar de turma de maternal, uma secretária, três auxiliares de secretaria, três agentes de portaria, três auxiliares de serviços gerais e duas merendeiras.

O Projeto Político-Pedagógico da escola João Mendes Olímpio de Melo ressalta que se desenvolve uma prática educativa adequada às necessidades e às

aprendizagens das crianças, levando em consideração o contexto social, político e cultural do aluno para formação do cidadão crítico e capaz de atuar com responsabilidade e competência na sociedade.

A creche adota uma prática pedagógica fundamentada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394\96 em seu artigo 29 que visa à formação integral do aluno, em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, social e psicológico. Além disso, ressalta que a prática pedagógica se dá a partir dos interesses e motivações das crianças que garante uma aprendizagem essencial para a formação global do aluno com autonomia crítica e participativa para transformar a sociedade.

Em função disso, a creche adota uma concepção de criança fundamentada nos valores solidariedade, ética, respeito e cooperação, que garante uma formação de cidadãos críticos, ativos e preparados para exercerem sua cidadania e superarem com determinação os desafios do mundo moderno.

A segunda escola é a **Cmei Hercília Torres de Almeida**, como mostra a Figura 2, está localizada no Bairro Parque Piauí, na zona sul de Teresina. O Parque Piauí é um bairro bem desenvolvido culturalmente, onde as tradições culturais e de lazer da comunidade são manifestadas através dos festejos de São João Batista da igreja católica e de diversões montadas na praça da integração. Além disso, próxima à área externa da escola estão localizadas casas residenciais, hospital, mercado de feira, drogarias, panificadora e Caixa Econômica, entre outros.

**FIGURA 2 – Cmei Hercília Torres de Almeida**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2012).

A Cmei Hercília Torres de Almeida (Figura 2) foi criada em 2004, quando foi municipalizada. A escola atende a uma clientela de alunos de zero a cinco anos de Educação Infantil, funcionando nos turnos manhã e tarde, oferecendo seus serviços educacionais à comunidade do bairro e, também aos bairros vizinhos: Saci, Lourival Parente, Promorar e Bela Vista.

A estrutura física da escola apresenta-se da seguinte forma: uma sala de professores, um banheiro adaptado, dois banheiros infantis (masculino e feminino), um banheiro para professores, uma diretoria, uma secretaria, uma cantina, uma área coberta, um pátio, uma recepção na entrada, sete salas de aula, um depósito para merenda e um depósito de material. Somado a isto, os recursos que encontramos foram: jogos cognitivos, paradidáticos infantis, DVDs, CDs, brinquedos, teatrinho de fantoche, computador, televisão, aparelho de som, ventilador, entre outros.

A equipe pedagógica é composta por uma diretora administrativa, uma coordenadora pedagógica, sete professores, cinco auxiliares administrativos, duas merendeiras e dois agentes de portaria.

O Projeto Político-Pedagógico da Instituição mostra que ela tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança, complementando com a ação da família e da comunidade, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana e contrária a qualquer forma de preconceito ou discriminação.

A terceira escola pesquisada, **Cmei Mocambinho**, que está localizada na Avenida Central do Mocambinho, Quadra 02, Setor C, Mocambinho I, foi fundada através de solicitações da comunidade para atender às crianças da comunidade e dos bairros vizinhos como: Alto Alegre, Buenos Aires, dentre outros.

**FIGURA 3 – Cmei Mocambinho**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola (2012).

A inauguração da escola foi no dia 24 de Novembro de 1988, às 19h pelo Prefeito da época Raimundo Wall Ferraz. Ressaltamos que na solenidade havia várias autoridades importantes, dentre elas a presença do representante da Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Comunitária (SEMTAC).

A escola atende a uma clientela de Educação Infantil distribuída no total de 120 crianças matriculas nas turmas de berçário, do maternal, do 1º período e do 2º período.

A estrutura física da escola está assim dividida: quatro salas de aulas, um refeitório, um pátio, uma sala da direção, uma sala de professores, uma cantina, uma lavadeira, um depósito para material da cantina, uma sala de apoio, um banheiro (direção\professor), um banheiro para crianças, um banheiro dos funcionários, uma sala de leitura, um parque infantil e uma área coberta.

Dentre os recursos da escola, encontramos: mimeógrafo, televisão, ventiladores, impressora, computador, mesa do computador, aparelho de som, caixa amplificada, Dvds, Cds entre outros.

A equipe pedagógica é constituída de 36 funcionários assim distribuídos: seis professores, dois vigias, um auxiliar de enfermagem, um auxiliar de administração, uma diretora, uma pedagoga, duas merendeiras, duas zeladoras e dois serviços gerais.

O Projeto Político-Pedagógico da escola Mocambinho adota a concepção de criança considerando-a um sujeito cultural, social e histórico que tem sua vontade, desejo, capacidade de decisão, opinião, pensamento e maneiras de se expressar. Nesse aspecto, a ideia de criança como um sujeito de direitos tais como: vontade própria, pensar, conhecer e opinar, que por sua vez, está inserida dentro de uma sociedade em determinado tempo e espaço. Além disso, as crianças são atores em desenvolvimento que devem ter respeitadas em suas características ou singularidades próprias de cada etapa.

A instituição de Educação visa, portanto, à formação do indivíduo crítico, participativo e atuante na sociedade para não aceitar os valores dominantes do mundo. É relevante desenvolver na criança uma postura crítica do mundo para lutar por uma sociedade mais justa e igualitária sem discriminação ou exclusão social.

#### **4.1.5 Organização e análise dos dados**

Após a transcrição das respostas dos sujeitos, organizamos os dados para selecionar os elementos em comum que aparecem com frequência nas respostas dos entrevistados. A pré-análise é a fase da organização ou de sistematização das ideias, em seguida, foi realizada a etapa da exploração do material destinado às operações de codificação, de decomposição ou de quantificação dos dados. A última etapa foi o tratamento do resultado obtido, no qual existe confrontação sistemática entre o material e as inferências, construindo novas dimensões teóricas. Desse modo, os dados ficaram organizados por categoria, a seguir:

- a) A prática pedagógica do professor e o desenvolvimento da criança na sala de aula;
- b) Metodologias de avaliação do desenvolvimento da criança;
- c) Instrumentos de avaliação na Educação Infantil.

Os dados coletados foram categorizados e interpretados conforme constam no Capítulo V.



**CAPÍTULO V**  
**ANÁLISE DOS DADOS**

## **CAPÍTULO V**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

#### **5.1 Explicando o processo de análise**

Para responder ao nosso problema de estudo, o tratamento dos dados foi fundamentado na análise de conteúdo, através da técnica de análise temática, em que os elementos textuais ou aspectos com características comuns que apresentaram relação entre si, foram classificados e categorizados (BARDIN, 1977).

Para preservar a identidade dos entrevistados e manter o anonimato, atribuímos nomes fictícios aos sujeitos – Vigotsky Piaget e Ferreiro. Essas professoras são do sexo feminino, todas formadas em Pedagogia. Apenas uma tem pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão escolar e outra está cursando. O tempo de serviço médio delas é de 15 anos, dos quais cinco são dedicados à educação infantil.

Tomando o roteiro de entrevistas, organizamos as respostas dos sujeitos nas categorias a seguir, a partir das quais desenvolvemos o traçado analítico conjugado às observações realizadas em sala de aula para analisar a prática avaliativa das professoras no cotidiano da sala de aula da educação infantil:

- a) Categoria 1 – A prática pedagógica do professor e o desenvolvimento da criança;
- b) Categoria 2 – Metodologias de avaliação do desenvolvimento da criança;
- c) Categoria 3 – Instrumentos de avaliação presentes na prática pedagógica da Educação Infantil.

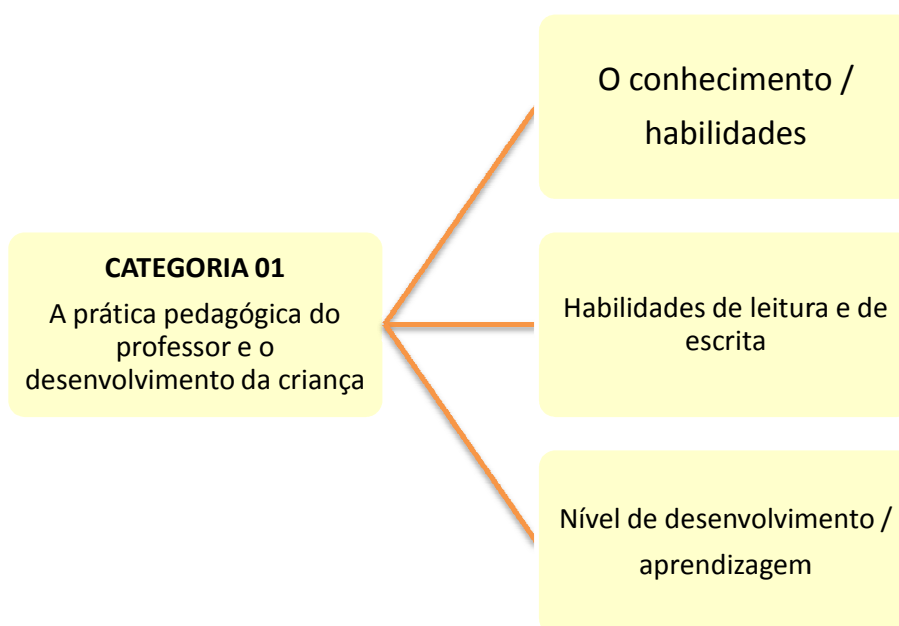
Em cada uma dessas categorias podem ser identificadas subcategorias, as quais serão dissecadas no decorrer do texto.



## 5.2 Categoria 01 – A prática pedagógica do professor e o desenvolvimento da criança

A partir da questão “Como você articula as atividades de aprendizagem em suas práticas de sala de aula para acompanhar o desenvolvimento das crianças?” surgiram três categorias explicitadas na Figura 4:

**FIGURA 4 – Eixo categorial 01**



Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A primeira categoria, **conteúdos\habilidades**, decorre da proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que define um conjunto de eixos de conhecimentos para serem desenvolvidos na educação infantil, a saber: linguagem oral e escrita; matemática; natureza e sociedade; artes visuais; e movimento, que devem ser adquiridos durante o ano letivo. Vejamos abaixo os trechos das falas das professoras pesquisadas:

Eu procuro adequar o conhecimento\habilidade que a criança tem de adquirir, durante todo período letivo, levando em consideração toda parte estruturada, o emocional, psicológico, a brincadeira, a dança, a música, envolvendo todo esse aparato, junto com as habilidades que são necessárias que, ao final do ano, a criança tenha conseguido [...]. (VIGOSTKY)

Articulação é através do material de conteúdo que trás pra sala de aula pra tá melhorando o entendimento da criança e assimilação com relação atividades [...].(PIAGET)

As atividades, elas são feitas de acordo com conteúdo da sala de aula, explanado pela grade curricular e de acordo com nível de aprendizagem da criança. (FERREIRO).

Notamos que, nos enunciados dos sujeitos, a categoria **conteúdos/habilidades** está organizada em conformidade com a Matriz Curricular das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (SEMEC, 2006). Cada conteúdo requer habilidades que devem ser desenvolvidas nas crianças, acerca dos aspectos: cognitivo, emocional, físico e psicomotor. Essa organização encontra amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 no Art. 29, o qual versa que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos: cognitivo, social, afetivo e psicomotor, complementando com ação da família e da comunidade.

Com efeito, observamos durante as aulas que as músicas e as brincadeiras são realizadas em consonância com os conteúdos da matriz curricular, estabelecendo relação muito forte entre o educar, o desenvolvimento de habilidades e o cuidar das crianças, no sentido lato, como constata Vigotsky: “caso a criança tenha dificuldade de aprendizagem nós temos maior cuidado com essa criança, pondo ela mais perto da gente e ter atenção mais especializada com ela”.

Dias e Faria (2007) compreendem que as ações de “cuidar” e de “educar” na Educação Infantil possibilitam às crianças o acesso a determinados valores da cultura e a procedimentos para transformar os conhecimentos, favorecendo para que desenvolvam sua estrutura física e afetiva. Essas duas ações são indissociáveis na Educação Infantil porque a criança tem o primeiro contato com o saber sistematizado e cuidados de higiene e de saúde para formar o indivíduo nos aspectos social, psicológico, cognitivo e afetivo. É o caso da prática pedagógica das professoras, uma vez que essas se ajustam às condições de aprendizagens, aos interesses, às vontades, aos desejos e às manifestações das crianças para acompanhar seu desenvolvimento, no sentido de transformação do indivíduo e da sociedade.

Observamos que essas habilidades são relativas às competências de modo geral. Porém, de modo particular, estão imbricadas na segunda categoria, que

merece destaque – **a habilidade da leitura e da escrita**. Alguns relatos podem ser lidos, a seguir:

[...] proposta da Prefeitura, que são essas habilidades que aí foram colocadas. Nesse momento, saber identificar letras, desenho e reconhecer todas as letras com segurança e identificar os números e saber escrever o nome da gravura e saber produzir uma frase. Essas habilidades que a Prefeitura exige no término do ano letivo de cada 2º período. (VIGOSTKY).

[...] na Educação Infantil a gente leva em conta muito a questão do ler e escrever e eu posso tá pegando uma letra ou estudo de uma palavra para desenvolver o que realmente interessa na Educação Infantil, que é a leitura e a escrita. (PIAGET).

Eu faço as atividades de acordo com conteúdo e com nível de aprendizagem de cada um. Na prática, as atividades que faço do tipo xerocada, de acordo com conteúdo explanado, e primeiro é explicado para eles, faço com que eles participem oralmente e vejo mais ou menos qual nível de entendimento que eles têm, e assim que faço minha atividade prática é essa conversa primeiro com eles vejo que nível eles estão, né? Que foi que eles aprenderam. (FERREIRO).

Com base na análise, os sujeitos enfatizaram o eixo do conhecimento proposto pela SEMEC: **Linguagem Oral e Escrita**, direcionado para as habilidades de diferenciar letras, números e desenhos, constatamos, como pode ser percebido no texto do sujeito Vygostky. As práticas de ensino centram-se nas sondagens do processo de leitura e de escrita, pois é exigência da proposta da SEMEC que 90% dos alunos do 2º período saibam ler e escrever no final do ano letivo. Essa preocupação é percebida no documento do Projeto Político-Pedagógico da escola João Olímpio de Melo (2009) considera o desempenho apresentado pelos alunos no decorrer das aulas, aliado aos testes de níveis sugeridos pela autora da Psicogênese da leitura e da escrita (FERREIRO, 1999).

Os testes são aplicados aos alunos, bimestralmente, para acompanhar o processo de leitura e de escrita da criança. Então, o professor atribui uma nota e registra-a na Ficha de Desempenho Individual do aluno, na Ficha de Rendimento e frequência e Desempenho Individual que segue no (Anexos C, D e E).

Porém, as professoras em sua sabedoria prática reconhecem que a avaliação, como parte integrante da prática educativa, não se reduz a um momento específico:

A avaliação dos alunos é no cotidiano, ela faz parte do dia a dia da sala de aula, à medida que está trabalhando cada sílaba, família e texto, a gente já vai avaliando a

criança. A nível de instituição nós temos o diagnóstico no início do ano para saber que habilidades as crianças adquiriram bimestralmente. (VIGOTSKY).

