



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola

Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Brasília-DF

2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos
processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIA THERESA DE OLIVEIRA CORRÊA

Brasília-DF

2007

Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.

por

MARIA THERESA DE OLIVEIRA CORRÊA

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Brasília - DF

2007

Universidade de Brasília- UnB

Faculdade de Educação - FE

**Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos
processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-
escola.**

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída
por:

Professora Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Sousa

Orientadora

Professora Dr.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Examinadora - UnB

Professora Dr.^a Márcia Regina Onofre

Examinadora - Faculdade de Educação São Luís

Professora Dr.^a Norma Lúcia Nêris de Queiroz

Examinadora / Suplente- UnB

Julho -2007

Às filhas amadas, Aline e Luana pelas palavras de carinho e pelo apoio incondicional no percurso de desenvolvimento desse trabalho. Ao meu esposo querido, companheiro de tantas lutas. Presença constante e insubstituível nessa caminhada. À vocês, toda a minha admiração pela compreensão e respeito nos momentos de ausência.

Agradecimentos

Ao Pai maior por tantas dádivas e acolhimento nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Aos meus pais queridos, Maria e José, pela educação e cuidado que me dispensaram. Pelo exemplo de retidão de caráter. Obrigada por serem meus pais.

Ao meu irmão querido, Marco Antonio (*in memorian*), pelas palavras que me enviou na minha adolescência, cujo eco se faz presente em todos os momentos: “*sempre que tiveres que tomar uma decisão, lembre-se de que da sua vida dependem outras vidas. Assim sempre decidirás pelo teu próprio bem*”.

Às minhas netas queridas, Maria Fernanda, Clara e Ana Júlia pela inspiração na realização desse trabalho.

Aos meus genros, Rodrigo e Guilherme, que acompanharam de perto essa trajetória, sempre presentes em todos os momentos.

À Fabiana, minha amiga querida, pelo incentivo, pelas sugestões e pela presença na ausência.

À Anatália, Cida, e Tatiana, amigas queridas, pela partilha dos momentos de incertezas, de sustos, de alegrias e de tristezas. Pelos encontros e desencontros. Pelas nossas diferenças, que fizeram a diferença na nossa relação.

À amiga Ricardina, com quem pude partilhar minhas primeiras produções.

À minha cunhada Eleida (*in memorian*), pelo incentivo e pela oportunidade para que esse estudo pudesse acontecer.

À professora Fátima Guerra pela oportunidade de realizar essa pesquisa, e pela confiança depositada durante essa caminhada.

À professora Benigna, pelo acolhimento, pelo cuidado, e pelas valiosas contribuições que deu a este trabalho. O meu respeito profissional pelo

exemplo de coerência entre o que escreve e o que exerce em termos de avaliação.

À todos os professores das disciplinas cursadas para a realização dessa pesquisa.

À Juliana e Ana Paula, pela solicitude, carinho e respeito dispensados em todos os momentos.

À diretora, à coordenadora pedagógica, às professoras, às crianças e toda a equipe de profissionais da instituição onde esta pesquisa foi realizada, pela receptividade e disponibilidade em contribuir com este trabalho.

À todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram com esse estudo.

Existe uma enorme discrepância entre a valorização dada à criança a nível de discurso e a situação real da infância brasileira (...) se estabelece um vínculo entre a discussão sobre a situação da infância e a idéia de que a criança de hoje é o cidadão de amanhã ou ainda, a de que atender a criança hoje é preparar um futuro melhor e uma sociedade diferente. As causas da situação atual estão localizadas no passado e os frutos do presente são projetados para o futuro, deixando-se de lado as possibilidades de mudança no e do presente.

Kramer (2003, p.109)

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da Educação Infantil**: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. BRASÍLIA, 2007. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

RESUMO

Este trabalho analisou a avaliação e a qualidade da educação infantil por meio de uma abordagem qualitativa dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. Para tanto, discutimos as concepções de infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade; as práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da educação infantil, como também, os sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil a partir do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para esse estudo, contribuíram: Villas Boas (2006, 2004, 2002, 2001, 2000, 1993), Hoffmann (2005, 2003, 2002, 1996), Esteban (2004, 2003, 2002), Silva (2004), Sousa (2006, 2003, 1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003) Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (2001). No encaminhamento metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa do tipo observação participante, investigando o desenvolvimento dos processos avaliativos em duas turmas: Maternal II e Jardim II de uma instituição particular, sem fins lucrativos, subvencionada pelas Secretarias de Estado de Educação e Ação Social do Distrito Federal. Para tanto, utilizamos os seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas semi-estruturadas, observações e questionário. Os dados encontrados foram tratados na perspectiva da análise do conteúdo proposta por Franco (2005), cuja unidade temática se constitui na avaliação e na qualidade da educação infantil, e o desdobramento dessa análise se deu em unidades de contextos e de registros. As informações foram trabalhadas por meio da triangulação das evidências, conforme prescrito por Denzin (1970), citado por Ludke e André (1986) e apontaram que o conceito e o desenvolvimento da avaliação na educação infantil ainda não se aproximam da abordagem formativa, pois se constituem como meio de controle e disciplinamento das crianças. Esse contexto não oportuniza as condições necessárias para a promoção do desenvolvimento integral da criança, se distanciando, portanto, do entendimento a respeito da qualidade da Educação Infantil desenvolvido nesse estudo.

Palavras-chave: educação infantil, avaliação formativa e qualidade.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Infantile Education's evaluation and quality: an analysis of the evaluative processes developed in a day-care center and pre-school.** BRASÍLIA, 2007. (Master Degree Thesis). School of Education at Brasilia's University.

ABSTRACT

This work analyzed the evaluation and the quality of the infantile education through a qualitative approach of the evaluative processes developed in a day-care center and pre-school. To do so, we discussed the conceptions of infancy, child, infantile education, evaluation and quality; the evaluation practices that children and teachers had been through in the infantile education context, as well as, the directions attributed for the teachers to the evaluation and the quality of the infantile education from the pedagogical work developed. For this study, had contributed: Villas Boas (2006, 2004, 2002, 2001, 2000, 1993), Hoffmann (2005, 2003, 2002, 1996), Esteban (2004, 2003, 2002), Silva (2004), Sousa (2006, 2003, 1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003) Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (2001). In the methodological guiding, we used the qualitative approach by participant observation, investigating the evaluative processes' development in two groups: Maternal II and Garden II of a non-profit organization situated institution in Distrito Federal subsidized by the Secretarias de Estado de Educação e Ação Social do Distrito Federal. In order to get that, we used the following instruments: documentary analysis, half-structuralized interviews, comments and questionnaires. The obtained data had been dealt with in the perspective of the content's analysis proposed by Franco (2005), whose thematic unit constitutes on the evaluation and quality of infantile education and the unfolding of this analysis took place on unities of context and registers. The information had been worked through the evidences' triangulation, as prescribed for Denzin (1970), cited by Ludke & André (1986) and had pointed out that the concept and also the development of the evaluation in the infantile education do not correspond to the formative approach, because they constitute a way of children's control and punishment. This context does not support the necessary conditions to the promotion of full development of child, getting distant, consequently, of the understanding regarding the quality of Infantile Education developed on this study.

Key Words: infantile education, formative evaluation and quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pressupostos pedagógicos da avaliação formativa-reguladora.....	53
Figura 2 – Instrumentos e indicação dos contextos de realização da pesquisa.....	111
Figura 3 – Organização das unidades de análise da pesquisa.....	117
Figura 4 – Organização dos focos de análise.....	118
Figura 5 – Processo de tratamento das fontes	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos trabalhados nos instrumentos de pesquisa.....	116
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CDS - Centro de Desenvolvimento Social do Distrito Federal.

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

RDIAS – Relatório Descritivo Individual de Acompanhamento Semestral.

SEAS - Secretaria de Estado de Ação Social.

SEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
CAPÍTULO 1 – AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a construção do significado do trabalho pedagógico	
1.1	Avaliação 27
1.2	Avaliação formativa: a tessitura de uma prática inclusiva 41
1.3	Avaliação na educação infantil
1.3.1	- Infâncias, crianças e educação infantil: concepções e práticas educativas..... 59
1.3.2	- Educação Infantil: em busca de sentido para a prática avaliativa..... 66
1.4	Qualidade da educação infantil: cursos e discursos..... 85
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA.	
2.1	Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo observação participante..... 100
2.2	Contextualizando a instituição..... 103
2.3	Participantes..... 106
2.4	Procedimentos e Instrumentos trabalhados na pesquisa..... 110
2.4.1	– Observação 111
2.4.2	– Análise documental..... 113

2.4.3 – Questionário.....	114
2.4.4 - Entrevistas semi-estruturadas.....	114
2.4.5 – Objetivos dos instrumentos.....	116
2.4.6 – Unidades de análise.....	116
2.5 Processo de análise das informações.....	117
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	
3.1 A rotina da instituição.....	121
3.2 Concepções das professoras: infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade no contexto do trabalho pedagógico.....	130
3.3 Práticas avaliativas.....	141
3.3.1 – O planejamento e a avaliação formativa.....	142
3.3.2 - Práticas avaliativas informais	151
3.3.3 – Práticas avaliativas formais.....	163
3.3.4 - O Relatório de desenvolvimento individual de acompanhamento semestral.....	166
3.3.5 – Avaliação institucional.....	172
3.4 Os sentidos atribuídos à avaliação e à qualidade da educação infantil pelas professoras a partir do trabalho pedagógico.....	178
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 201
REFERÊNCIAS	207
 ANEXOS	

ANEXO I – Instrumento para seleção dos participantes.....	216
ANEXO II – Roteiro de observação.....	217
ANEXO III – Diário de campo.....	219
ANEXO IV - Questionário distribuído para a equipe docente.....	220
ANEXO V – Roteiro para a entrevista semi-estruturada com a diretora....	222
ANEXO VI – Roteiro para a entrevista semi-estruturada com a coordenadora pedagógica.....	223
ANEXO VII – Roteiro para a entrevista com as professoras.....	225
ANEXO VIII – Planos de aula	
VIII A – Plano de aula da professora Clara	232
VIII B – Plano de aula da professora Maria Fernanda	233
ANEXO IX – Atividades desenvolvidas pelas crianças	
IX A – Atividade de reconhecimento das vogais	234
IX B – Atividade de reconhecimento dos mamíferos e aves.....	235
IX C - Atividade da Bandeira	236
ANEXO X – Instrumento de avaliação institucional	237
ANEXO XI - Orientações para a elaboração dos RDIAS.....	247

INTRODUÇÃO

A qualidade do trabalho realizado pelas instituições de educação infantil é de suma importância para o desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. Nesse sentido é fundamental que as políticas e os programas de atendimento à primeira infância respeitem as especificidades dessa fase da vida humana, reconhecendo, nesse contexto, o cuidado e a educação como ações pedagógicas indissociáveis.

A histórica discussão acerca da dicotomia *assistência-educação* parece que vem sendo gradualmente superada. Algumas pesquisas apontam que, historicamente, creche e pré-escola se constituíram instituições educacionais, algumas destinadas às crianças das classes menos favorecidas economicamente e outras não. O recorte institucional situa-se, portanto, na destinação social dessas instituições, de acordo com Kuhlmann Jr. (2001).

Este debate tem avançado no contexto das políticas públicas no sentido de fazer cumprir os direitos das crianças e dentre eles, o de serem educadas e cuidadas, independentemente de sua posição na pirâmide social.

A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco para a afirmação desse direito. Ao determinar no seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, está incluindo também as crianças, o que se confirma mais adiante no seguinte texto: *“o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”* (ART. 208, Inciso IV), evidenciando assim, legalmente, o caráter educativo desse atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, Lei nº 9394/96 nos seus artigos 29, 30¹ e 31 regulamenta a educação infantil e anuncia o seu funcionamento como a primeira etapa da Educação Básica. Para

¹ Artigos 29, 30 alterados pela Lei 11.274/2006, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, incluindo as crianças com idade a partir de seis anos. Esta alteração fere a Constituição Brasileira no seu artigo 208, inciso IV, que prevê o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

tanto, define sua finalidade, categoriza o atendimento das crianças por idade e prevê formas específicas e diferenciadas para sua avaliação.

É importante registrar que o reconhecimento legal do direito das crianças à educação e aos cuidados, foi uma conquista social que trouxe consigo um grande desafio para as professoras e professores que atuam nesta etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança.

Esse desafio se constitui no trabalho dessas e desses profissionais em acompanhar e registrar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança a partir de processos avaliativos que a reconheçam como sujeito de direitos, pessoa de pouca idade que vive uma condição infantil num contexto em que se faz produtora de cultura e é por ela também construída.

Tal processo, que vem sendo estudado também no âmbito das demais etapas da educação básica, tem desvelado e denunciado a face de uma cultura avaliativa classificatória, seletista e pontual, que visa a “aprovação” ou “reprovação”.