[...] Essa avaliação é processual e sistematizada, é feita todo dia com aluno, não só aquela no final do bimestre. A avaliação que eu faço todo dia, vendo o desenvolvimento da criança, e assim vou aplicando as atividades na sala de aula para superar as dificuldades que eles estão tendo de aprendizagem. Faço avaliação com pergunta na hora da rodinha. Conforme a participação deles, vou avaliando o desenvolvimento dele, a questão do movimento e a escrita. (FERREIRO).

Então, avaliação da criança feita assim, na participação da sala de aula e no desenvolvimento das atividades, que a gente lança para eles, ou seja, desafios que a gente coloca para as crianças e vê quais deles consegue alcançar aquele objetivo... A gente tem de estar de alguma forma sabendo como essa criança vai avançar. Isso é uma preocupação do professor na sala de aula. (PIAGET).

Observamos que a prática de avaliação dos sujeitos tem fundamentação na forma como Haydt (2008) considera a avaliação, isto é, como processo. Nesse decurso, identifica a avaliação diagnóstica, ressaltada pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola Mocambinho, revela que avaliação diagnóstica (2009, p. 16) como modalidade que

Permite ao professor conhecer o aluno. Normalmente, esse conhecimento é necessário para saber quem é esse aluno, o que ele saber, seus gostos, hábitos. O objetivo dessa avaliação é conhecer o aluno como todo.

Outrossim, identifica a avaliação formativa, também orientada no referido documento como “A avaliação ocorre de forma contínua, processual e sem o caráter aprovativo”. (2009, p. 20). O documento que contempla a avaliação compreendida por processo contínuo de obtenção de informações e análise interpretativa da ação educativa, visando o aprimoramento do trabalho escolar e o desenvolvimento integral da criança.

Observamos, também, a função formativa da avaliação realizada pelos professores, cuja preocupação incide em identificar os problemas de aprendizagem, segundo o relato a seguir:

[...] Aí entra a participação do professor em observar essa criança, se ela tem um problema. Se a criança começa com média 7, e no meio do ano ela continua com sete em todas habilidades, precisa de uma intervenção do professor em registrar o que está acontecendo com aquela criança. Se está passando por algum problema familiar, esse motivo leva a criança não desenvolver e a gente faz uma espécie de

relatório sobre a criança e passa para direção o caso, se não resolver, estamos comunicando para SEMEC, onde tem uma equipe de profissionais para diagnosticar problema da criança e dar uma atenção especializada pela SEMEC. Vai providenciar resolver problema. (FERREIRO).

Essa concepção encontra apoio em Haydt (2008), ao afirmar que a função da avaliação é orientar o processo de ensino e de aprendizagem do aluno e verificar as dificuldades e os erros deles, bem como subsidia a prática educativa do professor para aprimorar o seu trabalho.

O uso da avaliação diagnóstica e formativa como metodologia contínua de avaliação possibilita diagnosticar/identificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados e redirecionar as ações educativas. Essa metodologia permite elevar o nível de cognição dos alunos. Como assevera Hofmann (2010), é imprescindível para adequar o processo de ensino e de aprendizagem à realidade de cada aluno e o desenvolvimento de suas competências, confirma Zabalza (1998). Nesse aspecto, Hadyt (2008) complementa um dos princípios básicos que norteia a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, denominado de avaliação integral, que considera o aluno como um todo, não apenas o aspecto cognitivo, mas, também, o afetivo e psicomotor da criança.

A evidência dessa metodologia na prática avaliativa das professoras reforça a missão das instituições de Educação Infantil, que é aplicar atividades de sala de aula para abraçar o desenvolvimento integral da criança e a formação do indivíduo com consciência crítica-reflexiva para o mundo.

Essas asserções nos impulsionam para avançar na análise da terceira subcategoria, o **nível de desenvolvimento da criança**, retomando, de início, a fala de Vigotsky, cuja preocupação central é com o desenvolvimento integral da criança. Ora, se a Educação Infantil caracteriza-se como uma fase em que a criança “deseja brincar, pular, quer correr, quer cantar, quer fazer movimento e a gente tem que estar articulando isso em menor tempo, a prática pedagógica deve possibilitar isso”, peculiares do estágio de desenvolvimento pré-operacional (dois a seis anos), mapeado pela Teoria Psicogenética de Piaget cuja característica principal é a aquisição da capacidade de representar os objetos ausentes pelos símbolos e signos diferenciados, a exemplo disso, diferencia um significante (imagem, palavra, ou símbolo) do significado (o objeto ausente) (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Assim, os sujeitos compreendem que para a criança aprender/desenvolver necessita

experienciar o meio físico e social. Conciliar esse pensamento com e a prioridade da SEMEC acerca do nível de desenvolvimento da escrita, torna-se um desafio para essas professoras:

Então, eu tenho que estar trabalhando toda essa parte e todo esse apanhado de estrutura psicológico, emocional, físico e psicomotora, brincadeira, dança e música e contextualizando com os conteúdos que as crianças precisam adquirir ao final do período letivo, que são habilidades [...]. (VYGOSTKY).

[...] que nível eles estão, né? Que foi que eles aprenderam e aí vou colocando a tarefa de acordo com nível de desenvolvimento cognitivo deles na participação da sala de aula. (FERREIRO).

É evidente a percepção desses sujeitos sobre o desenvolvimento infantil, que converge com o pensamento do Wallon (1966), o qual agrega a razão e a emoção; o aspecto motor e o mental, concebendo que o desenvolvimento infantil é pareado tanto pelo que a criança percebe do mundo quanto pela sua maturidade neurofisiológica. É que assevera:

Se a Prefeitura vê como um professor diferenciado, mas eu vejo sim como uma espécie de obrigação da criança de estar lendo e escrevendo no término do 2º período, onde as crianças às vezes são imaturas pra essa aprendizagem, a gente de uma certa forma trabalhe praticamente que obrigando a criança a ler e escrever, tirando um tempinho dela e fazendo ela entender que **L com a é La**, fazendo que a criança entenda o que é uma frase que às vezes, ela não tem maturidade de entender o que é uma frase, embora você trabalhe desde do início até o final do ano, trabalhando o que é frase, mas às vezes a criança não tem maturidade, ela não tem idade. (PIAGET).

Também é evidente a consciência do papel que desempenham na constituição da personalidade do aluno, remontando o entendimento de que o docente faz a mediação para a criança desenvolver tanto o lado afetivo como cognitivo, respeitando sua singularidade e o ritmo de aprendizagem na construção das estruturas mentais. Nesse sentido, Piaget (2002) afirma que o indivíduo age no meio social e se apropria de novos conhecimentos, através do processo de assimilação e de acomodação, favorecendo a construção dessas estruturas cognitivas, percebidas por meio de habilidades e competências. E é a construção de habilidades e de competências que direcionam a prática educativa das professoras da educação infantil.

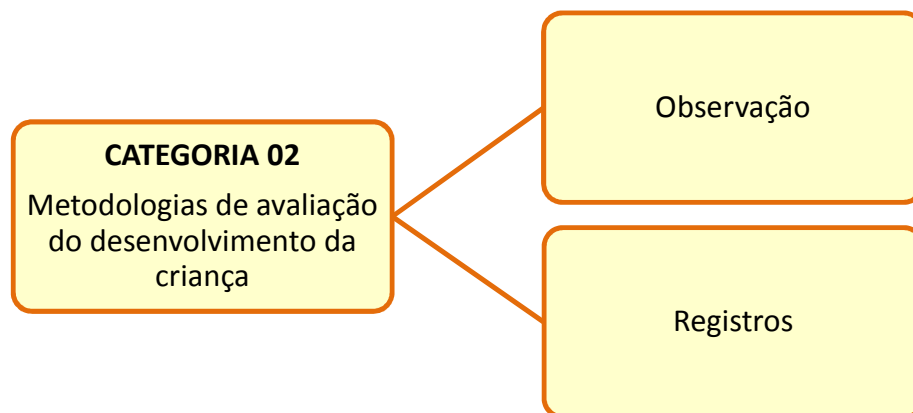
Que habilidades são essas, as crianças têm que saber identificar o que é letra, o que é grafema e o que é desenho. A criança tem que saber identificar as letras e tem que escrever nome de desenho, e a criança tem que saber fazer uma frase, onde tem que saber identificar que frase inicia com letra maiúscula e termina com ponto, dependendo da frase saber que ponto vai usar de interrogação, exclamação e ponto final, sabendo que entre uma palavra e outra há um espaçamento porque está falando de frase e não de palavra. (VIGOTSKY).

Porém, observamos que na ficha de desempenho individual do aluno aparecem outras habilidades, embora o foco da prática pedagógica seja a aquisição da leitura e da escrita. Observamos, também, que em sala de aula, o professor acompanha o desenvolvimento da criança por meio das atividades de sala de aula ou casa, e ainda pela participação dos alunos na sala e aliado aos testes para diagnosticar o nível de desenvolvimento da leitura e da escrita da criança. Exemplo disso, é o fato de a professora explicar a atividade de sala de aula para os alunos realizar e acompanhar a criança na elaboração da atividade, em seguida, corrigi-la observando os alunos individualmente na correção das tarefas. E assim emerge a segunda categoria: Metodologias de avaliação utilizada pelas professoras para acompanhar o desenvolvimento da criança.

### **5.3 Categoria 02 – Metodologias de avaliação do desenvolvimento da criança**

Na segunda questão do roteiro de entrevista, perguntamos como os professores acompanham o desenvolvimento da criança e quais instrumentos utilizam. A partir dos discursos dos sujeitos, apontaremos as seguintes subcategorias conforme Figura 5.

FIGURA 5 – Eixo categorial 02



Fonte: Elaboração da Autora. Teresina, 2012.

Identificamos dentre as metodologias de avaliação do desenvolvimento da criança a **observação e o registro**, utilizados como formas de acompanhar o desenvolvimento da criança para atingir os objetivos educacionais e compreender a evolução integral do aluno, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Sobre essa categoria, alguns sujeitos assim se posicionaram:

[...] a gente faz essa avaliação individual com cada criança para observar em que a criança se desenvolveu, em que aspectos ela desenvolveu na formação pessoal e social que tem vários itens, a questão de mostrar interesse na brincadeira, a leitura, tem que conhecer a sala de aula e relacionar com outras pessoas [...]. (VIGOTSKY).

[...] a gente pode acompanhar através da observação da criança e da oralidade da criança, também quando eles estão realmente assimilando o conteúdo eles ficam muitos ociosos em participar da aula, eles falam, levantam, conversam e trazem experiências de casa, e aí o professor vai realmente entendendo que ele tá assimilando o que a gente tá levando pra sala de aula [...]. (PIAGET).

[...] A observação é no dia a dia, conversando com eles, as respostas de acordo que eles vão dando, isso vou observando que nível de desenvolvimento mais ou menos eles estão [...]. (FERREIRO).

Constatamos, no discurso das professoras, que a observação e o registro acompanham o desenvolvimento da criança para observar em quais aspectos elas avançaram em sua aprendizagem pela observação sistemática. Essa ação encontra-se em conformidade com os princípios teórico-metodológicos das escolas.



A exemplo, o Regimento Interno do Projeto Político Pedagógico da Escola Mocambinho (2009, p. 12), no capítulo III, sobre avaliação, afirma que “Todos os participantes da ação educativa serão avaliados em momentos individuais e coletivos”.

Na prática de sala de aula, verificamos que o professor possui rotina de trabalho na qual procura obter informações e interpretar a ação educativa, a partir da participação dos alunos na sala de aula, e ainda pelas experiências das crianças que levam para contexto escolar. Porém, no cotidiano essa observação parece ser assistemática, embora seja orientada por dois eixos de conhecimentos existentes nas fichas de desempenho individual: o conhecimento do mundo e a formação pessoal e social nos quais são atribuídos notas.

É relevante realçar que as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008, p. 36) concebem a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, onde a observação e o registro se constituem nos principais instrumentos do educador, sistematizados em fichas, relatórios e sondagens bimestrais do nível de desenvolvimento na hipótese da leitura e da escrita.

Assim, tocamos na subcategoria **registros** que, para os sujeitos, contempla o desenvolvimento holístico da criança, seja intelectual, motor, afetivo e cognitivo considerando sua participação das atividades da sala de aula. Vejamos alguns trechos da entrevista:

[...] Nós temos também os registros sobre a questão do desempenho individual da criança da Educação infantil. A gente vai analisar vários aspectos na formação da criança que entra formação pessoal e social, identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Bimestralmente, a gente faz essa avaliação individual com cada criança para observar em que criança se desenvolveu, em que aspectos ela desenvolveu na formação pessoal e social, que tem vários itens, a questão de mostrar interesse na brincadeira, a leitura, tem que conhecer a sala de aula e relacionar com outras pessoas. A gente vai analisando bimestralmente cada desenvolvimento da criança e vai colocando uma nota, como ela tá iniciando o ano letivo, bimestralmente se ela desenvolveu se no meio do ano acrescentou e no final do ano vê que situação chegou. [...]. (VIGOTSKY).

[...] a questão dos registros que a Prefeitura dá pra que a gente esteja acompanhando o aluno, temos três tipos de documento, que é o desempenho individual do aluno da Educação Infantil. Nesse desempenho individual do aluno vem os eixos para o professor trabalhar com essas crianças que é a formação pessoal/social que envolve a identidade e autonomia, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática e a cada dois meses

nós estamos com ficha individual do aluno colocando uma nota pra essa criança [...].( PIAGET).

[...] Os registros são avaliativos que concerne na observação que a gente faz com as crianças. Ela é processual, apesar dos registros serem bimestralmente, né? e anotado, mas ela é durante o processo e como ela é feita a partir da base individual do aluno de acordo as atividades realizadas em sala de aula [...]. (FERREIRO).

O registro é efetuado bimestralmente em fichas de desempenho individual onde o professor atribui uma nota referente aos eixos de conhecimentos. Isso implica em dizer que a prática avaliativa do professor apresenta consistência em termos da legislação. De fato, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo 31, “A avaliação na Educação Infantil faz-se mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo da promoção para o Ensino Fundamental”. Essas formas de registros voltadas para acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem são explicitadas na proposta curricular das escolas, e analisados doravante.

A metodologia de avaliação através do registro está organizada por áreas de conhecimentos, conforme a Matriz Curricular em que o professor avalia e atribui uma nota bimestralmente para os alunos acerca das aprendizagens e o desenvolvimento deles. Apesar das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2006) prevê o uso de instrumentos variados como anedotários, diário de aula, planilha, agenda escolar, debates, portfólios entre outros constatamos que as práticas avaliativas dos sujeitos reduzem o uso do instrumento fichas de desempenho individual e teste de níveis e registros e observação.

Embora critiquem essa metodologia, os professores são obrigados a desenvolvê-la, concorrendo para sistema avaliativo reprodutivista que visa somente registrar e arquivar os resultados dos alunos para apresentar aos pais, sem a possibilidade de reflexão crítica e permanente na ecologia da sala de aula. O que, na acepção Mizukami (1986, p. 17), mostra “concepção de avaliação realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula”.

De acordo com o que observamos pelo discurso dos sujeitos e na observação das aulas, a avaliação praticada em sala de aula contraria a legislação vigente, a qual não visa à promoção para o Ensino Fundamental. De fato, o que predomina no Sistema de Avaliação da Prefeitura é a concepção de avaliação

tradicional; e os alunos são avaliados ou julgados pela nota, que é registrada nas fichas de acompanhamento do desenvolvimento da criança.

[...] faz essa avaliação individual com cada criança para observar em que criança se desenvolveu, em que aspectos ela desenvolveu na formação pessoal e social que tem vários itens a questão de mostrar interesse na brincadeira, a leitura, tem que conhecer a sala de aula e relacionar com outras pessoas [...]. (VIGOTSKY).