A percepção reducionista e excludente do processo avaliativo tem mobilizado a atenção de muitos autores, dentre eles, Villas Boas (2006 a e b, 2004, 2002, 2001, 2000, 1993), Freitas (1995); Luckesi (2003), Hoffmann (2005, 2003, 2000, 1996); Afonso (2002 2000); Esteban (2004, 2003, 2002); Dalben (2002); Silva (2004). Estes autores têm sinalizado a necessidade de se compreender a avaliação a partir de uma outra lógica: a da aprendizagem e do desenvolvimento dos meninos e meninas.

No que diz respeito à educação infantil, a LDB/1996 regulamentou no seu artigo 31, que a avaliação se dará *“mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento [da criança], sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”* **[Grifos nossos]**.

Nesse contexto, a avaliação na educação infantil insere-se como temática de investigação, ainda de forma incipiente, como aponta a pesquisa realizada por Paz (2005). Esta autora investigou a produção acadêmica

brasileira acerca da avaliação na educação infantil registrada nas reuniões anuais da ANPEd², no GT 07 no período de 1993 a 2003.

Os resultados da pesquisa apontaram que dos 137 trabalhos apresentados nas suas reuniões, incluindo pôsteres e produções encomendados abordando o tema da avaliação, apenas três referem-se à avaliação na educação infantil.

O primeiro deles foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores coordenado por Ávila, em 1994. A pesquisa centrou-se na avaliação de instituições de educação infantil. Os resultados indicaram que as crianças das camadas menos favorecidas economicamente são as mais excluídas dos serviços de qualidade.

A segunda pesquisa apontada pela autora foi desenvolvida por Barbosa em 2005, que investigou os pareceres descritivos elaborados por um grupo de docentes de uma escola pública. Nessa pesquisa foram identificadas semelhanças entre vários pareceres que se referiam a diferentes crianças, o que sugere, segundo Paz (2005), a concepção de uma criança única, ideal – a que a escola deseja.

Essa pesquisa apontou que, apesar da abolição dos instrumentos considerados “inadequados”, como notas e boletins, os pareceres descritivos continuaram apresentando indicativos de tentativa de enquadramento das crianças, estabelecendo padrões positivos e negativos destas em suas relações com a instituição.

A terceira investigação encontrada por Paz (2005) foi um trabalho desenvolvido por Eltink em 2000 pela Universidade de São Paulo, realizada num berçário de uma rede universitária de Ribeirão Preto. Segundo a pesquisadora, a creche como serviço social, tem adotado outro discurso, *“distanciando-se do modelo assistencial destinado a famílias necessitadas e dirigindo-se para um serviço em respostas às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha em ocupação extra-doméstica”* (p.59).

Após esse levantamento a autora identificou que, geralmente, o processo avaliativo na educação infantil é subordinado aos moldes do ensino

² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

fundamental, desconsiderando e descaracterizando as especificidades do trabalho pedagógico com a criança pequena.

Identificamos, ainda, outra pesquisa que trata da avaliação na educação infantil, desenvolvida em 2004 por Godói no programa de mestrado da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Nela, investigou-se como ocorre a avaliação nesta etapa da educação básica, observando que há crianças com idade acima de seis anos freqüentando salas de pré-escola e não o ensino fundamental. A pesquisadora anuncia que a avaliação tem sido utilizada como instrumento de controle do comportamento das crianças.

Em consonância com a discussão nacional a respeito da educação infantil, o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de investigação Aprendizagem e Trabalho Pedagógico tem realizado pesquisas no eixo *Qualidade da Educação Infantil*, notadamente a partir de 2001, abrangendo algumas de suas múltiplas dimensões e focos específicos, conforme a seguir:

1) Foco em creche

- 0 a 3: os desafios da qualidade em educação infantil. Stoco (2001);

2) Foco em auto-avaliação institucional

- Qualidade da educação infantil: a visão de professores e gestores. Basso (2004);

3) Foco na biblioteca

- A biblioteca na educação infantil: que espaço é esse? Pereira (2002);

4) Foco no ambiente

- A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil. Felipe (2005);

5) Foco no trabalho pedagógico do professor,

- O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor. Capistrano (2005);

- Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula. Silva (2006);
- O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da educação infantil. Arruda (2007);
- Educação moral e qualidade na educação infantil: desafios ao professor. Galvão (2005);
- Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade. Martins (2007);

6) Foco na formação do professor.

- Formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade. Oliveira (2007);

7) Foco na relação instituição e família

- Educação Infantil em contexto: a relação complementar família e instituição como fator de qualidade. Chaves (2004);

É nesse eixo de investigação que esta pesquisa se insere tendo como foco a avaliação e a qualidade da educação infantil analisadas a partir do trabalho pedagógico desenvolvido na creche e na pré-escola.

A qualidade da educação infantil também é foco de interesse no trabalho desenvolvido por Fullgraf, Wiggers - UFSC e Campos – PUC. Trata-se de uma pesquisa solicitada pela UNESCO no contexto do projeto Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil. Nele foram sistematizados os trabalhos apresentados na ANPED no período de 1996 a 2003.

Os títulos categorizados a partir dos principais fatores que determinam a qualidade do atendimento no âmbito da literatura internacional, iam ao encontro dos conteúdos abordados pelas pesquisas: formação de profissionais, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com as famílias.

Construir a qualidade no âmbito da educação infantil não é fácil. As pesquisas na área têm evidenciado isso. Não importa que dimensão considerar, é sempre um desafio para aqueles que se propõem a fazê-lo.

Como profissional desta etapa educativa, tenho sido partícipe deste contexto desafiante. Isso inclui as experiências no ensino fundamental, médio e superior, seja como professora, coordenadora pedagógica ou diretora.

Ao longo dessas experiências, pude presenciar e vivenciar a fragilidade do processo avaliativo, em especial ao que diz respeito ao acompanhamento e registro das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. Na educação infantil, muitas inquietações, desafios e possibilidades se apresentam com maior ou menor intensidade, considerando o trabalho pedagógico previsto e realizado.

De 1995 a 2001, exerci a função de diretora de uma instituição de educação infantil que atendia 80 crianças com idades entre três meses e seis anos, em regime de período integral. Esta, junto com vinte e nove outras instituições, era vinculada à Secretaria Municipal de Ação Social do município de Uberlândia - MG. Na sua grande maioria, as crianças por elas atendidas eram oriundas de famílias economicamente desfavorecidas.

Muitas inquietações e questionamentos surgiram a respeito do trabalho pedagógico nela desenvolvido. Em especial aqueles referentes aos processos avaliativos do desenvolvimento das crianças pequenas.

Diante da estrutura organizacional da referida instituição, a cada bimestre era reservada uma semana para avaliar a aprendizagem das crianças, naquele contexto, denominada de semana de aplicação do *diagnóstico*, em que as crianças realizavam atividades pedagógicas diversas elaboradas a partir dos conteúdos trabalhados durante os dois meses anteriores.