Na perspectiva Hoffman (2010), os resultados finais não subsidiam a prática de sala de aula do professor com o objetivo de verificar quais as dificuldades ou problemas das crianças, que pretende fazer do aluno um modelo de adulto, conforme as expectativas do docente. Essa prática é inadequada ao cotidiano infantil porque desconsidera as reais necessidades das crianças em cada idade, e cada etapa do desenvolvimento dela.

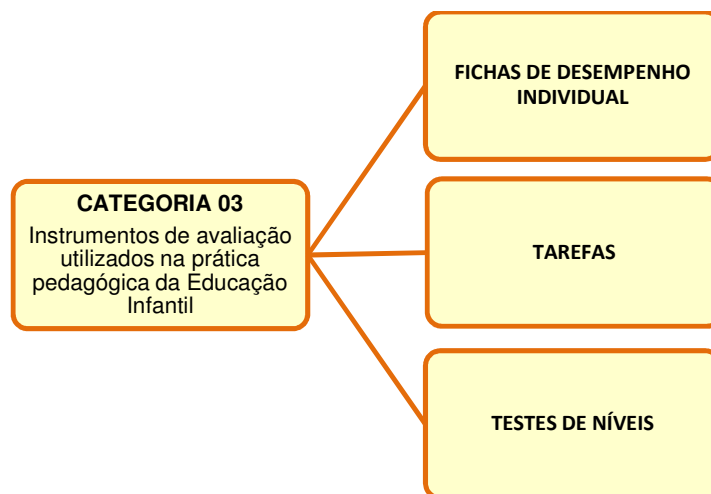
Vale realçar que nas observações realizadas as professoras utilizam na sala de aula a observação e o registro, ainda que não sistematizada, para desenvolver uma visão global da criança em todos os aspectos: social, afetivo, cognitivo psicomotor e psicológico, uma vez que articulam com os objetivos do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais.

Nesse sentido, são diferentes instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança da Educação Infantil, possibilitando vários olhares sobre o aluno e não exigindo comportamentos e conhecimentos homogêneos para formação do aluno crítico e reflexivo. Assim, identificamos uma terceira categoria: Instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica da Educação Infantil.

#### **5.4 Categoria 03 – Instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica da Educação Infantil**

Quando questionamos sobre quais os instrumentos utilizados pela escola para acompanhar o desenvolvimento das crianças identificamos nas falas dos sujeitos as seguintes subcategorias que seguem na Figura 6:

**FIGURA 6 – Eixo categorial 03**



Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A primeira subcategoria, encontrada na fala dos sujeitos, foi as **fichas de desempenho individual** onde é registrado o desenvolvimento da criança a partir dos eixos de conhecimentos: social, afetivo, psicológico e cognitivo, dos quais os sujeitos enfatizam bastante no discurso o processo de leitura e a escrita do aluno. Sobre essa categoria, alguns sujeitos assim posicionaram:

[...] Nós temos também os registros sobre a questão do desempenho individual da criança da Educação infantil, a gente vai analisar vários aspectos na formação da criança que entra formação pessoal e social, identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita natureza e sociedade e matemática. [...]. (VIGOTSKY).

[...] Através de acompanhamento de fichas que a gente tem em mãos, que acompanha a criança individualmente, e através de relatórios, a gente pode estar fazendo pra ver se a criança está progredindo, e também avaliar o comportamento da criança [...] (PIAGET).

[...] professor é o primeiro instrumento, mas ele precisa de instrumentos. É que dá suporte, nós temos a grade curricular que nos ajuda nessa questão e temos a tarefa escrita, que é um dos instrumentos que o sistema de avaliação do Município possui, né? [...] . (FERREIRO).

São três instrumentos de avaliação dessa natureza: Ficha de rendimento e frequência; Desempenho individual (Anexo C); e Ficha de Desempenho Individual do aluno (Anexos D e E). Nessas fichas, estão explicitados os eixos “Conhecimento do

mundo” e “formação pessoal e social”. Primeiro, engloba as seguintes dimensões: matemática, natureza e sociedade, linguagem oral e escrita, artes visuais, música, movimento. E o eixo da formação pessoal e social, caracteriza-se pelas dimensões identidade e autonomia (Anexo D e E). Essas fichas são preenchidas bimestralmente, atribuindo uma nota e cada dimensão passa a ser pontuada, conforme observamos na figura a seguir:

**ESTADO DO PIAUÍ**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**FICHA DE RENDIMENTO E FREQUENCIA – FIR**

1º BIMESTRE

44023 Cmei JOÃO MENDES OLIMPIO DE MELO

NOME DO ALUNO	ARTES VISUAIS	IDENTIDADE E AUTONOMIA	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	MATEMÁTICA	MOVIMENTO	MÚSICA	NATUREZA E SOCIEDADE	NÍVEL DE ESCRITA	FALTAS
	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA	
ALANA CRISTINA INACIA	8	8	7	8	8	8	7	3	3
ANA VITÓRIA ALVES	8	7	7	7	8	7	8	2	3
EMANUEL ARAÚJO PEREIRA	7	7	7	7	7	7	8	2	4
GUILHERME DE MORAIS	8	7	8	8	8	8	8	3	6
HELEN VITÓRIA	7	8	8	8	8	8	8	3	6
ISABELLY DE FÁTIMA	8	8	8	7	8	8	7	3	5
IZABELLY VITÓRIA	8	8	8	8	8	8	8	3	5
JOÃO GABRIEL SANTOS	8	8	8	8	8	8	8	4	2
JOÃO GABRIEL SOUSA	8	8	8	8	8	8	8	4	3
JOÃO ITALO SOUSA	8	8	8	8	8	8	8	4	9
JOÃO PAULO DOS SANTOS	8	8	8	8	8	8	8	3	14
JONATAS YAN BEZERRA	7	7	7	7	7	7	8	2	11
JUAN SILVAARÚJO	8	8	8	8	8	8	8	3	11
JUSSARA ALVES CAMPOS DE SOUSA	7	8	8	8	8	8	8	3	7
MARIA EDUERDA COSTA	8	8	8	8	8	8	8	3	6
MARIA GABRIELLE DE SOUSA	8	7	8	8	8	8	8	3	6
MARIA VITÓRIA PEREIRA	8	8	7	7	8	8	8	2	3
NICOLAS DA CUNHA DE ARAÚJO	8	8	8	8	8	8	8	3	4
PEDRO PIERE LIMA	8	8	7	7	8	8	8	2	7
RAIANE VITÓRIA CRUZ	8	8	8	8	8	8	8	3	4
RAYLSON FRANCISCO DA COSTA	8	8	8	8	8	8	8	3	6
REGIANE DUARTE ARAÚJO	8	8	8	8	8	8	7	3	5

VANESSA VIANA	7	7	7	7	7	7	7	1	14
VITÁRIAGABRIELLE DE SOUSA	8	8	8	8	8	8	8	4	8
VITÓRIA MARTINS DOS SANTOS	8	8	8	8	8	8	8	4	8

TOTAL DE ALUNO NA TURMA.....: 25

\_\_\_\_\_  
 Maria Solange Ferreira Lima

ESTADO DO PIAUÍ

**PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA****LEGENDA:**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC (7) – PA INICIADO

**GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – GEI** (8) – PA EM EVOLUÇÃO

RUA AREOLINO DE ABREU, 1557 – CENTRO (9) – PA ATINGIDO

Email: gei.semec@gmail.com

**DESEMPENHO INDIVIDUAL**

Cmei \_\_\_\_\_ CÓDIGO \_\_\_\_\_

NIVEL \_\_\_\_\_ CÓDIGO DA TURMA \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A) \_\_\_\_\_

EIXOS DE CONHECIMENTO	1º bimestre				2º bimestre				3º bimestre				4º bimestre			
	7	8	9	Total	7	8	9	total	7	8	9	total	7	8	9	total
IDENTIDADE AUTONOMIA																
MOVIMENTO																
MÚSICA																
ARTES VISUAIS																
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA																
NATUREZA E SOCIEDADE																
MATEMÁTICA																

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA**  
**GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Cmei:**

**Aluno:**

**Professora:**

**Desempenho Individual do Aluno de Educação Infantil – Maternal II – 2013**

Eixos		Habilidades	1º B		2º B		3ºB		4º B	
			DI	D C	DI	D C	DI	D C	DI	D C
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Identidade e Autonomia	Demonstra interesse durante as atividades, brincadeiras, etc								
		Conhece a própria sala e explora outros espaços da escola com curiosidade								
		Expressa suas necessidades e emoções								
		Aceita relações com outras pessoas adultas conhecidas na escola								
CONHECIME NTO DE MUNDO	Movimento	Reconhece partes do corpo e suas possibilidades na escola								
		Expressa sensações e ritmos corporais por meio de gestos e dança								
		Movimenta-se por meio das possibilidades constantes de rolar, saltar.								
	Música	Participa de situações que integrem música, canções.								
		Desenvolve a memória musical através de repertório de canções								
		Imita sons vocais, corporais e produzidos por instrumentos musicais.								
	Artes Visuais	Cria desenhos, pinturas, colagens modelagens do corpo								
		Emite opiniões sobre as produções artísticas de seu cotidiano								
		Cuida do corpo, dos materiais e do espaço físico.								
	Natureza e Sociedade	Reconhece o próprio nome como elemento integrante de sua identidade								
		Identifica as pessoas que compõem sua família.								
		Conhece o espaço físico da escola e funcionários da escola.								
	Linguagem Oral e Escrita	Expressa-se oralmente em pequenos e grandes grupos								
		Faz relatos pequenos relatos								
		Diferencia letras, números e desenhos								
		Reconhece o próprio nome dentro do conjunto de nomes.								
		Observa e manuseia materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos								
		Escreve o pré-nome								
	Matema- tica	Reconhece os numerais de 0 a 5, associando-os às quantidades correspondentes								
		Lê e escreve os números de 0 a 10.								
		Identifica cores primárias								
		Explora e identifica propriedades geométricas de objeto e figuras como formas, tipos de contornos, faces								
		Explora diferentes procedimentos para comparar grandezas								
		Demonstra noções de medidas, de comprimentos e de tempo por meio de utilização de medidas não convencionais.								

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

A partir das fichas de desempenho individual, os sujeitos se esforçam para acompanhar o aluno como um todo, Porém a Avaliação de Rede da Prefeitura valoriza o aspecto cognitivo do desenvolvimento da criança é o cognitivo, ou seja, a Linguagem oral e escrita e desconsidera os outros aspectos: social, afetivo e psicomotor. Essa avaliação de Rede tem como meta a verificação do processo de leitura e de escrita da criança, conseqüentemente, faz um *ranking* das escolas para divulgar na internet, embora defenda avaliação formativa, toma-a como classificatória.

Tais eixos desembocam na concepção de criança adotada pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 59): “A criança como todo ser humano, é um sujeito histórico-social que está inserido numa organização familiar, em determinada cultura e em determinado momento histórico”.

Outro instrumento utilizado são as tarefas do dia a dia, através das próprias tarefas xerocadas, da participação dos alunos nas rodas de conversas.

[...] tarefa xeroxa, que é atividade dirigida, onde eles vão escrever sob a orientação do professor o que foi explanado do conteúdo do dia da sala de aula. Os registros são avaliativos, que concernem na observação que a gente faz com as crianças ela é processual apesar dos registros ser bimestralmente, né? e anotado... (FERREIRO).

Faço avaliação com pergunta na hora da rodinha, conforme a participação deles vou avaliando o desenvolvimento deles a questão do movimento e a escrita. (PIAGET).

Não obstante, não foram mencionadas formas de avaliação envolvendo brincadeiras e jogos, tão necessários e relevantes nesse nível de ensino. Os próprios professores reconhecem que há necessidade de ampliar esses instrumentos através do aumento da oferta do número de recursos didáticos.

Mas a gente precisa de suporte em instrumentos lúdicos, brinquedos lúdicos, jogos que estimulem que eles fazem através da brincadeira, já que nós estamos vindo na Educação Infantil, através da brincadeira fica mais fácil eles aprenderem, então o sistema que praticamente a gente utiliza no dia a dia é aquele mais tradicional do quadro, tarefa, algumas atividades que a gente propõe, mas no meu parecer está pouco aquém do que a gente poderia alcançar: um sucesso melhor na aprendizagem da criança. (FERREIRO).



O terceiro instrumento é a avaliação de níveis ou **teste de níveis**, a instituição SEMEC tem como meta a verificação do processo de leitura e de escrita da criança. Sobre essa categoria, alguns sujeitos assim se posicionaram:

[...] outra forma é a avaliação da escrita mesmo em si, que o Município faz, e de dois em dois meses nós temos o diagnóstico dessas crianças. A avaliação está articulada com os Referenciais o que a gente sabe com relação avaliação que foi imposta pra nós na escola, em si mesmo, que é muito cobrado exatamente a questão da leitura e da escrita, essa avaliação que a gente faz em dois meses [...]. (PIAGET).

[...] A gente faz as avaliações que a SEMEC pede, o teste de nível, que a gente chama o aluno fora da sala de aula, isoladamente, pede para ela escrever uma palavra polissílaba, trissílaba, dissílaba e finalizando uma frase, levando em consideração que ele precisa iniciar a frase com letra maiúscula e terminando com o ponto final [...]. (VIGOTSKY)

São várias formas que avalio meus alunos, é feita avaliação individual do aluno chamado de teste de nível, e a coletiva feita na sala de aula, usando as atividades [...]. (FERREIRO).

Na prática, o professor avalia os alunos como exige a SEMEC, quatro vezes por ano, para acompanhar sondagens do nível de desenvolvimento da leitura e da escrita. Tais testes<sup>5</sup> são baseados nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), isto é, na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, segundo a qual a criança constrói o conceito da língua escrita por sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos. Nesse processo, identifica quatro fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética<sup>6</sup>.

Ratificamos, pois já o fizemos anteriormente, que no discurso dos sujeitos as práticas de ensino centram-se na leitura e na escrita da criança, uma vez que os professores, orientados pela SEMEC para aplicar os testes de níveis que sistematizam na elaboração da escrita de uma palavra polissílaba, trissílaba,

---

<sup>5</sup> Trata-se de um teste de quatro palavras (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba) e uma frase, onde se é possível verificar o nível de compreensão da língua escrita.

<sup>6</sup> A primeira etapa é a pré-silábica a criança inicia o processo da escrita compreendendo que a escrita como um desenho dos objetos. A segunda etapa, a silábica, possibilita a criança dar um salto qualitativo no processo de construção da língua escrita, pois descobre que a escrita representa os sons da fala. Assim, consegue fazer a correspondência que cada letra representa uma sílaba. A terceira etapa é denominada de silábico-alfabética é o momento de transição entre a escrita silábica e a alfabética, ou seja, oscila a correspondência sílaba-letra (grafema) – som (fonema). A quarta etapa é a alfabética em que a criança é capaz de diferenciar do sistema de representação da escrita do desenho, escrevendo um grafema para cada fonema (FERREIRO, 1999).

dissílaba, frase ou um texto. Após a aplicação dos testes de níveis, o professor diagnostica o nível de escrita da criança e arquiva os documentos sem o docente refletir acerca das dificuldades ou aprendizagens dos alunos, pois os resultados são para subsidiar a prática de sala de aula, as constatações que os professores cumprem as exigências da SEMEC e não modifica sua prática avaliativa na Educação Infantil, conseqüentemente, prejudica o processo de ensino e de aprendizagem da criança.

Nesse teste de nível, efetuado bimestralmente, o professor coloca uma nota referente ao eixo do **Conhecimento Linguagem Oral e Escrita**, transferida para as fichas de acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Nós temos o registro da Fir, praticamente a mesma ficha que vai colocando as notas e a frequência da criança, porque contribui muito para as crianças adquirir as habilidades e a gente tem que está vendo o global e considerar tudo da ficha, ela quer um resultado, tem uma habilidade que acho absurdo da criança conhecer gêneros literários e escrever de 1 a 50. Portanto, são registros que temos que fazer e ser realista nesse resultado e depois faz uma avaliação do desenvolvimento da criança dos Cmei, onde esse resultado é classificatório, do Cmei do primeiro lugar até o último lugar, divulgado na internet. (VIGOTSKY).

Nesse aspecto, o uso desse instrumento na prática avaliativa das professoras de Educação Infantil reforça a ideia da avaliação como medida, para Mizukami (1986) as provas, exames e chamadas orais evidenciam a exatidão da reprodução dos conteúdos comunicados na sala de aula. A crítica ao modelo de avaliação tradicional com ênfase na transmissão dos conhecimentos sobre o mundo, conseqüentemente, o indivíduo incorporar as informações prontas.

Nesse sentido, o foco das práticas ensino na Educação Infantil concentra-se no ensino da leitura e da escrita da criança e desconsidera o desenvolvimento integral em todos os aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor e escrita) do aluno. O Sistema de Avaliação da SEMEC abraça o modelo de avaliação reprodutivista visto como inadequado ao cotidiano infantil porque desconsidera as reais necessidades das crianças em cada etapa de desenvolvimento. Tanto é que nas avaliações efetuadas pela rede, não estão presentes as outras dimensões do conhecimento. Percebemos, nas falas dos sujeitos, que se no processo de ensino e de aprendizagem a avaliação tem o sentido formativo, diagnóstico. No entanto, a avaliação externa da SEMEC, denominada de Avaliação de Rede, tem como meta a verificação da leitura e da escrita das crianças do segundo período da educação

infantil. Conseqüentemente, o professor recebe o **Prêmio Professor Alfabetizador**. Essa avaliação é, sobretudo, classificatória, realiza um *ranking* entre escolas e professores. Na acepção dos sujeitos, essa avaliação educacional, sistêmica, gera conflitos e ansiedade, pois a SEMEC quer resultado. Se o professor não atingir os 68% ou 70% esperados, no final do período letivo, muitas vezes, é chamado atenção. Se atinge a meta, é premiado.

[...] Se a Prefeitura vê como um professor diferenciado, mas eu vejo sim como uma espécie de obrigação da criança de estar lendo e escrevendo no término do 2º período, onde as crianças às vezes são imaturas pra essa aprendizagem. (VIGOTSKY).

Isso implica dizer que a avaliação do sistema municipal de ensino, ao considerar apenas o desenvolvimento da cognição, dimensionada apenas pelo aprendizado da leitura e da escrita, menospreza a legislação vigente, no que tange à avaliação na educação infantil. Essa exigência do sistema e a fala dos sujeitos nos faz inferir que o professor do segundo período da Educação Infantil vivencia impasse em sua prática avaliativa do processo de ensino e de aprendizagem: ou conduz suas ações para o desenvolvimento integral da criança e nas habilidades requeridas para essa etapa, como preconiza a legislação, ou a alfabetiza conforme as determinações da SEMEC.

Com base nessa questão, é que as críticas ao Sistema de Avaliação Sistêmica da Rede Municipal são severas. Os sujeitos admitem que apesar do discurso sobre avaliação contido nos referenciais da Prefeitura, a prática é contraditória. Bimestralmente os alunos são avaliados para verificação dos níveis de escrita, é a avaliação denominada de testes de níveis. Existe, também, a Avaliação de Rede, denominada de Prêmio Professor Alfabetizador. Nesse contexto, há exigência exacerbada do 2º período, uma vez que requer resultado diferenciado do que é determinado pelos Referenciais, cuja imposição é de que, no final do período, a criança deve estar alfabetizada. Ressaltamos que o ingresso da criança no Ensino Fundamental está condicionado à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, fortalecendo a ideia de que, para a SEMEC, “o que realmente interessa na Educação Infantil, que é a leitura e a escrita”, pondera Vigotsky. Indubitavelmente, a forma de avaliação da SEMEC é utilizada como controle e enquadramento dos

indivíduos nos parâmetros estabelecidos de equilíbrio social, como pondera Luckesi (2008). Nesse caso, a criança é submetida à

[...] uma espécie de vestibular que não concordo. A prefeitura quer um resultado e esse resultado premia<sup>7</sup> o professor e não leva em consideração o psicológico da criança... Então, as habilidades praticamente são zeradas... Depois de dois meses vem o resultado da prova, onde o que diz o resultado dessa prova que habilidades desenvolvidas pelas crianças, no término do 2º período letivo, diferença de letras, outros símbolos, fazer relação entre fonema\grafema na leitura de palavra, escrever as letras do alfabeto em situações solicitadas, escrever palavra utilizando a escrita alfabética. Então, essa questão que me deixa um tanto que desrespeitando os Referenciais Curriculares. O 2º período é fase em que a criança deseja brincar, pular, quer correr, quer cantar, quer fazer movimento e a gente tem que estar articulando isso em menor tempo. (VIGOTSKY).

Observamos, portanto, a existência de um conflito em relação à avaliação da aprendizagem e a avaliação da rede. Se, por um lado, as professoras compreendem que a avaliação é um *continuum*, a SEMEC, por outro, trata-a como classificatória e punitiva para o professor<sup>8</sup>, reproduzindo práticas de avaliação tradicional nesse nível de ensino, tão contestadas pela literatura. Godói (2010), por exemplo, entende que, na Educação Infantil, os alunos não deveriam ser avaliados de maneira formal, como ocorre no contexto investigado. Tal fato comprova o que Hoffmann (2009) constatou, ou seja, ainda existe a ocorrência desse tipo de avaliação que nos remete ao paradigma mecanicista da educação, que compreende a avaliação como preparo do aluno para ao mercado de trabalho; sua função reside em selecionar o mais competente na realização das atividades, desconsiderando a epistemologia do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Contudo, a crise do paradigma do ensino mecanicista, devido às transformações na sociedade pós-moderna, exige repensar o papel da avaliação na

---

<sup>7</sup> A professora está se referindo à outra forma de avaliação da SEMEC, em que os alunos do Jardim II e de outros programas de alfabetização são submetidos, cujo resultado premia o professor, denominada de “Prêmio Professor Alfabetizador”, com a qual não concorda por considerá-la como uma espécie de vestibular, porque não leva em consideração o psicológico da criança, qual delas precisa ficar perto do professor, as dificuldades e a individualidade do aluno. Ressalte-se que os professores que podem concorrer a esse prêmio são selecionados anteriormente, em razão do desempenho dos alunos no teste de níveis.

<sup>8</sup> Quando o resultado das avaliações da SEMEC não é satisfatório, o professor é chamado a atenção, inquirido sobre a razão “do que foi que houve com seus alunos, que não chegou atender as habilidades da Prefeitura, o que foi que deixou de fazer, que não aconteceu o que a Prefeitura desejava. Então a gente tem que dar explicação no término do ano letivo, porque que a criança não conseguiu desenvolver as habilidades. (VIGOTSKY).

escola. E é nesta acepção, que Silva (2010) defende a avaliação formativo-reguladora que evidencia prática pedagógica crítico-reflexiva e transformadora. Nesse caso, a prática pedagógica é objeto de investigação e de indagação, exigindo outra postura reflexiva do professor para transformar o conhecimento científico em saberes escolares contextualizados, conforme o âmbito social e cultural das crianças na sala de aula.

Percebemos, assim, no discurso dos sujeitos, defesa da avaliação formativa como foco das práticas de ensino para aprimorar o trabalho educativo. Com efeito, essa avaliação faz-se necessária na ecologia da sala de aula por ser flexível, regular, sistemática, interativa, contextualizada, contínua e dialógica no entendimento de Freire (2005), e emancipatória conforme Habermas (2002); sistemática e regulatória, complementa Perrenoud (1999); “indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades” (ZABALZA, 1998, p. 10). Porém, apesar da evidência dessa metodologia na prática avaliativa das professoras, permanece a prática mecanicista reforçada pela avaliação classificatória da SEMEC. Avaliação que ranqueia professores e escolas, contradizendo a missão das instituições de Educação Infantil, que é favorecer as atividades de sala de aula de modo a propiciar o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos. E, nessa direção, formar o indivíduo com consciência crítico-reflexiva para o mundo. Mas esse é mais um desafio a ser enfrentado pelos professores desse nível de ensino.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

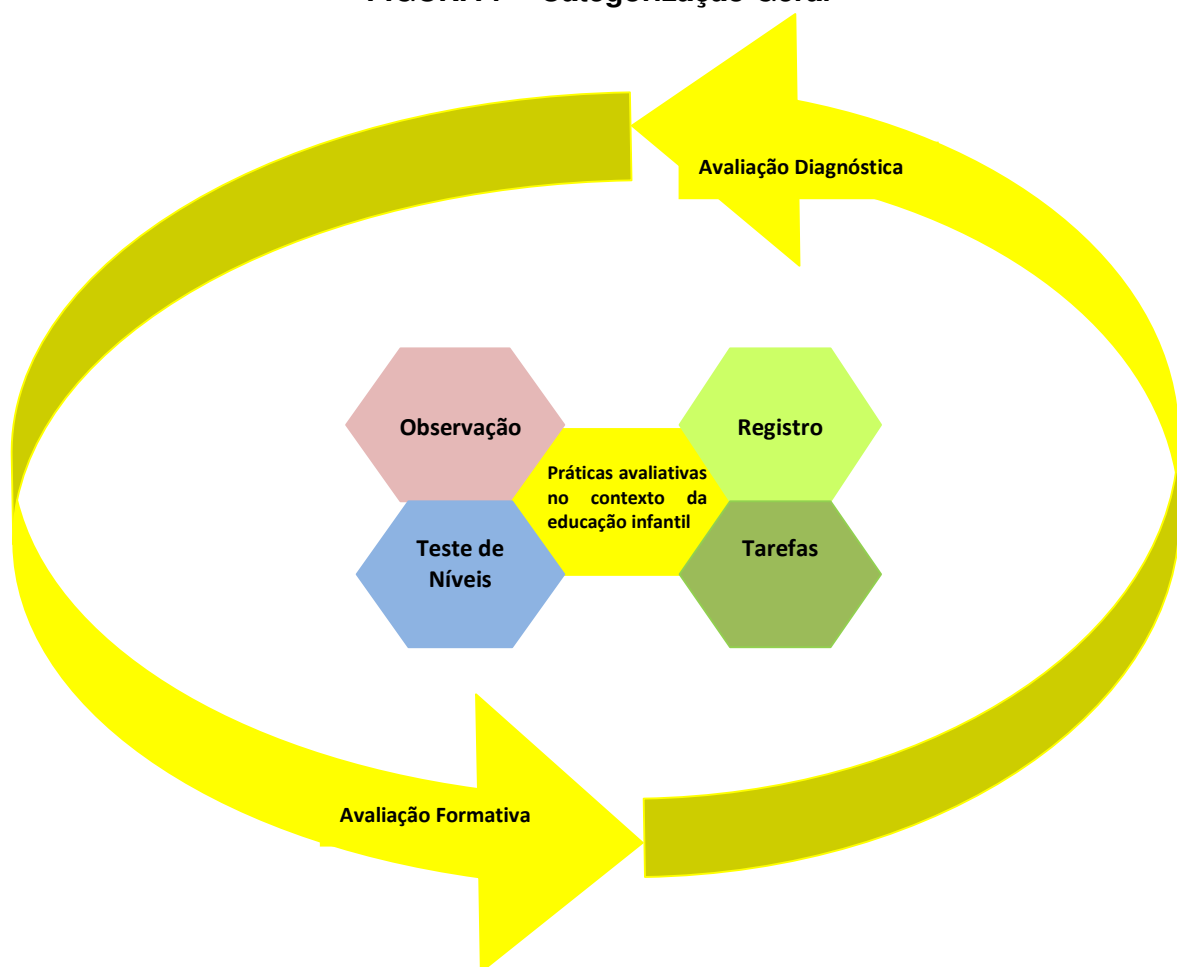
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, de caráter exploratório, o objeto de estudo incide sobre a prática avaliativa do processo de ensino e de aprendizagem da educação infantil. Nosso percurso teórico-metodológico procurou responder à problemática da pesquisa: como ocorrem as práticas de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Teresina?

Através de entrevistas e de observações, encontramos prática avaliativa, fundamentada na perspectiva legal, isto é, nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil que primam pelo desenvolvimento de habilidades, dos conteúdos e das competências relativas ao domínio afetivo, cognitivo, social e psicomotor da criança. Como o cerne da ação pedagógica é o desenvolvimento integral do aluno, o professor, no cotidiano da sala de aula, desenvolve atividades como forma de obtenção de informações e como análise interpretativa da ação educativa. Para atingir esse objetivo, usam duas metodologias: a observação e o registro, os quais são condensados nos instrumentos de avaliação mais utilizados, que são as fichas de desempenho. Apesar das Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2006) prever o uso de instrumentos variados como anedotários, diário de aula, planilha, agenda escolar, debates, portfólios, entre outros, constatamos que as práticas avaliativas dos sujeitos reduzem o uso dos instrumentos fichas de desempenho individual; registros e observação; e teste de níveis. Com esse último, o professor diagnostica o nível de escrita da criança e arquiva os documentos sem refletir acerca das dificuldades ou das aprendizagens dos alunos, pois os resultados são para subsidiar a prática de sala de aula. Isso confirma que os professores cumprem as exigências da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), mas não modificam sua prática avaliativa na Educação Infantil, conseqüentemente, prejudicam o processo de ensino e de aprendizagem da criança.

Outros instrumentos utilizados foram identificados como as tarefas escritas e as atividades orais, presentes no cotidiano da prática educativa. Observamos os achados acerca das práticas avaliativas na Educação Infantil, na figura a seguir:

**FIGURA 7 – Categorização Geral**



Fonte: Elaboração da Autora. Teresina, 2013.

Identificamos, na Figura 7, a categorização geral das práticas avaliativas no contexto da Educação Infantil pelo discurso do sujeito. Observamos que elas estão permeadas pela avaliação diagnóstica, embora essa seja realizada somente no início do ano letivo e pela avaliação formativa, para acompanhar o desenvolvimento da criança. No âmbito dessa prática avaliativa, encontramos as metodologias de avaliação – observação e diagnóstico –, e os instrumentos de avaliação – fichas de desempenho individual, tarefas e testes de níveis.



Esses achados indicam que, apesar de as professoras pesquisadas reconhecerem que no Maternal II as crianças devam ser avaliadas de modo integral, são obrigadas a ensinar a leitura e a escrita. Assim, o foco da prática pedagógica deixa de ser o desenvolvimento global do aluno e passa a ser o domínio cognitivo, pela aquisição das habilidades de leitura. Em função disso, as escolas municipais, anualmente, organizam-se para aplicar a avaliação de Rede da SEMEC, direcionada para escrever nome de desenho, uma frase ou um texto com coerência. Consequentemente, o professor que conseguir um resultado satisfatório de alfabetizar 90% dos alunos recebe o **Prêmio Professor Alfabetizador**.