Em seguida, as auxiliares de creche³ preenchiam o instrumento de registro das aprendizagens das crianças, denominado *Diagnóstico*. Esses registros se constituíam em conceitos definidos pelas aquisições que se

³ Naquele contexto, as profissionais que trabalhavam com as crianças eram servidoras concursadas para o cargo de auxiliares de creche, cuja formação exigida era o ensino fundamental.

esperava de cada criança e variavam entre “sim”, “não” e “parcialmente”. Hoje, percebo a fragilidade de tal instrumento por sugerir uma visão de desenvolvimento como um processo estático, distante da dinâmica de desenvolvimento das crianças.

Essa visão restrita se estendia aos pais, motivada por nós. Nos momentos das reuniões com as famílias onde se entregava o registro do que considerávamos tivesse sido a aprendizagem das crianças, eles olhavam orgulhosos e por vezes mostravam para os outros, identificando quantos “sim” haviam sido pontuados no instrumento de avaliação dos seus filhos. Compartilhávamos da mesma satisfação diante da satisfação das famílias frente aos “resultados positivos” ali registrados. Estávamos certas de que estes resultados evidenciavam a qualidade do nosso trabalho.

Entretanto, naquele contexto, algo me inquietava embora não soubesse exatamente o quê.

Tais inquietações explicam boa parte da gênese da pesquisa aqui apresentada. Nela, busco refletir a respeito de algumas questões que envolvem os processos avaliativos no trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil tais como: que sentido tem a avaliação no trabalho com as crianças pequenas? Considerando que a dinâmica de desenvolvimento e da construção de conhecimentos pelas crianças é intensa, como expressá-la sem limitar as possibilidades de compreensão do seu processo de aprendizagem? Que critérios escolher no trabalho pedagógico para avaliar o desenvolvimento de crianças tão pequenas? Que relações precisam ser estabelecidas entre a avaliação e a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças?

Esses questionamentos surgidos no período embrionário da minha formação e atuação profissional, foram alguns dos motivos para o meu ingresso na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como aluna da disciplina Tópicos Especiais em Educação Infantil, ministrada pela professora Maria de Fátima Guerra de Sousa, na expectativa de sistematizar essa experiência e ampliar meus conhecimentos acerca da educação infantil e das especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança pequena na perspectiva da qualidade.

Nessa oportunidade, aprofundaram-se as leituras e discussões acerca das especificidades da educação infantil enquanto área de conhecimento. Compartilhei meus questionamentos com autores que direta ou indiretamente discutiam questões referentes aos dois temas aqui investigados: a avaliação e a qualidade da educação infantil.

Nesta disciplina, lembro-me da professora Fátima Guerra referir-se ao que ouviu do Dr. José de Sousa Silva, então do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA, em Seminário na Costa Rica, citando o que disseram os índios das regiões andinas: "*quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas*". Na verdade, nesses meus estudos e reflexões surgiram muito mais perguntas do que as respostas que eu esperava encontrar.

Para acalmar algumas de minhas inquietações, busquei pesquisas realizadas acerca do tema, mas percebi que até o presente momento, pouco havia sido estudado no Brasil, particularmente no que se refere ao trabalho pedagógico destinado às crianças de 0 a 3 anos de idade, conforme apontaram os estudos realizados por Strenzel (2002).

Segundo essa autora, as investigações a respeito da educação infantil têm se concentrado nos trabalhos desenvolvidos com as crianças de quatro a seis anos de idade. Do mesmo modo, Paz (2005) destaca que na área da pedagogia ainda há poucas pesquisas acerca das crianças de zero a três anos. Estas têm sido mais freqüentes em áreas como a saúde e a psicologia, sinalizando a necessidade de intensificação das investigações acerca de se buscar informações sobre como essa prática vem sendo desenvolvida nas instituições de educação infantil.

Minhas inquietações e as poucas investigações realizadas nesta área instigaram a realização deste trabalho que buscou analisar a avaliação e a qualidade da educação infantil por meio dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.

Esperamos que esse trabalho contribua para a construção de uma pedagogia da educação infantil (CERISARA, 2005, OLIVEIRA, 2007), que

respeite as especificidades dessa etapa da educação básica, vista como um período singular e promotor do desenvolvimento humano.

São objetivos específicos deste trabalho:

a) analisar as concepções das professoras sobre infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade no contexto do trabalho pedagógico;

b) analisar as práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da educação infantil;

c) analisar os sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil a partir do trabalho pedagógico.

Esse trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, refletimos acerca da avaliação e seu enfoque tradicional mostrando as repercussões deste paradigma na vida dos meninos e meninas. Nele discutimos também a respeito da avaliação formativa como uma prática comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e alunas no contexto do trabalho pedagógico.

A seguir, as discussões voltam-se para as especificidades da avaliação na educação infantil, considerando as concepções de infância e criança e suas relações com as práticas educativas. Sob o mesmo ponto de vista, tratamos da qualidade da educação infantil a partir de discursos que apontam diferentes sentidos ao seu entendimento no trabalho pedagógico na educação básica, focalizando reflexões à educação infantil.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. Nele explicitamos a abordagem qualitativa do tipo observação participante, pontuando o contexto e participantes da investigação, assim como os instrumentos utilizados. Nesse ínterim, assinalamos que as informações foram interpretadas a partir da análise do conteúdo proposta por Franco (2005) cuja unidade de análise se constitui a avaliação e a qualidade da educação infantil e seu desdobramento se deu em unidades de contextos e de registros. Para tanto, estas informações foram trabalhadas por meio da triangulação das evidências conforme Denzin (1970) citado por Ludke e André (1986).

A análise das informações foi apresentada no terceiro capítulo e construída num diálogo estabelecido pelos objetivos específicos, discutindo as seguintes questões: concepções das professoras sobre infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade no contexto do trabalho pedagógico; práticas avaliativas; os sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil a partir do trabalho pedagógico.

Por fim, as considerações elaboradas a partir das análises trazem as informações acerca das descobertas da pesquisa, assim como apontam possibilidade de melhoria nas práticas avaliativas da instituição investigada. Nesse contexto, sugerimos pontos que merecem ser ampliados e aprofundados em outras pesquisas, além de apontar as contribuições que este estudo pode oferecer para o desenvolvimento dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 – AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a construção do significado do trabalho pedagógico.