Esse fenômeno mostra que a SEMEC, além de não considerar a legislação vigente, que trata a avaliação como instrumento de melhoria das práticas de ensino, não incentiva o acompanhar do desenvolvimento integral da criança. Suas ações são voltadas para o processo da escrita do aluno. O que é compreensível, pois sua política é a de que criança somente ingressa no Ensino Fundamental se atingir os objetivos da leitura e da escrita. Dessa forma, reforça a ideia da avaliação classificatória que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros estabelecidos de equilíbrio social.

Nesse sentido, deixa de atender o objetivo maior das escolas de Educação Infantil: formar o aluno para que participe da vida social e assuma postura crítica e investigativa para a construção de uma sociedade mais democrática e justa para todos os cidadãos, princípio geral reforçado pelos Referenciais Curriculares de Educação Infantil (1998, p. 59), em que a criança passa a ser concebida como “ser humano, é um sujeito histórico-social que está inserido numa organização familiar, em uma determinada cultura e em determinado momento histórico”.

Além disso, essa prática gera ansiedade nos professores, pois se não atenderem aos 68% ou 70% esperados, no final do período letivo, são advertidos; se alcançam o percentual exigido, são premiados. Percebemos, portanto, a instalação de um conflito em relação à avaliação da aprendizagem e à avaliação da rede. Se, por um lado, as professoras compreendem que a avaliação é um *continuum*, a SEMEC, por outro, trata-a como classificatória e punitiva, levando o docente a reproduzir práticas de avaliação tradicionais.

Trata-se de conflito epistemológico e metodológico. Epistemológico porque as professoras, apesar de apresentarem concepção de avaliação construtivista, isto é, a avaliação como processo dialógico de construção permanente de

desenvolvimento da criança, não encontram respaldo técnico e nem instrumentos adequados para realizá-la, e nisso incide o conflito epistemológico. Ora, se as professoras desenvolvem metodologia de avaliação fundamentada na observação e no registro, permeadas por dois modelos de avaliação, a diagnóstica e a formativa, cujo caráter é processual, reflexivo e crítico, e não aprovativo; deparam-se com situações em que necessitam mensurar e classificar seus alunos em fichas que apresentam dimensões muito vagas, como o caso da Ficha de Desempenho Individual.

Nossas depreensões nos levam a acreditar que as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas investigadas, para acompanhar a criança, devem seguir por metodologia que ofereça condições adequadas para promover o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos: social, cognitivo, afetivo, físico e psicomotor da criança. Nesse caso, a avaliação, como elemento integrante desse processo, tem o sentido de diagnosticar o desenvolvimento das crianças e de redirecionar a prática educativa e acompanhar, de fato, esse desenvolvimento.

Isso significa dizer que, apesar do esforço de o professor dessa etapa de ensino concentrar suas ações visando o desenvolvimento global criança, como preconiza a legislação vigente, a SEMEC, ao realizar a avaliação em rede, desconsidera não somente o aparato legal, mas, sobretudo, o epistemológico sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Nossas reflexões, indicam que há contradição entre a legislação sobre a avaliação na Educação Infantil e a prática avaliativa do próprio sistema, que embora a defenda como formativa, toma-a como classificatória. E o mais grave: não apenas dos alunos, mas, também, do professor.

Observamos que na história da educação Infantil os avanços são percebidos pelo fato de a mesma já se constituir a primeira etapa da Educação Básica, e por estar se integrando aos sistemas de ensino e ofertada com qualidade, para promover o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança. Sua função, além do cuidar, passa a ser do educar. As duas funções juntas implicam em avanço para o olhar pedagógico. Todavia, foi possível observar que quando se trata de um nível de ensino com peculiaridades específicas de um sujeito que encara o mundo pelo movimento e pela ação, com alegria e com ingenuidade, ainda há muito para avançar, a fim de não torná-lo “um modelo definido pelo adulto a respeito dos comportamentos esperados” (HOFFMANN, 2010, p. 72).

Essas reflexões, apesar de genuínas e relevantes, são apenas introdutórias, uma vez que nossa pesquisa é exploratória. Por essa razão, entendemos ser necessário aprofundar o estudo abarcando a avaliação sistêmica, suas construções, suas intenções e seus instrumentos, para compreender a sistemática de avaliação da rede municipal do ensino sob outra perspectiva. Também seria interessante um estudo detalhado sobre os instrumentos de avaliação utilizados na educação infantil, aqui identificados, para que se pudesse conhecer sua origem, sua história, sua construção e sua funcionalidade.



## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na Educação Infantil**. 254f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Hercília Torres de. **Projeto político pedagógico**. Teresina: Semec, 2011.
- ANGHER, Anne Joyce. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. São Paulo: Rideel, 2006.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Paris: Universidade de France, 1977.
- BOSSA, Nádia Aparecida. **Avaliação psicopedagógica de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069/90, 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 022, 17 de dezembro de 1998. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC\SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 7, de 14 de dezembro 2010. Brasília, 2010.
- CARVALHO, Antonia Dalva França. **As transposições dos constructos teóricos da Psicologia para as práticas pedagógicas; limites e possibilidades**. Linguagens, Educação e Sociedade. n. 07- jan/jun. Teresina: EDUFPI, 2002.

CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL, Cesar. **Os conteúdos da reforma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. ; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia educacional**: um estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltados para a educação: ênfase na abordagem construtivista. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 1993.

CUNHA, Marcos Vinicus da. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Vozes, 1994.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky e Wallon** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GODÓI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1989.

GURGEL, Carmesina Ribeiro. **Avaliação Fiat Lux em Educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

HADYT, Regina Cruz. **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Tradução Paulo Rodrigues. Lisboa: 70 / Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. A Educação Infantil no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68-77.

\_\_\_\_\_. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_; HORTA, José Silvério Baia. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: MEC, 1982.

LEITE, Luci Banks; MEDEIROS, Ana Augusta. **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive Veiga. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil**: uma história em construção. São Paulo: Brasil, 1996.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELCHIOR, Maria Cecília. **Avaliação para qualificar a prática docente**: espaço para a ação supervisora. Porto Alegre: Premier, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Novos tópicos na história da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. O pensamento de Vigotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da excelência à regulamentação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. In: LEITE, Luci Banks. **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

RAPPAPORT, Caral Regina. (Org.). **Psicologia da aprendizagem**: aplicações na escola. São Paulo: EPU, 1987.

PONTES, Tarcília dos Santos. A avaliação na educação infantil, frente aos novos desafios. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Belém-PA. UAMA, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SCRIVEN, Michael; STUFFEBEAN, Daniel. **Avaliação educacional II**: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Janssen Felipe da. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 8 ed. Porto Alegre: Medição, 2010.



SILVA, Zélia Maria Carvalho. **História e memória da Educação Infantil: 1968-1996**. 2008. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

SMITH, Alice Paige; CRAFF Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena Sousa (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Uma introdução a Psicologia da Educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. rev. São Paulo: IBRASA, 1986

VEIGA, Cynthia Greive. **Infância e modernidade: ações saberes e sujeitos**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

TERESINA-PI. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina-PI: Semec, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. Mocambinho, Cmei Mocambinho. Teresina: Semec, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. Melo, Cmei João Mendes Olímpio de. Teresina: Semec. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. Almeida, Hercília Torres de. Teresina: Semec, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Lei n. 3.183/2003. **Plano Decenal de Educação**. 2003

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Portugália, 1966.

ZABALZA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ARTEMD, 1998.



**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questões orientadoras da entrevista

Cara professora,

As informações registradas contribuirão para fomentar as discussões acerca da avaliação como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

1. Qual a sua formação?
2. Sexo?
3. Idade?
4. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
5. Como você articula as atividades de aprendizagem nas suas práticas de sala de aula para acompanhar o desenvolvimento das crianças?
6. Que instrumentos são utilizados para acompanhar esse desenvolvimento?
7. Como os instrumentos utilizados pela escola para acompanhar o desenvolvimento das crianças se articulam com a proposta de avaliação contida nos Referenciais do Município de Teresina?
8. Como você avalia o processo de ensino e de aprendizagem da criança?

## ENTREVISTA – Vigotsky

Bem, inicialmente gostaria dizer que tudo aquilo que se refere à educação estou aberta pra ser entrevistada, pra aluno mestrando e o aluno de nível superior, esteja na sala e presencie a minha prática pedagógica, portanto, estou aberta pra toda e qualquer análise e entrevista e tenho uma boa vontade de estar contribuindo pra melhoria da Educação Infantil, pois esse é meu campo de trabalho é desse campo de trabalho que quero ver essa melhoria acontecer, dependendo da pessoa queira que eu participe da entrevista estou disposta a participar de toda e qualquer entrevista não só sua como de toda Universidade que aqui apareça na escola, e pedir par que eu possa ser entrevistada e assistir minha aula, portanto, estou disposta participar sim, é de interesse meu melhorar a Educação Infantil.

1 – Eu tenho Licenciatura Plena em Pedagogia, que me dá direito de trabalhar na Educação Infantil, e trabalhar 1º a 4º série e Gestão Escolar. Essa minha formação, que fiz na UESPI, tendenciando a fazer uma especialização. O fato de não ter feito uma especialização foi de trabalhar três turnos e, também ter filho pequeno, mas pretendo, sim, fazer uma especialização em âmbito da Educação Infantil é o âmbito que eu mais me identifico é o âmbito que quero aprofundar a minha prática educativa.

2 – Feminino

3 – Eu tenho 42 anos.

4 – Na Educação Infantil há cinco anos, na Educação da escola Pública Estadual há 12 anos, então tenho 12 anos da escola Estadual e cinco anos da escola Municipal, destinado ao 2º período da Educação Infantil.

5 – Eu procuro adequar o conhecimento/habilidade que a criança tem de adquirir durante todo período letivo, levando em consideração toda parte estruturada o emocional, psicológico, a brincadeira, a dança, a música, envolvendo todo esse aparato, junto com as habilidades que são necessárias que ao final do ano, a criança tenha conseguido. Então, eu tenho que estar trabalhando toda essa parte e todo esse apanhado de estrutura psicológico, emocional, físico e psicomotora,

brincadeira, dança e música e contextualizando com os conteúdos que as crianças precisam adquirir ao final do período letivo, que são habilidades. Que habilidades são essas as crianças tem que saber identificar o que é letra, o que é grafema e o que é desenho. A criança tem que saber identificar as letras e tem que escrever nome de desenho, e a criança tem que saber fazer uma frase, onde tem que saber identificar que frase inicia com letra maiúscula e termina com ponto, dependendo da frase saber que ponto vai usar de interrogação, exclamação e ponto final, sabendo que entre uma palavra e outra há um espaçamento porque está falando de frase e não de palavra. Esses são os objetivos gerais que a criança tem que sair do 2º período com essas habilidades adquiridas, então, todo decorrer do ano nós estamos trabalhando nesse sentido de estar articulando os Referenciais Curriculares dentro da proposta da Prefeitura que são essas habilidades que aí, foram colocadas nesse momento, saber identificar letras, desenho e reconhecer todas as letras com segurança e identificar os números e saber escrever o nome da gravura e saber produzir uma frase. Essas habilidades que a Prefeitura exige no término do ano letivo de cada 2º período.

6 – Bem, eu tive participando do Projeto Alfabeto durante quatro anos é um projeto que me dá sustentação pra que eu desenvolver as habilidades das crianças com Alfabeto. É um método que ele tem todo aparato de recursos. Esses recursos depois que eu saí do Alfabeto, que passei um ano no 1º no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que já tinha adquirido conhecimento de como trabalhar Alfabeto e tinha ganhado, junto na época que trabalhei o Alfabeto o quite de como trabalhar esse programa. Esse programa trouxe ele para 2º período e venho trabalhando todos recursos dentro do 2º período, eu trabalho Alfa e Beta, são dois bonecos, onde um fala com outro junto com as crianças eles intermediam a conversa com as crianças. A gente trabalha o som de cada letra para posteriormente, formar uma sílaba, e posteriormente formar uma palavra e depois formar uma frase temos, e também temos uma cartela são letras grandes/maiúscula, onde atrás da cartela tem uma gravura referente a letra trabalhada no momento, que ela está sendo trabalhada, nós temos o livro gigante que é o livro bem grande, onde a gente trabalha sentada com as crianças vai lendo e ensinando como é que a criança vai ler da direita para esquerda e vai colocando o dedinho, e a criança acompanhar isso sentada no chão, e o livro gigante no meio da roda temos, também minilivro, são

leituras que cada letra trabalhada ela vai juntando, por exemplo, o Alfabeto começa com a letra L, M, D. A letra D já tem cinco minilivros que trabalha especificamente a letra N, L e D, então esses minilivros são trabalhadas em sala de aula e são levados para casa, onde a criança faz a leitura ao final de semana, a criança pega esse livro e vai colorir são desenhos vasados, onde a criança vai colorir e a partir daí ele vai colecionar esse livros para criança começar ter gosto pela leitura e pela escrita e ela vai ter contato com livro e vai passar ser dele. E cada sexta-feira ganha um minilivro para ser uma minibiblioteca pra ele como 2º período esse livros não são disponibilizados pra mim que já sou do 2º. A escola faz uma espécie de menor livro, onde eu tiro Xerox desses livros e a criança vai ler em casa, e eu pego a leitura individual e observo a criança colorir esse livro, levando esse minilivro pra casa, sendo dele servindo como arquivo e estimulação para criança desenvolver o hábito da leitura e da escrita, e despertar o gosto para leitura e a escrita, sendo que nesse processo em que eu trabalhei o Alfabeto e fiz dois anos de Alfabeto percebi que esse método articulando com outros métodos de alfabetização foi o método que me garantiu o sucesso do 1º período, onde fui premiada em primeiro lugar, turno da tarde como melhor professora alfabetizadora de 2009, sendo que a sala do turno da tarde também me deu a premiação de 9º lugar do **Prêmio Professor Alfabetizador** no ano seguinte, em 2010 que fui para 2º período ela já me deu também dois prêmios no turno da manhã e tarde, onde eu já tive alguma queda em virtude de problemas de saúde, onde no ano passado, consegui também **Prêmio Professor Alfabetizador** nas duas turmas onde eu fiquei em 4º e 8º lugar, então o que tenho a dizer em relação ao método que trabalho me dá segurança porque eu sei trabalhar o método e que eu percebo no final do ano, as habilidades exigidas para 2º período elas são atingidas. O dia a dia da sala de aula não posso dizer que não seja estressante e cansativo, principalmente, quando a gente tá iniciando o 2º período, onde recebe criança que vem do 1º período que ela não sabe pegar no lápis, e ela não identificar um numeral. Então, tem que trabalhar todo processo para criança adquirir essas habilidades e conhecer essas letras e esses números para começar trabalhar até a coordenação motora chega criança com dificuldade de coordenação motora, onde ela nem sabe sequer pega no lápis. Aí você pode me perguntar o que foi que essa criança fez desde o maternal até o 2º período de não saber pegar no lápis o que aconteceu com essa criança pode ser desestrutura familiar, desinteresse familiar e rotatividade de professores na sala de aula isso interfere muito no

processo ensino-aprendizagem o problema que vai para 2º período com todas as deficiências e nós professores temos que supera essas dificuldades propondo atividades que possa tirar a criança dessa situação de coordenação motora, trazendo bolinha e também cantando música e articulando com mãozinha como é que se faz letras, assim sucessivamente, pra gente possa chegar no objetivo maior a medida que vamos trabalhando tudo isso a criança vai crescendo e porventura, duas ou três crianças não esteja acompanhando o desenvolvimento que é necessário a gente está colocando situações pra que ela desenvolva isso não está acontecendo nós temos uma reunião com pai ou mãe pra tá sabendo o que tá acontecendo com essa criança pra que possa tomar uma decisão, caso a criança tenha dificuldade de aprendizagem nós temos um maior cuidado com essa criança, pondo ela mais perto da gente e ter uma atenção mais especializada com ela. A criança apresenta algum problema de deficiência que a mãe procure hospital e o médico para detectar o problema, se a mãe não tiver interesse particularmente, eu vou à SEMEC procuro setor especializado relato toda problemática da vida da criança e seguida, a mãe vai ser entrevistada onde a SEMEC tem uma equipe de psicólogo, assistente social tem uma equipe pra tentar detectar o problema da criança. A SEMEC já recomendo o tipo de trabalho que deve ser feito com essa criança, e aí a mãe passa ser responsável de levar a criança se problema fonoaudiólogo tem dificuldade de pronunciar alguma letra, já encaminha para ele. Eu, professor, não posso diagnosticar o problema, eu percebo a dificuldade, mas não posso, como professor, diagnosticar o problema que não tenho conhecimento, sei que a criança tem uma dificuldade e deve ser investigada. Essa investigação não parte por mim, mas pela equipe da SEMEC que faz investigação e detecta o problema da criança em linhas gerais, a gente tenta trabalhar essa questão e outra parte da criança que não tem problema é com desenvolvimento das atividades eles vão adquirindo as habilidades e vão se desenvolvendo e a gente vai começar trabalhar o conteúdo a partir da necessidade da criança 2º período e no final do ano, todos eles considerados que não tem problema de deficiências consegue atingir o objetivo, sendo que a criança quando ela não é acompanhada familiarmente, nós professores estamos todo tempo pedindo e trabalhando com mãe, mostrando a importância da Educação, já que a criança não sabe o porque de estar na sala de aula, quem sabe o porque das crianças na sala de aula são nós educadores e a família. A criança não sabe que tem de adquirir essas habilidades quem tem consciência dessas habilidades a

serem adquiridas somos nós educadores e temos que repassar para os pais. Nós temos também os registros sobre a questão do desempenho individual da criança da Educação infantil a gente vai analisar vários aspectos na formação da criança que entra formação pessoal e social, identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita natureza e sociedade e matemática. Essas habilidades da matemática, natureza e sociedade, linguagem oral e escrita, artes visuais, música e movimento é conhecimento de mundo e a formação pessoal e social é do aluno, bem bimestralmente, a gente faz essa avaliação individual com cada criança observar em que criança se desenvolveu em que aspectos ela desenvolveu na formação pessoal e social que tem vários itens a questão de mostrar interesse na brincadeira, a leitura, tem que conhecer a sala de aula e relacionar com outras pessoas. A gente vai analisando bimestralmente cada desenvolvimento da criança e vai colocando uma nota como ela tá iniciando o ano letivo, bimestralmente se ela desenvolveu se no meio do ano acrescentou e no final do ano ver que situação chegou. A gente inicia com média 7,0, em evolução é oito e quando a criança atinge o necessário é nove, mas existe criança que continua com sete a partir do diagnóstico e depois, bimestralmente fazemos o registro e a criança continua com sete em todas habilidades. Aí entra a participação do professor em observar essa criança se ela tem um problema se a criança começa com média sete e no meio do ano ela continua com sete em todas as habilidades precisa de uma intervenção do professor em registrar o que está acontecendo com aquela criança se está passando por algum problema familiar esse motivo leva a criança não desenvolver e a gente faz uma espécie de relatório sobre a criança e passar para direção caso, não resolver estamos comunicando para SEMEC onde tem uma equipe de profissionais para diagnosticar problema da criança e dar uma atenção especializada pela SEMEC vai providenciar em resolver problema. Nós temos o registro da FIR ela praticamente a mesma ficha que vai colocando as notas e a frequência da criança porque contribui muito para as crianças adquirir as habilidades e a gente tem que está vendo o global e considerar tudo da ficha ela quer um resultado tem uma habilidade que acho absurdo da criança conhecer gêneros literários e escrever de 1 a 50. Portanto, são registros que temos que fazer e ser realista nesse resultado e depois faz uma avaliação do desenvolvimento da criança dos Cmei, onde esse resultado é classificatório do Cmei do primeiro lugar até o último lugar, divulgado na internet.



7 – Bem, avaliação contida na Prefeitura de Teresina ela é um tanto que, digamos, que ela exige demais do 2º período os Referenciais fala de uma coisa e a Prefeitura diz a mesma coisa que fala os Referenciais, mas verdade, a Prefeitura quer um resultado diferenciado dos Referenciais porque ao final do ano do 2º período, a criança tem que estar alfabetizada então, quando a gente segue os Referencias Curriculares Nacionais a gente deixa mais a questão da leitura e a escrita mais um pouco de lado e trabalhar mais a questão do psicológico, emocional, dança e música e quando se trata da Prefeitura de Teresina tem que articular isso de forma a deixar menos essa parte e trabalhar mais o que a Prefeitura exige que ela faz no mês de novembro, um teste onde ela faz uma licitação com várias empresas, onde uma empresa ganha essa licitação elabora uma prova que é uma data X e que todas as escolas municipais do 2º período estão realizando aquela prova naquele dia, sendo que, quem está aplicando aquela prova não é o professor ele não pode nem sequer passar perto da sala de aula e o professor fica totalmente, distanciado do aluno o professor só vai para escola organizar os alunos e pra evitar que falte um aluno ou dois alunos porque na faixa de 25 alunos que se tem em cada sala de aula se três alunos faltarem a prova eles desfavorecer todo seu trabalho porque diminuir o percentual da sala de aula eles vão com as habilidades zeradas. Então, são contadas com os alunos e as habilidades praticamente são zeradas porque não vai contada com aluno e o percentual vai lá pra baixo. Nesse dia, a preocupação do professor está organizando a forma que não falte um aluno e a escola articular-se, junto com professor do 2º período, marcando uma reunião antecipada com os pais, falando dessa importância da prova pra que as crianças não falem essa prova, depois de aplicada essa prova e depois de dois meses vem o resultado da prova, onde o que diz o resultado dessa prova que habilidades desenvolvidas pelas crianças no término do 2º período letivo, diferença de letras outros símbolos, fazer relação entre fonema/grafema na leitura de palavra, escrever as letras do alfabeto em situações solicitadas, escrever palavra utilizando a escrita alfabética. Então, essa questão que me deixa um tanto que desrespeitando os Referenciais Curriculares o 2º período é fase em que a criança ela deseja brincar, pular, quer correr, quer cantar, quer fazer movimento e a gente tem que estar articulando isso em menor tempo porque todas essas habilidades nós temos que desenvolver e as crianças têm que adquirir ao término do ano letivo, quando o professor consegue desenvolver todas essas habilidades com essas crianças ou pelo menos um ou dois não consiga

que professor vai pra relação do prêmio professor alfabetizador, que é esse prêmio que falei anteriormente, já estar com três anos consecutivos que eu ganho nas turmas que eu trabalho, mas é um árduo, cansativo e que a Prefeitura fala que leva em consideração os Referencias Curriculares tem que trabalhar, mas na verdade o que ela quer realmente, que a criança saiba ler e escrever no 2º período letivo isso é a proposta da Prefeitura essa é a nova realidade ela traz uma programação para ser feita na escola, uma programação que muitas vezes, seguindo ela não chega adquirir essas habilidades, então a gente tenta mesclar de outra forma pra se chegar as habilidades que a Prefeitura exige de nós professora essa é a relação que eu vejo é essa avaliação que vejo que a Prefeitura faz com os alunos do 2º período, submetendo as crianças uma espécie de vestibular porque a criança estar com um professor que não conhece uma pessoa que ela nunca viu em que ela tem que ficar sentada e o professor fica na frente, dizendo questão número 1 faz a leitura da questão e das alternativas e a criança tem que tá marcando alternativa correta e ao final do teste, o professor recebe o teste da criança assinar e ponto o professor não tem um contato personalizado com criança cada uma sentada no seu lugar, e o professor lendo as perguntas e lendo as respostas, esperando que a criança marque uma resposta e a criança que não marcou a resposta espera alguns minutos e a criança não conseguindo, o professor passar para segunda questão, e assim por diante, então o professor que estar no 2º período não se propor a trabalhar de forma adquirir essas habilidades exigidas pela SEMEC no final do ano letivo, a criança não vai conseguir fazer essa avaliação que a Prefeitura chama de Avaliação de Rede da Prefeitura que discordo desse prêmio. Se a Prefeitura vir como um professor diferenciado, mas eu vejo sim como uma espécie de obrigação da criança de estar lendo e escrevendo no término do 2º período, onde as crianças às vezes são imaturas pra essa aprendizagem a gente de certa forma trabalhe praticamente que obrigando a criança a ler e escrever, tirando um tempinho dela e fazendo entender que **L com a é La**, fazendo que a criança entenda o que é uma frase que às vezes, ela não tem maturidade de entender o que é uma frase, embora você trabalhe desde do início até o final do ano, trabalhando o que é frase, mas às vezes a criança não tem maturidade ela tem idade. A SEMEC quer um resultado no final do período letivo, a escola que tem 2º período o professor não chegar atender os 68% ou 70% que a SEMEC espera o professor muitas vezes, é chamado atenção o que foi que houve com seus alunos que não chegou atender as habilidades da Prefeitura, o que

foi que deixou de fazer que não aconteceu o que a Prefeitura desejava, então a gente tem que dar explicação no término do ano letivo, porque que a criança não conseguiu desenvolver as habilidades como já coloquei não tem amadurecimento psicológico pra tal leitura e tal escrita, e assim, que a Prefeitura avalia os alunos 2º período, assim como avalia do 1º período, e avalia do SE LIGA e o ACELERA ela faz esse tipo de avaliação ela quer saber o que professor estar fazendo em sala de aula, e qual o resultado do aluno no término do ano letivo.

8 – A avaliação dos alunos é no cotidiano ela faz parte do dia a dia da sala de aula à medida que está trabalhando cada sílaba, família e texto a gente, já vai avaliando a criança em nível de instituição nós temos a diagnóstico no início do ano para saber que habilidades as crianças adquiriram e bimestralmente. A gente faz as avaliações que a SEMEC pede o teste de nível, que a gente chama o aluno fora da sala de aula isoladamente pede para ela escrever uma palavra polissílaba, trissílaba, dissílaba e finalizando uma frase, levando em consideração que ela precisa iniciar a frase com letra maiúscula e terminando com o ponto final. Então, essa avaliação é bimestralmente nós tivemos uma indicação seria interessante se nós colocássemos uma palavra e o desenho do animal e que a criança fosse falar a palavra e tentando fazer a escrita isso seria de fato um teste que via contempla realmente a avaliação porque a criança ver o desenho e pronunciar a sílaba e escrever aquilo que entendeu. Por exemplo, trabalho as cores, quando a gente pronuncia a palavra amarelo a criança vai observando a forma como você vai falando e como eu trabalho independente das outras escolas, trabalho o método metafônico com os sons das letras. Então, quando eu falo a palavra amarelo automaticamente as crianças já sabem os sons e vai escrevendo a palavra, normalmente vou dando ênfase naquilo que estão sentindo dificuldade eu pronuncio uma, duas e três vezes para acontecer aprendizagem porque eu sei que é um processo de avaliação, mas também pode torna um momento de aprendizagem para diminuir as dificuldades. E, para as crianças fazer esses testes, temos que trabalhar muito a oralidade discutir porque se a criança não interagir na sala de aula com professor ou colega se elas não falarem e nem pronunciar sílaba ou palavra quando chega nesses testes de níveis ela não consegue vai ter que pronunciar e escrever sozinha. Por isso, é importante desenvolver a oralidade porque a criança vai ter que falar e escrever sozinha a questão do desenvolvimento da oralidade é de suma importância no 2º período. A

gente também tem outra avaliação os registros que acontece bimestralmente para ver que nível a criança se encontra quanto: movimento, autonomia, linguagem oral e escrita e matemática. A SEMEC exige muito do 2º período, enquanto que nos planejamento bimestralmente não contempla certa coisa e quanto nessa avaliação que a gente faz sobre o desempenho individual desse aluno. A SEMEC pergunta para o professor que a gente sabe que a criança não consegue fazer, por exemplo, se a criança produzir um texto com coerência aluno do 2º período não produzir texto isso vai muito além, dos alunos da Prefeitura o máximo que eles fazem escrever uma frase. A outra coisa conhecer gênero literário é muito difícil para a criança produzir um texto e reconhecer que é uma poesia ou fábula esse tipo de pergunta não é para ter na ficha do desempenho individual da criança. A gente sabe que a criança do 2º período da Prefeitura é incapaz de fazer tudo isso. Então, isso não vai de encontro a nossa realidade da sala de aula, e nem a prática da prefeitura que coloca uma coisa, no entanto, ela pergunta outra do roteiro determinado. Essas coisas que a gente não consegue fazer e nós professores vamos fazendo o que pode dentro da sala de aula que é minhas avaliações constantemente não só bimestralmente, mas a diagnóstico somando são cinco avaliações que avalio meus alunos e todos os dias a forma como eles expressam e a participação no cotidiano da sala de aula, e vou tentando de alguma forma melhorar essa avaliação e vejo que estou tendo resposta aquilo que estou trabalhando. A avaliação não acontece somente bimestralmente, mas todos os dias na sala de aula. Criou-se uma lei na Prefeitura de Teresina o prêmio Professor Alfabetizador é uma forma de fazer que aluno faça uma avaliação no ambiente escolar dele, mas com certo distanciamento do colega, onde não podem ficar próximo dele. A SEMEC direciona professor diferente aplicar a prova eu costumo a dizer para os pais que é um vestibular dos filhos deles é praticamente, um vestibular onde a criança só tem contato com professor de sala de aula na hora que chega na escola, em seguida, separa os alunos que vão para sala de aula com outro professor diferente vai determinando o local que a criança vai sentar e entrega uma prova para criança colocar o nome dela. Então, é uma espécie de vestibular que não concordo a prefeitura quer um resultado e esse resultado premia o professor e não leva em consideração o psicológico da criança, qual delas precisa ficar perto do professor, as dificuldades e a individualidade do aluno é nós professores que sabemos da dificuldade de cada criança na sala de aula. Isso prejudica o aluno deixa de responder questão o

resultado da prova os alunos estão silábico com correspondência porque naquele momento, não foi levado em consideração as dificuldades deles consideraram o aluno como um adulto e os Referenciais coloca que a criança não é um adulto. Então, eu sou contra o teste do Prêmio Professor alfabetizador apesar de ser premiada eu discordo dessa forma de avaliar a criança, e também avaliar a Prefeitura porque nós já temos o registro que acompanha o aluno no ano todo, então não há necessidade de fazer um teste com professor diferente, fazendo uma espécie de vestibular na vida da criança. Essa é uma determinação da SEMEC é uma política de educação que a gente não entende para avaliar o nível de desempenho do aluno do 2º período.