1.1 – Avaliação

O poder da ideologia me faz pensar nestas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. (FREIRE, 1996, p.142)

Vivemos em uma época de profundas mudanças das mais diversas ordens; um período marcado pela transitoriedade e busca de novos sentidos para as práticas alicerçadas em valores absolutos e verdades inquestionáveis. Tempos em que as certezas cedem espaço para as incertezas, onde paradigmas estão sendo repensados em prol de uma melhor condição de vida humana.

Neste contexto, o papel da escola e das práticas sociais nela desenvolvidas estão sendo revistos, discutidos, problematizados e contextualizados, por profissionais que buscam refletir e articular as práticas educativas a essa nova realidade. A avaliação, como uma das categorias do trabalho pedagógico que se desenvolve na escola, está inserida nessa discussão e tem sido objeto de pesquisas e estudos.

Estes diversos trabalhos, se divergem em algumas questões, convergem num mesmo pensamento: a avaliação é uma prática que envolve instâncias voltadas para interesses de ordens política e econômica, com implicações significativas no âmbito social e na organização do trabalho pedagógico no âmbito educacional.

Nesse sentido, Silva (2004) sugere que o debate acerca da avaliação escolar supõe, necessariamente, a reflexão a respeito da função social da educação.

Esse autor chama a atenção para o contexto de uma sociedade excessivamente desigual, excludente e desumanizadora. Assim, segundo ele, os aspectos político e pedagógico estão imbricados. Portanto, discutir pedagogicamente a avaliação é reconhecer a sua natureza política e vice-versa, o que nos leva a compreensão que *“o debate sobre a pertinência e a validade dos processos avaliativos não é de caráter técnico, e sim de natureza político-pedagógica”*. (p.56)

Estas relações político-pedagógicas da avaliação têm sido consideradas sob diferentes perspectivas por vários autores Afonso (2002, 2000); Dalben (2002); Esteban (2004, 2003, 2002); Freitas (1995); Godói (2004), Hoffmann (2005 a e b, 2003, 2000, 1996); Luckesi (2003); Rabelo (1998); Silva (2004); Villas Boas (2006 a e b ,2004,2002, 2001, 2000, 1993).

Em seu conjunto, estes autores têm trazido contribuições para uma melhor compreensão do tema. Seus trabalhos sinalizam a necessidade da construção de uma cultura avaliativa, alicerçada no respeito e reconhecimento da diversidade sociocultural como fonte de produção de conhecimentos que pode dinamizar o processo de organização do trabalho pedagógico da escola.

Dentre eles, Esteban (2004) denuncia as conseqüências negativas que o modelo de avaliação tradicional (autoritária, punitiva e terminal) vem causando na vida escolar dos meninos e meninas, em especial daqueles oriundos das camadas economicamente menos favorecidas. A prática avaliativa coerciva e classificatória, reveladora de uma concepção social excludente, ainda fortemente presente em algumas de nossas instituições escolares, tem contribuído para afastá-los deste ambiente.

Nesta perspectiva, a avaliação deixa de atender à sua finalidade educativa, que é a de diagnosticar para poder intervir a favor da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos meninos e meninas, considerando suas singularidades e suas diferentes maneiras de aprender e de atuar no mundo.

Urgente se faz, portanto, a construção de um novo referencial de escola, de acordo com Esteban (2004), que acolha e se responsabilize por estes sujeitos com experiências e valores diversos daqueles concebidos como de excelência em algumas de nossas instituições educativas. Esses meninos e meninas percebem por meio da avaliação de suas produções que seus saberes não são reconhecidos e os desqualificam no ambiente escolar.

Essa mesma autora assevera que alguns deles mantêm ainda a expectativa de se enquadrarem ao padrão proposto pela escola para serem positivamente avaliados. E, na tentativa de ser o que não são, para atender as exigências de uma escola que não valoriza o que eles são, muitos vão ficando pelo caminho, não sendo ajudados a ampliar seus conhecimentos. Esse contexto expressa a intrínseca relação entre a avaliação escolar e as relações estabelecidas pelas pessoas na dinâmica social.

A avaliação enquanto prática pedagógica, e, portanto prática social, está sujeita às mesmas tensões de inclusão e exclusão que ocorrem na dinâmica social. Embora a prática avaliativa não seja responsável pelo fracasso escolar e nem pela exclusão social, ela os potencializa.

Essa dinâmica é discutida por Freitas (1995), quando o autor sublinha que o campo da avaliação revela-se como produtor e legitimador da hierarquia escolar, por meio dos seguintes mecanismos:

1 – manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões mais nobres; 2 – eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; 3 – manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; 4 – eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola. (p.242)

Os mecanismos discutidos por Freitas (1995) apresentam traços da ideologia expressa pela Pedagogia Liberal, presente ainda em muitas instituições educativas, e que é uma manifestação própria da sociedade de classes estabelecida pelo sistema capitalista, incorporada ao discurso e ao fazer pedagógico da escola.

Na tentativa de perpetuar seus ideários, o sistema capitalista utiliza a escola como instrumento de preparação intelectual e moral dos meninos e

meninas para assumir sua posição na sociedade, de acordo com suas aptidões individuais.

Nesta perspectiva, segundo Libâneo (1996), o esforço individual é visto como premissa básica para o caminho em direção ao saber. Aqueles que não conseguirem por meio de seu esforço, superar suas dificuldades devem procurar o ensino profissionalizante.

Neste contexto, identificamos a tendência de se responsabilizar o aluno pelo seu fracasso ou sucesso escolar. Responsabilizá-lo é em grande parte, desresponsabilizar o Estado para com a educação. Se este lhes viabilizou o ingresso na escola, deveria oferecer condições para sua permanência e sucesso.

A construção social de uma nova concepção de educação escolar mais justa e não excludente implica, assim, desvelar a realidade para melhor compreendê-la e redesenhá-la.

Para tanto, é necessária a reflexão crítica e contextualizada que amplie o foco de nossas visões, identificando os desafios que se apresentam no contexto educativo. Assim, as perspectivas para sua superação se dão por meio de um olhar mais atento e crítico aos processos educativos que vêm sendo desenvolvidos no interior das escolas, e dentre eles, a avaliação que segundo Freitas (1995) parece ser “*o pivô do poder da organização do trabalho pedagógico na escola*” (p.12).

Nessa direção, o debate a respeito da avaliação requer compreendê-la como uma categoria que perpassa todas as dimensões da organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educativas, o que, segundo Dalben (2002), implica “*discutir a aprendizagem, o ensino, o currículo, o projeto pedagógico da escola, o sistema escolar, a formação dos professores e as políticas educacionais de forma geral*” (p.16) ⁴.