## APÊNDICE B – Roteiro de Observação

**Escola:**

**Professora:**

**Dia:**            **Horário:**

**• Objetivo Geral da pesquisa:**

- Analisar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

### **Orientações para observar a prática da professora**

**▪ Conteúdo:**

- Descrever a metodologia utilizada pela professora:

**▪ Recursos didáticos:**

- Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:

- Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: Hercília Torres de Almeida**

**Professora: Vigotski**

**Dia: 15/05/12          Horário: 7h20 às 11h00**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Dia da semana
- Tempo do dia
- Alfabeto
- Contagem dos numerais de 1 a 30
- Vogais

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- Inicialmente, a professora conversou com os alunos informalmente, pedindo os cadernos de cadernos de leitura, e depois de caligrafia, em seguida, a professora cantou músicas de rodas para recepcionar os alunos: Bom dia, Pato, Boneca. Posteriormente, a professora explicou o dia da semana, quantos dias da semana, falando do mês de maio, abordando as datas comemorativas tais como: dia do trabalhador, dia das mães.
- Em seguida, a professora trabalhou contagem dos números quantos alunos vieram para escola. Após, a docente explorou o alfabeto com imagem e som para os alunos participarem da aula. A professora ainda trabalhou com as vogais, construindo juntos com os alunos para associar os gestos e a música da Letrinha das vogais.
- Em seguida, a professora utilizou o livro didático, fazendo som das palavras para os alunos descobrir as palavras que começar com a letra

M, individualmente cada aluno observar som de cada letra para acertar a palavra.

- A professora explicou a atividade de sala de aula para os alunos realizar, acompanhando-os na elaboração da atividade, em seguida, ela corrigiu os cadernos de caligrafia dos alunos, observando a escrita deles.
- No segundo momento, os alunos continuaram fazendo a atividade de sala de aula, e no final da aula, a professora devolveu os cadernos de caligrafia dos alunos corrigidos.

▪ **Recursos didáticos:**

- Atividade de sala de aula.
- Quadro
- Pincel
- Caderno de caligrafia
- Livro didático

▪ **Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utiliza da observação e do registro quando apresenta o conteúdo para os alunos participarem, individualmente, acompanhando o desenvolvimento da criança através das atividades de sala de aula e de casa, do caderno de caligrafia e do caderno de texto.
- A professora acompanha no processo de leitura e de escrita da criança, pelo livro didático adotado pela SEMEC, para que os alunos da 2º período aprendam a ler e a escrever, e também pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) para observar o teste de nível da escrita da criança.



- **Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**
  
- A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utiliza são a observação e o registro das atividades de sala de aula para acompanhar o desenvolvimento da criança, uma vez que a avaliação, na Educação Infantil, não visa à promoção do aluno, mas o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos que estão articulados com os objetivos do Projeto Político da Escola.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: João Mendes Olímpio de Melo**

**Professora: Piaget**

**Dia: 16/05/12          Horário: 7h10 às 11h00**

**• Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

### **Orientações para observar a prática da professora**

**▪ Conteúdo:**

- Leitura
- Profissões
- Alfabeto

**▪ Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- No primeiro momento, a professora pediu a leitura dos alunos da atividade de casa, acompanhando no processo de leitura e de escrita. Posteriormente, pegou as atividades de casa dos alunos para registrar o acompanhamento do desenvolvimento da criança, em seguida, a professora explorou as letras do alfabeto com cantiga de roda do “ABC”.
- Após, a docente apresentou o conteúdo sobre as profissões que começam com a letra M, falando da sua importância para os alunos. Em seguida, a professora orientou os alunos para realização da atividade de sala de aula, e acompanhando individualmente cada aluno no processo de leitura e de escrita.
- No segundo momento, a professora continuou orientando os alunos para concluir a atividade de sala de aula, em seguida, a professora deu brinquedos para os alunos que terminaram atividade. No final da aula, a professora explicou a atividade para casa.

**▪ Recursos didáticos:**

- Atividade de sala de aula.
- Quadro
- Pincel

**▪ Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utiliza da observação e do registro para acompanhar o desenvolvimento da criança, através das atividades de sala de aula e de casa, orientando na realização delas e corrigindo quando os alunos erram no processo de ensino e de aprendizagem.
- A professora acompanha no processo de leitura e de escrita da criança, pois há uma cobrança da SEMEC para que os alunos do 2º período terminem o ano, sabendo ler e escrever, para realização da prova do Professor Alfabetizador.

**▪ Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utiliza são a observação e o registro das atividades de sala de aula para acompanhar o desenvolvimento da criança, uma vez que a avaliação na Educação Infantil não visa à promoção do aluno, mas ao desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, que estão articulados com os objetivos do Projeto Político da Escola.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: Hercília Torres de Almeida**

**Professora: Vigotski**

**Dia: 22/05/12          Horário: 7h10 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Leitura
- Contagem
- Alfabeto

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- No primeiro momento, a professora iniciou aula cantando as músicas: Bom dia, Voar, Pato e A boneca, logo, trabalhou o alfabeto com imagem. Em seguida, perguntou para os alunos: o dia da semana, quantos meses do ano e quais as datas comemorativas do mês de maio.
- A professora continuou a aula fazendo a contagem de quantos alunos vieram para escola. Posteriormente, a professora trabalhou a construção das vogais com cantiga de roda, nesse momento, a docente observou os alunos que participam da aula. Em seguida, explorou o processo de leitura das famílias “L” e “M” e apresentou uma nova letra, “N”, e depois perguntou individualmente, para cada aluno.
- No segundo momento, a professora corrigiu o caderno de caligrafia, devolvendo para os alunos. No final da aula, orientou os alunos para realização da tarefa de casa.

▪ **Recursos didáticos:**

- Atividade de sala de aula.
- Quadro
- Pincel
- Caderno de caligrafia

▪ **Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utiliza da observação e do registro para acompanhar o desenvolvimento da criança, durante aula, observando os alunos individualmente, se estão participando da aula.
- A professora acompanha o processo de leitura e de escrita da criança pelas atividades de sala de aula e plos cadernos de caligrafia.

▪ **Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utiliza são a observação e o registro, e estão articulados com o Projeto Político da Escola. O documento compreende a avaliação para obter informações, análise interpretativa da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar e ao desenvolvimento integral da criança.

## **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

**Escola: João Mendes Olímpio de Melo**

**Professora: Piaget**

**Dia: 23/05/12          Horário: 7h20 às 11h10**

**• Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

**▪ Conteúdo:**

- Leitura
- Contagem
- Alfabeto: a letra “j”
- Os meios de comunicação

**▪ Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- A professora iniciou a aula pedindo as tarefas de casa para corrigi-las, em seguida perguntou sobre o texto da tarefa de casa para saber se os alunos compreenderam.
- Posteriormente, trabalhou o alfabeto cantando com os alunos, em seguida, apresentou o conteúdo sobre os meios de comunicação, falando da sua importância para os alunos. A professora perguntou para os alunos quais os meios de comunicação que eles têm nas suas casas.
- A professora utilizou jornal para trabalhar a letra “j”, em seguida, a professora distribuiu a atividade de sala de aula sobre os meios de comunicação, e explicando a tarefa de classe e pedindo a leitura individual do aluno sobre a família do “J”.
- No segundo momento, a professora orientou os alunos para atividade do livro, das páginas 60 e 61, e trabalhou a leitura das palavras coletivamente com os alunos

**▪ Recursos didáticos:**

- Atividade de sala de aula.
- Quadro
- Pincel
- Jornal
- Livro

**▪ Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utiliza da observação e do registro para acompanhar o desenvolvimento da criança, durante a aula, observando os alunos individualmente e coletivamente, se estão participando da aula.
- A professora acompanha o processo de leitura e de escrita da criança pelas atividades de sala de aula, individualmente e coletivamente com os alunos, para acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita.

**▪ Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utilizam a observação e o registro das atividades de sala de aula para acompanhar o desenvolvimento da criança individualmente e coletivamente, uma vez que estão articulados com os objetivos do Projeto Político da Escola para o aprimoramento do trabalho escolar e o desenvolvimento integral da criança.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: Hercília Torres de Almeida**

**Professora: Vigostki**

**Dia: 29/05/12          Horário: 7h10 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Leitura
- Contagem
- Alfabeto

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- A professora iniciou a aula pedindo o caderno de caligrafia e a atividade de classe, corrigiu as atividades de classe e orientou os alunos para correção.
- Posteriormente, começou a cantar as músicas: Bom dia, Pato, Voar e A boneca, em seguida, explicou o dia da semana, enfatizando as datas comemorativas do mês de maio.
- A professora trabalhou contagem, perguntando “Quantos alunos vieram para a escola”. Ainda apresentou o alfabeto com imagem, cantando com os alunos, em seguida, abordou o som das vogais, uma vez que, a professora observou a participação dos alunos individualmente, na aula.
- Posteriormente, apresentou a letra do alfabeto “N” para as crianças e passou observar a participação dos alunos na aula.
- No segundo momento, a professora acompanhou o aluno individualmente, para leitura dos cadernos de texto.



▪ **Recursos didáticos:**

- Quadro
- Pincel
- Caderno de leitura
- Livro

▪ **Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utiliza observação individualmente e coletivamente, levando em consideração a participação dos alunos na aula.
- A professora acompanha o processo de leitura e de escrita da criança pelo caderno de texto, individualmente, para acompanhar o processo de leitura deles.

▪ **Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utiliza é a observação para acompanhar o desenvolvimento da criança pelo processo de leitura dos alunos individualmente e coletivamente, uma vez que está articulado com os objetivos do Projeto Político da Escola e o desenvolvimento integral da criança.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: João Mendes de Olímpio de Melo**

**Professora: Piaget**

**Dia: 30/05/12          Horário: 7h20 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Seres vivos e seres não vivos

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- A professora iniciou a aula pedindo a leitura do texto, individualmente, dos alunos na atividade de casa. Em seguida, explorou os dias da semana e o mês de maio e falou das datas comemorativas.
- Posteriormente, trabalhou contagem, “quantas crianças vieram para escola”. Após, explorou o alfabeto com imagem para os alunos cantarem a música do ABC.
- A professora explorou a família do alfabeto, cantando, e depois explicou o conteúdo “os seres vivos e os seres não vivos”, fazendo vários questionamentos para os alunos participarem da aula, em seguida, os alunos construíram um cartaz separando os seres vivos dos não vivos.
- No segundo momento, a professora orientou os alunos para atividade de classe sobre os seres vivos e os não vivos.

**▪ Recursos didáticos:**

- Quadro
- Pincel
- Atividade de classe
- Cartaz

**▪ Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utiliza da observação individualmente dos alunos, levando em consideração a participação deles nas atividades de classe acerca da leitura.
- A professora acompanha o desenvolvimento da criança pela participação na construção do cartaz para separar os seres vivos dos não vivos.

**▪ Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utiliza é a observação para acompanhar o desenvolvimento da criança no processo leitura dos alunos, individualmente e coletivamente, uma vez que está articulado com Projeto Político da Escola o desenvolvimento integral da criança.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: Mocambinho**

**Professora: Ferreiro**

**Dia: 01/06/12          Horário: 7h20 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Alfabeto: letra M e V.
- Contagem dos números.

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- A professora orientou o aluno de forma individual sobre a atividade de casa que o aluno estava com dúvida, em seguida, distribuiu brinquedo antes de trabalhar o conteúdo até todos os alunos chegarem.
- Posteriormente, organizou os alunos na rodinha para rezar e conversar informalmente sobre as experiências das crianças. Depois, apresentou o conteúdo, a letra M, para os alunos escreverem no quadro a letra estudada e o nome do desenho, nesse momento, a professora observou os alunos que participaram da aula.
- A professora formou uma frase para os alunos, referente ao conteúdo, para eles contarem quantas palavras existem na frase, em seguida, explorou o calendário, perguntando o dia da semana, o ano, o tempo e o mês, depois olhou os livros para verificar se os alunos fizeram atividade da p. 67, observando-a individualmente para corrigir.
- A professora distribuiu os livros para os alunos fazerem a atividade da p. 68 e depois corrigiu-a.

- No segundo momento, aconteceu a recreação com os alunos que participaram das brincadeiras de sala de aula.

▪ **Recursos didáticos:**

- Quadro
- Pincel
- Livro

▪ **Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utilizou da observação para verificar se alunos estão participando da aula individualmente e coletivamente.
- A professora acompanha o processo de leitura da criança individualmente pelos registros das atividades dos livros.

▪ **Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora os instrumentos que mais utilizam a observação e os registros para acompanhar o desenvolvimento da criança no processo de leitura dos alunos, individualmente, nas atividades de classe.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: Hercília Torres de Almeida**

**Professora: Vigotsky**

**Dia: 05/06/12          Horário: 7h10 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Alfabeto: letra V
- Vogais.

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- A professora iniciou aula pedindo os cadernos de caligrafia e a tarefa de casa, em seguida, começou a cantar as músicas: Bom dia, Pato, Sapo e Urso.
- Posteriormente, explicou o dia da semana e o mês de junho, enfatizando as datas comemorativas, depois trabalhou o alfabeto cantando e observando se os alunos estavam participando da aula.
- A professora continuou a aula explorando as vogais, cantando juntos com os alunos, para participar da aula, depois utilizou o caderno de leitura para os alunos lerem o texto É dia de filme, observando a leitura individual dos alunos.
- No segundo momento, foi o ensaio para apresentação da festa junina da escola, após o término do ensaio os alunos se direcionaram para sala de aula e a professora orientou para a atividade casa.

**▪ Recursos didáticos:**

- Quadro
- Pincel
- Livro
- Atividade de casa.
- Caderno de caligrafia
- Caderno de texto.

**▪ Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utilizou da observação para verificar se alunos estão participando da aula.
- A professora acompanha o processo de leitura da criança, individualmente, no caderno de texto.

**▪ Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utiliza é a observação para acompanhar o desenvolvimento da criança acerca do processo de leitura dos alunos, individualmente.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: João Mendes de Olímpio**

**Professora: Piaget**

**Dia: 06/06/12          Horário: 7h20 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Alfabeto
- Leitura.

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- A professora iniciou a aula corrigindo as atividades de casa, em seguida, falou do dia da semana, mês de junho e ano, depois trabalhou contagem dos numerais, “quantos somos hoje”.
- Posteriormente, trabalhou o alfabeto, cantando, para fazer a correspondência da letra com a imagem. Continuou a aula, juntando as sílabas para formar palavras. Nesse momento, observou a participação dos alunos na construção das palavras.
- A professora explicou atividade de sala de aula para os alunos realizá-las e, depois orientou individualmente os alunos.
- No segundo momento, foi a recreação para os alunos, quando utilizou de várias brincadeiras para os alunos participarem.



**▪ Recursos didáticos:**

- Quadro
- Pincel
- Atividade de sala

**▪ Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utilizou da observação para verificar se alunos estão participando da aula.
- A professora acompanhou o processo de leitura da criança, individualmente, no quadro, para juntar as sílabas e formar palavras.

**▪ Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utiliza é a observação para acompanhar o desenvolvimento da criança acerca do processo leitura dos alunos, individualmente.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: Mocambinho**

**Professora: Ferreiro**

**Dia: 22/06/12          Horário: 7h20 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Leitura de textos.

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- A professora iniciou a aula organizando os alunos na rodinha para fazer a oração do dia e cantar a música do barco.
- Em seguida, perguntou aos alunos que mês estamos e o dia da semana e o tempo como está, se quente ou frio.
- Posteriormente, explicou para os alunos o que é um texto, colocando um texto no quadro, **Cai, cai balão**, para ler juntos com os alunos, nesse momento observa se eles estão participando da aula.
- Após, explorou a palavra “balão” para compreender quantas letras e sílabas têm a palavra. Em seguida, a professora orientou os alunos para realização da atividade de classe.

**▪ Recursos didáticos:**

- Quadro
- Pincel
- Atividade de sala

**▪ Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utilizou da observação para verificar se os alunos estão participando da aula.
- A professora acompanha o processo de leitura da criança no quadro para juntar as sílabas e formar palavras.