As múltiplas determinações e relações que se fazem a partir desses elementos, refletem as diferentes concepções de sociedade, educação e de

⁴ Foge aos objetivos desse trabalho discutir as relações existentes entre esses elementos. Contudo, é importante explicar que ao nos referirmos à avaliação no ambiente escolar, temos consciência da sua abrangência.

homem que fundamentam os processos educativos em geral. Há que se pensar a avaliação numa perspectiva social inclusiva, situando-a num projeto maior de sociedade, onde as práticas educativas estejam fundamentadas em princípios voltados para a promoção e emancipação humana em todos os seus aspectos.

Para tanto, a discussão e o desenvolvimento do processo avaliativo necessitam envolver reflexões que vão além das questões técnicas tão valorizadas na organização do trabalho pedagógico, indo em direção do reconhecimento do caráter valorativo desse processo.

Esse exercício reivindica, portanto, identificar e analisar quais são os valores que estão subjacentes às práticas educativas desenvolvidas nas escolas e, dentre elas a avaliação, reconhecendo-a como parte da construção da vida dos meninos e meninas que chegam até as instituições educativas. Nesse sentido, Sordi (2002) destaca que:

Haverá algo mais educativo e libertador do que exercitarmos nossa capacidade de avaliar a avaliação, reconhecendo que sua complexidade não se encontra na seleção de dados a coletar, mas na decisão do olhar interpretativo que será utilizado? E a competência de quem avalia cresce na razão direta em que o avaliador consegue desvelar o intrincado jogo de interesses que atravessa a avaliação e assumir com coragem a decisão de compreender o que viu e de agir de acordo com sua consciência ética (p.80).

Esse olhar interpretativo posto pela autora implica uma mudança nos padrões culturais, de forma que estes incorporem a ética na dinâmica das relações sociais.

Entretanto, a assunção dessa postura significa muitas vezes, a reconstrução do olhar e a desconstrução da maneira como se interpreta a realidade e se organiza a vida. Esse movimento vai de encontro às *“crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados”* (ESTEBAN,2002, p.26).

A ética no contexto educativo valoriza a diversidade, as especificidades de cada menino e menina, as suas maneiras singulares de apreenderem a realidade que ajudam a construir, bem como as suas distintas formas de inserção social.

Cabe então, questionar: como percebemos esses sujeitos, diferentes em suas histórias, em suas formas de aprender, em suas crenças e em seu processo de constituição?

Nesse sentido, torna-se fundamental que professores e professoras se conscientizem do papel que têm exercido na mudança ou na manutenção desses padrões e, conseqüentemente, das suas implicações nas práticas educativas.

Essa é uma questão complexa para alguns desses profissionais que, sem tentar promover tal mudança, podem se colocar em posição de vítimas ou ainda como aqueles que contribuem para a manutenção do sistema dominante.

Para melhor compreender esse contexto de relações, outros elementos são necessários. Dentre eles, a análise histórico-social constituída pelas condições existentes entre o modelo social e a prática da avaliação tal como discutida por Luckesi (2003).

Em síntese, esse autor destaca o papel desempenhado pelos professores e professoras enquanto interlocutores deste modelo e implementadores de seus mecanismos. Sublinha a reprodução da autoridade à ele subjacente e que, na relação pedagógica, é representado pelo professor, fazendo saber que:

Não podemos fazer do professor a vítima desse processo. Ele não é o criador nem o representante histórico desses mecanismos sociais. Contudo, é preciso entrar em contato com esta análise histórico-social, tendo em vista compreender como o professor, historicamente, ocupou um lugar, onde faz a mediação do modelo social, de modo eficiente. Será que o professor quer, conscientemente, fazer este papel? Se não quer mais, necessita de tomar consciência de como chegou a essa situação e iniciar um processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo de transformação. Analisar criticamente essa situação não significa fazer do professor o vilão dessa história, mas sim compreender o processo como chegamos onde estamos para encontrar pistas de uma ação criativa e transformadora (p.21).

A transformação a que se refere o autor requer a atuação consciente, politizada, transformadora e contextual dos professores e professoras. São eles os profissionais que, dentro da escola, se relacionam mais diretamente com os meninos e meninas. Estas relações influenciam diretamente o processo de avaliação que se dá no cotidiano escolar.

Nessa abordagem, a avaliação pode ser compreendida em duas dimensões: formal e informal. A avaliação informal, segundo Freitas (1995), se constitui nos relacionamentos entre os professores e professoras e os meninos e meninas; sendo decisiva para a constituição da avaliação formal. A esse respeito, o autor assevera que:

(...) o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação com esse aluno. Baseado em alguns elementos objetivos, o professor constrói todo um processo interno de análise cuja manifestação final é a nota ou o conceito. Esse processo leva em conta sua memória sobre o aluno, em área como o desempenho no conteúdo, sua disciplina e motivação para o estudo e envolve aspectos ideológicos-conscientemente ou não. (p.262).

Essas duas modalidades de avaliação são discutidas também por Villas Boas (2004) no contexto da organização do trabalho pedagógico. Ela alerta que a avaliação formal é regulamentada por meio de provas, exercícios, produções de textos, questionários, dentre outras atividades de mesma natureza. Nessa perspectiva de avaliação, o parecer dos professores e professoras acontece por meio de notas, conceitos e menções.

Normalmente, esta modalidade avaliativa é, de acordo com a mesma autora, anunciada aos alunos e alunas, pais, professores e professoras, e todos tomam conhecimento da sua realização.

Na outra perspectiva, a avaliação informal, ainda segundo Villas Boas (2004) *“se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar”* (p.22).

Esta nem sempre é prevista, pois os alunos e alunas não sabem que estão sendo avaliados. Por isso, segundo a autora, ela deve ser desenvolvida com ética. Pela forma como acontece, prossegue Villas Boas(2004), a avaliação informal também não é planejada, isto é, ela não se utiliza de instrumentos prévios para aferição de resultados das aprendizagens dos alunos e alunas.

Entretanto, prossegue a pesquisadora, o fato de não ser planejada não significa que as observações atentas dos professores e professoras não necessitam serem registradas. Pelo contrário, essas informações serão úteis quando incorporadas à avaliação formal no contexto do trabalho pedagógico.

A autora ilustra a questão dizendo que é uma prática avaliativa informal a interação ocorrida no momento em que o aluno ou a aluna solicita em sala de aula a ajuda do professor ou professora para a realização de uma tarefa, ou ainda mostra de que forma está realizando-a.

Esta mesma prática se dá ainda, segundo ela, quando o professor ou professora transita pela sala observando as tarefas que estão sendo realizadas. Nesses momentos a avaliação está ocorrendo. Esse entendimento pode oportunizar aos professores e professoras conhecerem as necessidades e capacidades de seus alunos e alunas, para que possam intervir nos seus processos de aprendizagem.