**▪ Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora, os instrumentos que mais utiliza é a observação para acompanhar o desenvolvimento da criança acerca do processo leitura dos alunos, individualmente.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: Mocambinho**

**Professora: Ferreiro**

**Dia: 25/06/12          Horário: 7h20 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Natureza.

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- Inicialmente, os alunos estavam organizados nas mesas, desenvolvendo atividades lúdicas, em seguida, aconteceu o ensaio da apresentação da Festa Junina.
- Posteriormente, a professora fez acolhida na sala de aula, cantando as músicas Deus é bom pra mim, Barco e Rezar a oração do dia.
- A professora retomou o conteúdo natureza, interrogando os alunos sobre o dia a dia deles, nesse momento observou os alunos que estavam participando da aula.
- A professora explorou a palavra “Lixo” no quadro perguntando quantas letras tem na palavra, em seguida, pediu para os alunos ler e depois formar a família do L. Depois, a professora pediu para os alunos dizerem várias palavras que começam com a letra “l” e depois lerem as palavras.
- No segundo momento, distribuiu para os alunos atividade de arte sobre festa junina para pintar e colocar nas atividades de férias.

▪ **Recursos didáticos:**

- Quadro
- Pincel
- Atividade de sala.

▪ **Observar como a professora utiliza os instrumentos para acompanhar o desenvolvimento da criança:**

- A professora utilizou da observação para verificar se alunos estão participando da aula.
- A professora acompanha o processo de leitura da criança, individualmente, no quadro para juntar as sílabas e formar palavras.

▪ **Analisar se esses instrumentos utilizados pelos professores estão articulados com o Projeto Político Pedagógico da escola:**

- A partir da observação da aula da professora os instrumentos que mais utiliza é a observação para acompanhar o desenvolvimento da criança acerca do processo leitura dos alunos, individualmente.

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Escola: Mocambinho**

**Professora: Ferreiro**

**Dia: 25/06/12          Horário: 7h20 às 11h10**

• **Objetivo Geral da pesquisa:**

- Verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação.

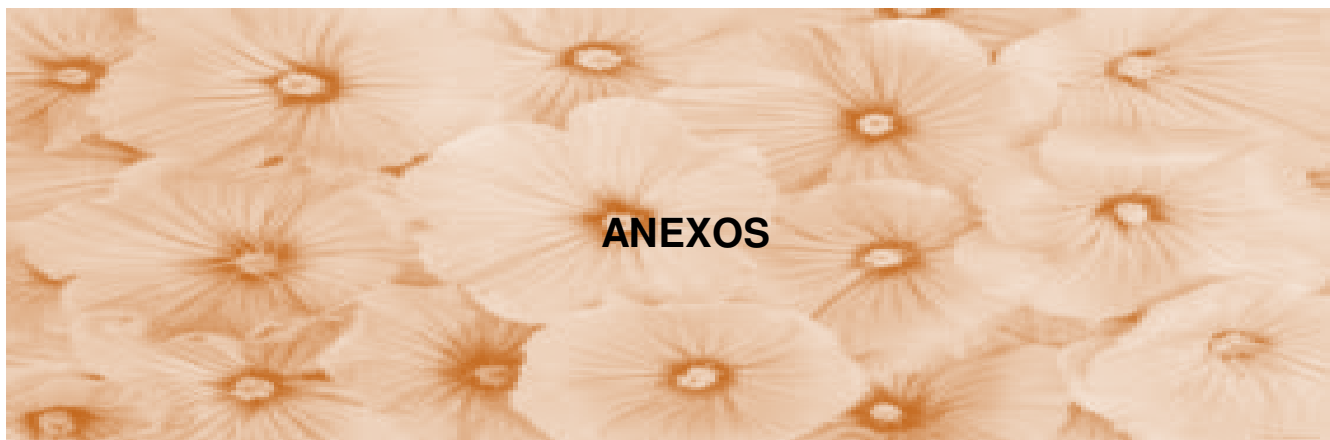
**Orientações para observar a prática da professora**

▪ **Conteúdo:**

- Natureza.

▪ **Descrever a metodologia utilizada pela professora:**

- Inicialmente, os alunos estavam organizados nas mesas, desenvolvendo atividades lúdicas, em seguida, aconteceu o ensaio da apresentação da Festa Junina.
- Posteriormente, a professora fez acolhida na sala de aula, cantando as músicas Deus é bom pra mim, Barco e Rezar a oração do dia.
- A professora retomou o conteúdo natureza, interrogando os alunos sobre o dia a dia deles, nesse momento observou os alunos que estavam participando da aula.
- A professora explorou a palavra “Lixo” no quadro perguntando quantas letras tem na palavra, em seguida, pediu para os alunos ler e depois formar a família do L. Depois, a professora pediu para os alunos dizerem várias palavras que começam com a letra “l” e depois lerem as palavras.
- No segundo momento, distribuiu para os alunos atividade de arte sobre festa junina para pintar e colocar nas atividades de férias.



## **ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Juliana Ferreira de Sousa  
ORIENTADOR: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Dalva Franca Carvalho**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto: “A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O FAZER DO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA”.**

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Dalva França de Oliveira

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação/PPGE

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):**

**Pesquisadores participantes:**

**Telefones para contato:**

Prezada professora, você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. A participação aqui solicitada é de caráter voluntário, e concede a você inteira liberdade de aceitar ou não. Para orientar a sua tomada de decisão apresentamos a seguir elementos da proposta de investigação e, se ao final da leitura desse termo você ainda não se sentir esclarecido/a deverá solicitar das pesquisadoras as informações que julgar necessárias. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de sua assinatura no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é das pesquisadoras responsáveis.

A pesquisa em questão intitula-se “A avaliação como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criança na Educação Infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina”. Tem como objetivo geral verificar como os professores da Educação Infantil articulam as atividades de aprendizagem para acompanhar o desenvolvimento da criança nesta etapa da educação. De forma específica buscaremos identificar os instrumentos utilizados



pelas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Teresina; analisar a proposta de avaliação da escola com base nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil do Município de Teresina.

A referida pesquisa realizar-se-á com a participação dos professores efetivos que tenham cinco ou mais anos de experiência com 2º período de Educação Infantil, e que os professores estejam lotados nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei), das Escolas do Município de Teresina.

Para coletar os dados a pesquisa utilizará o seguinte instrumento: a entrevista semiestruturada, observação participante e análise de documento. O primeiro, com elaboração de um roteiro de perguntas abertas e, com a autorização dos sujeitos pesquisados, faremos a gravação das respostas com aparelho de áudio. Para realização da entrevista semiestruturada será agendado o horário e o dia da entrevista com o sujeito pesquisado para facilitar a realização da mesma.

A segunda, observação participante que será elaborado um roteiro para registrar as observações dos professores com datas e horários marcados. A escolha da observação participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade para um maior contato com o grupo a ser observado delimitado o estudo para conseguir mais informações nas práticas de sala de aula dos professores.

O terceiro, análise de documento utilizaremos os referenciais acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil tais como: Projeto político pedagógico da escola, Parâmetros Curriculares de Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina entre outros. Os dados serão analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, à luz de Bardin (1977), em que se classificarão os elementos ou aspectos com características comuns que tenham relação entre si.

É importante ressaltar que todas as informações prestadas, pelos sujeitos participantes da investigação, terão garantia de sigilo. E, somente os envolvidos na pesquisa e o Comitê de Ética terão acesso estas informações.

O período para coleta dos dados compreenderá os meses de agosto a setembro de 2012. Ressaltamos que caso aceite participar da pesquisa, em qualquer momento desta poderá solicitar esclarecimentos que lhe sejam pertinentes. E, fica assegurado ainda que sua participação não acarretará custos nem despesas financeiras. Reiteramos que seu consentimento poderá ser retirado em qualquer momento da pesquisa.

**Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Professor (a) do 2º período de Educação Infantil, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. “A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O FAZER DO PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA”. Fui suficientemente informado, pela pesquisadora Juliana Ferreira de Sousa a respeito da minha participação no processo e decidi em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e, ainda que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Teresina (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga, Centro de Convivência L 09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI

Tel.: (86) 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

## ANEXO B – REGISTROS PARA ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

### Ficha de rendimento e frequência (FIR)



ESTADO DO PIAUÍ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Generated by Foxit PDF Creator © Foxit Software  
http://www.foxitsoftware.com For evaluation only.

02AM 2012

AULAS DADAS

52

#### FICHA DE RENDIMENTO E FREQUÊNCIA - FIR

1º BIMESTRE

44023 CMEI JOAO MENDES OLIMPIO DE MELO

Matricula	NOME DO ALUNO	ARTES VISUAIS	IDENTIDADE E AUTONOMIA	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	MATEMÁTICA	MOVIMENTO	MÚSICA	NATUREZA E SOCIEDADE	NÍVEL DE ESCRITA	Faltas
		Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	
9970721	ALANA CRISTINA INACIA DE SOUSA	8	8	7	8	8	8	7	3	3
9970621	ANA VICTORIA ALVES DE MESQUITA	8	7	7	7	8	7	8	2	3
9992573	EMANUEL ARAUJO DE MIRANDA PEREIRA	7	7	7	7	7	7	8	2	4
9987679	GUILHERME CHRYSSTIAN DE MORAIS SILVA	8	7	8	8	8	8	8	3	6
9987598	HELEN VITORIA DA ROCHA	7	8	8	8	8	8	8	3	6
9970728	ISABELLY DE FATIMA RODRIGUES SILVA	7	8	8	7	8	8	8	3	4
9979651	IZABELLY VITORIA GUIMARAES MARTINS	8	8	8	7	8	8	7	3	5
9970740	JOAO GABRIEL DE OLIVEIRA SANTOS	8	8	8	8	8	8	8	4	2
9970746	JOAO GABRIEL RODRIGUES SOUSA	8	8	8	8	8	8	8	4	3
9970651	JOAO ITALLO SOUSA LOPES	8	8	8	8	8	8	8	4	8
9971030	JOAO PAULO DOS SANTOS SILVA	8	8	8	8	8	8	8	3	14
9969168	JONATAS YAN DIAS BEZERRA	7	7	7	7	7	7	8	2	11
9970656	JUAN HENRIQUE DA SILVA ARAUJO	8	8	8	8	8	8	8	3	1
9970758	JUSSIARA ALVES CAMPOS D <sup>o</sup> S SOUSA	7	8	8	8	8	8	8	3	7
9971046	MARIA EDUARDA COSTA DOS SANTOS	8	8	8	8	8	8	8	3	6
9971176	MARIA GABRIELE DE SOUSA MARINHO	8	7	8	8	8	8	8	3	6
9970684	MARIA VITORIA PEREIRA DE ABREU	8	8	7	7	8	8	8	2	3
9970800	NICOLAS DA CUNHA DE ARAUJO MONTEIRO	8	8	8	8	8	8	8	3	4
9987701	PEDRO PIERE LIMA BORGES	8	8	7	7	8	8	8	2	7
9969801	RAIANE VITORIA CRUZ SOUSA	8	8	8	8	8	8	8	3	4
9970805	RAYLSON FRANCISCO DA COSTA FAUSTINO	8	8	8	8	8	8	8	3	6
9970814	REGIANE DUARTE ARAUJO	8	8	8	8	8	8	7	3	5
9971150	VANESSA VIANA DA SILVA	7	7	7	7	7	7	7	1	14
9979749	VITORIA GABRYELLE DE SOUSA	8	8	8	7	8	8	8	3	8
9987660	VITORIA MARTINS DOS SANTOS	8	8	8	8	8	8	8	4	8

Total de Alunos da turma.....: 25

## Ficha de desempenho individual



ESTADO DO PIAUÍ  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA**  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC  
**GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – GEI**  
 RUA AREOLINO DE ABREU, 1557 – CENTRO  
 e-mail: gei.semec@gmail.com

**LEGENDA:**  
 (7) – PA INICIADO  
 (8) – PA EM EVOLUÇÃO  
 (9) – PA ATINGIDO

### DESEMPENHO INDIVIDUAL

CMEI \_\_\_\_\_ CÓDIGO \_\_\_\_\_

NÍVEL \_\_\_\_\_ CÓDIGO DA TURMA \_\_\_\_\_

PROFESSOR (A) \_\_\_\_\_

EIXOS DE CONHECIMENTO	1º BIMESTRE				2º BIMESTRE				3º BIMESTRE				4º BIMESTRE			
	7	8	9	TOT	7	8	9	TOT	7	8	9	TOT	7	8	9	TOT
IDENTIDADE AUTONOMIA																
MOVIMENTO																
MÚSICA																
ARTES VISUAIS																
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA																
NATUREZA E SOCIEDADE																
MATEMÁTICA																

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Diretor (a)

\_\_\_\_\_  
 Professor (a)

\_\_\_\_\_  
 Pedagogo (a)

\_\_\_\_\_  
 Superintendente (a)

## Ficha de desempenho individual do Aluno – Anual



PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – GEI  
RUA AREOLINO DE ABREU, S/N – CENTRO  
e-mail: gei.semec@gmail.com



Desempenho		
PA Inicial	PA em Evolução	PA Atingido
7	8	9

PA	Processo de Aprendizagem
DI	Desempenho Individual
DC	Desempenho Consolidado

CMEI: \_\_\_\_\_ Cód. \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_ Matrícula: \_\_\_\_\_ Cód. da Turma: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

### Desempenho Individual do Aluno de Educação Infantil – Maternal II - 2011

Eixos	Habilidades	1ºB		2ºB		3ºB		4ºB		
		DI	DC	DI	DC	DI	DC	DI	DC	
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Identidade e Autonomia	Demonstra interesse durante as atividades, brincadeiras, etc								
		Conhece a própria sala e explora outros espaços da escola com curiosidade								
		Expressa suas necessidades e emoções								
CONHECIMENTO DE MUNDO	Movimento	Aceita relações com outras pessoas adultas conhecidas na escola								
		Reconhece partes do corpo e suas possibilidades na escola								
	Música	Expressa sensações e ritmos corporais por meio de gestos, da dança e brincadeiras.								
		Movimenta-se por meio das possibilidades constantes de rolar, saltar, andar, correr, etc.								
	Artes Visuais	Participa de situações que integrem música, canções e movimentos corporais.								
		Desenvolve a memória musical através de um repertório de canções.								
		Imita sons vocais, corporais e produzidos por instrumentos musicais								
	Linguagem Oral e Escrita	Cria desenhos, pinturas, colagens modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos das artes plásticas.								
		Emite opiniões sobre as produções artísticas de seu cotidiano.								
	Natureza e Sociedade	Cuida do corpo, dos materiais e do espaço físico utilizado durante o fazer artístico.								
		Expressa-se oralmente em pequenos e grandes grupos.								
		Faz pequenos relatos.								
	MATEMÁTICA	Diferencia letras, números e desenhos, na escrita.								
		Reconhece o próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo.								
		Observa e manuseia materiais impressos como livros, revistas, histórias em quadrinhos.								
		Escreve o pré-nome e etc.								
		Reconhece o próprio nome como elemento integrante de sua identidade								
		Identifica as pessoas que compõem sua família, reconhecendo-se como parte dela.								
	Conhece o espaço físico da escola, os funcionários e suas relações com estes.									
	Reconhece os numerais de 0 a 5, associando-os às quantidades correspondentes.									
	Lê e escreve os números de 0 a 10.									
	Identifica cores primárias.									
	Explora e identifica propriedades geométricas de objetos e figuras como formas, tipos de contornos, faces, etc.									
	Explora diferentes procedimentos para comparar grandezas									
	Demonstra noções de medidas, de comprimento e de tempo por meio da utilização de medidas não convencionais.									
<b>RUBRICA DO PROFESSOR</b>										
<b>DATA</b>										