Em função da flexibilidade que a avaliação informal dá aos professores e professoras, Villas Boas (2004) destaca que ela necessita ser praticada com responsabilidade, pois é *“uma faca de dois gumes, podendo servir a propósitos positivos e negativos, dependendo da forma de interação do professor com os alunos”* (p.24).

Nesse sentido, a autora prossegue dizendo que a avaliação informal é utilizada de forma positiva quando os alunos ou alunas são encorajados, e não desmotivados ou expostos a críticas. Esse encorajamento pode acontecer quando os professores e professoras:

Dá ao aluno a orientação de que ele necessita, no exato momento dessa necessidade; manifesta paciência, respeito e carinho ao atender as suas dúvidas; providencia os materiais necessários à aprendizagem; demonstra interesse pela aprendizagem de cada um; atende a todos com a mesma cortesia e o mesmo interesse, sem demonstrar preferência; elogia o alcance dos objetivos da aprendizagem; não penaliza o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas, mas ao contrário, usa essas situações para dar mais atenção ao aluno, para que ele realmente aprenda; não usa rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comenta em voz alta suas dificuldades ou fraquezas; não faz comparações; não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem. (p.24).

Essa modalidade de avaliação, destaca Villas Boas (2004), é muito recorrente na educação infantil e numa outra perspectiva de trabalho pedagógico, nas séries iniciais do ensino fundamental. O tempo prolongado que os professores e professoras permanecem com as crianças viabiliza um maior conhecimento a respeito delas e de suas famílias.

Isso, segundo a autora, oportuniza que os professores e professoras exerçam uma ação intensiva sobre as crianças. Essa influência tanto pode ser positiva quanto negativa, e refletirá, diante das convivências, na construção da auto-estima e auto-conceito das crianças.

Ilustrando essa questão, ela anuncia que presenciou em momento de pesquisa; professores, orientadores educacionais, diretores, e coordenadores pedagógicos, comentarem a respeito das famílias dos alunos e alunas, e também dos respectivos desempenhos desses últimos em reuniões ou conversas nas salas de professores.

Essa situação levou a autora a concluir que a avaliação informal pode extrapolar a sala de aula. Dessa forma, *“a imagem dos alunos feita pelos professores circula pela escola, podendo permanecer imutável enquanto eles ali estiverem”* (p.28).

A esse respeito, Villas Boas (2006b) alerta para o fato que essa modalidade de avaliação, quando desenvolvida na sua forma negativa, pode desencadear situações conflituosas e constrangedoras para os alunos e alunas para além da instituição educativa. Nesse contexto eles podem reproduzir com os colegas em diversos locais, o tratamento que recebem no ambiente escolar.

Tratando dessa temática, a autora alerta para uma questão muito atual que tem preocupado educadores e pais em todo o mundo e que pode ser um reflexo da avaliação informal negativa que os alunos e alunas têm presenciado, ou sendo submetidos nas instituições educativas: o *“bullying”*.

O *“bullying”* é uma atitude de agressão física ou verbal, de ameaças ou humilhações de colegas com seus pares. Porém, segundo a autora, a possível relação entre esse fenômeno e a avaliação ainda não foi estabelecida na bibliografia especializada.

Essa possibilidade sinaliza para a influência e abrangência da avaliação informal, e anuncia a necessidade de que a mesma seja conduzida com ética e responsabilidade em todos os níveis de ensino.

A avaliação informal pode ainda complementar a avaliação formal em outros aspectos, uma vez que ambas reivindicam uma relação positiva entre os professores e professoras e seus alunos e alunas por meio de uma prática

pedagógica dialógica e não autoritária, que viabilize a constituição deste vínculo, haja vista estarem esses atores imbuídos do mesmo objetivo, que é a aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

Essa compreensão, porém, se situa na contextualização dos significados atribuídos pelos professores e professoras ao processo avaliativo no trabalho pedagógico realizado. Nessa perspectiva de atuação docente, professores e professoras são chamados a desempenhar uma “tarefa” que por vezes é desencadeadora de tensões.

As tensões emergidas do contexto de trabalho pedagógico dos professores e professoras, no que diz respeito ao processo avaliativo, podem ter suas origens em questões relacionadas às lembranças e experiências vividas ao longo de suas trajetórias de formação pessoal e profissional; em um entendimento equivocado desta prática; nas condições de trabalho a que são submetidos, ou ainda, nas incertezas acerca das políticas públicas para avaliação.

O caráter valorativo da avaliação, segundo Hoffmann (2005b), faz emergir lembranças de experiências vividas por esses profissionais nas suas trajetórias enquanto alunos. Segundo a autora:

A avaliação, como ato valorativo, é uma tarefa que envolve o professor por inteiro, trazendo à tona muitos sentimentos. Quem não traz consigo uma lembrança de alguma situação de avaliação boa ou ruim? Pelas mais diversas razões elas influenciam as nossas decisões (p.41).

As concepções, os valores, as expectativas e as representações são variáveis não quantificáveis. Elas estão presentes no momento da “quantificação” dos trabalhos dos meninos e meninas e, por isso podem implicar em diferentes leituras.

Os estudos realizados por Esteban (2003) apresentam na prática avaliativa um processo subjetivo e contraditório enfrentado por professores e professoras. Para a autora, estes profissionais enfrentam quase sempre, alguma tensão decorrente da necessidade de emitir uma conclusão a respeito da aprendizagem dos alunos e alunas e expô-la a estes, aos profissionais e

aos pais. A autora observa ainda que, nesta situação, *“as dúvidas devem dar lugar a certezas, ou, pelo menos, essa deve ser a aparência”* (p.13).

No cotidiano escolar, a avaliação é, segundo essa autora, quase sempre uma tarefa solitária para muitos professores e professoras. Para ela, a solidão na elaboração dos instrumentos de avaliação, na sua aplicação e análise, somente é acompanhada pelas tensões decorrentes da conscientização acerca das repercussões que este processo tem na constituição da vida de seus alunos e alunas a partir de suas interpretações.

Estas tensões entretanto, de acordo com Luckesi (2003), podem ter suas origens no entendimento equivocado que alguns professores e professoras têm acerca da avaliação. Para explicá-la, apresenta a terminologia “avaliação da aprendizagem” cunhada em 1930 por Tyler, educador norte-americano cujas idéias têm influenciado a avaliação educacional em nosso país.

A proposta de “avaliação por objetivos” de Tyler, segundo Rabelo (1998) tem um caráter tecnicista, na medida em que considera a avaliação como o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo.

Neste sentido, segundo Rabelo (1998) a cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, os objetivos propostos são comparados aos resultados obtidos pelos alunos por meio de condutas observáveis. Dessa forma, avaliar é, essencialmente, verificar até que ponto os objetivos educativos foram realmente alcançados. Na avaliação por objetivos, o aluno é quem deve atender às necessidades da escola e não o contrário. Assim a escola passa a ser o lugar de enformar as pessoas, ao invés de formar e informar. Isto significa ter o predomínio da objetividade em detrimento da subjetividade.

Todos os processos de aferição do aproveitamento escolar exame; seleção e a própria avaliação, versa Luckesi (2003), passaram a ser assim denominados, nascendo desta forma, a noção e a prática equivocada do que é avaliação.

Este autor sublinha que em função deste equívoco conceitual, dizemos que avaliar é muito difícil emocionalmente, porque temos que aprovar ou reprovar os meninos e meninas. Acerca dessa questão, esse autor destaca ainda *“que essa é uma dificuldade do ato de examinar, mas não do ato de avaliar, desde de que em avaliação não se classifica, mas sim se diagnostica e se intervém em favor de uma melhoria de resultados.”*(p.16)

A efetivação das práticas avaliativas se dá nas condições de trabalho oferecidas aos professores e professoras, por isso há que se considerar o ambiente escolar onde atuam, como *“locus”* da sua constituição profissional. Este *“locus”* de constituição profissional nem sempre oferece condições para que professores e professoras avancem na sua formação e desenvolvimento profissional.

Isso porque, nesse contexto, os espaços de discussão não raramente são limitados a repasse de informes administrativos em detrimento de debates acerca dos próprios processos educativos que se desenvolvem na escola.

Essa situação inviabiliza a participação ativa desses profissionais, limitando-os à execução de decisões tomadas por outros atores que integram o ambiente escolar, e para além desse, conforme faz saber Villas Boas (1993).

O alijamento dos professores e professoras das decisões no e do trabalho que desenvolvem, segundo essa autora, tem suas raízes na organização capitalista do processo de trabalho por meio da cisão entre concepção e execução; entre os que pensam e aqueles que executam, de acordo com aquela autora e Freitas (1995).

Villas Boas (1993) sinaliza para as situações em que, por vezes, os professores e professoras se tornam meros executores de *“propostas pedagógicas, projetos, dosagem de conteúdos programáticos, materiais instrucionais, instrumentos de avaliação, pacotes pedagógicos”* (p.25).

Sem espaços político-pedagógicos para discussão, e sem uma participação ativa no processo decisório da escola, os professores e professoras não encontram eco institucional para dirimirem dúvidas, apresentarem sugestões e, portanto, sentirem-se partícipes do cenário educativo do qual fazem parte. Assim sendo tornam-se, por vezes, reféns de

práticas isoladas das quais não têm clareza suficiente para questionar e buscar mudanças.

Essa ausência de interlocução, somada às incertezas geradas pelas contínuas mudanças nas políticas educacionais, foram também identificadas por Hoffmann (2005b) em um Programa de Assessoria em Avaliação Educacional para professores e professoras, da rede pública e particular de ensino de várias regiões do Rio Grande do Sul. Embora a intenção de mudança do paradigma avaliativo evidenciado por parte daqueles profissionais tenha emergido do contexto em que se realizou o programa, a autora alerta para as múltiplas interpretações que essas modificações, principalmente em avaliação, podem gerar naqueles que as implementam.

A autora afirma que a ausência de fundamentação teórica, de discussões a respeito da prática, e de interlocução entre os profissionais das instituições educativas, e ainda as inúmeras alterações acerca da avaliação que ocorrem a cada governo sem que ninguém entenda bem o que pretendem ou significam, têm causado múltiplos entendimentos.

Assim sendo, as inquietações, os equívocos acerca da prática avaliativa, os espaços limitados de discussão e troca de experiências, identificadas por essa autora somam-se às muitas outras tensões provocadas por uma diversidade de fatores que têm contribuído para a fragilização do processo avaliativo.

No que se refere à atuação destes profissionais, esses equívocos podem favorecer a reprodução de práticas descontextualizadas e esvaziadas de significados tanto para os alunos e alunas, quanto para os professores e professoras.

Essas inquietações podem ser consequência ainda, da contínua política de desvalorização profissional por que tem passado a categoria, como também das condições estruturais das escolas nem sempre adequadas, ou ainda das triplas jornadas de trabalho a que se submetem esses profissionais em função dos baixos salários. Essa situação é agravada ainda pelo número excessivo de alunos por turmas, o que pode dificultar um olhar mais individualizado e reflexivo para cada.

Dessa forma, esses profissionais vivem uma dupla situação: ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de uma prática avaliativa sustentada em princípios éticos, que dêem conta da diversidade e da singularidade presentes nas salas de aula de nossas escolas; sentem-se, por vezes, limitados profissionalmente frente às reais condições de trabalho, ficando sujeitos a todas as inquietações que este movimento provoca.

O encontro com esta realidade entretanto, mais do que disseminar a cultura do desânimo profissional no ambiente escolar, pode desencadear uma postura: a mobilização de esforços na busca por alternativas que almejem redesenhar este cenário, considerando a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo contrariando o que algumas iniciativas, ou a falta delas, sinalizam. De acordo com Freire (1996):

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (p.74).

Entendemos que a resistência à fragilização do trabalho educativo implica a implementação de ações que viabilizem a construção de um novo paradigma educacional a partir da avaliação do paradigma educativo atual e das práticas que o integram, das quais fazemos parte e nelas nos constituímos profissionalmente. Dentre essas práticas, a avaliação da aprendizagem de meninos e meninas que não chegam até as instituições educativas para serem julgados, selecionados e excluídos.

Para tanto, é necessário reconhecer o caráter político da avaliação e promover práticas educativas que vão ao encontro do desvelamento e enfrentamento de políticas educacionais, tais como as orientadas por alguns organismos internacionais financiadores de programas educativos; cuja avaliação é orientada para a aferição de resultados por meio de processos avaliativos homogêneos e descontextualizados. Essa dinâmica instiga o ranqueamento e, conseqüentemente, a competição e a exclusão,

Entendemos que essa consciência política e social necessita ser exercitada permanentemente por meio de ações que viabilizem aos meninos e

meninas a compreensão do seu papel e responsabilidade na construção de um projeto de sociedade pautado na ética, no reconhecimento e valorização da diversidade.

Nesse sentido, cabe refletir que ações podem ser implementadas no sentido de viabilizar mudanças qualitativas em relação ao exercício da avaliação? Qual é o papel dos professores e professoras na promoção dessas mudanças?

1.2 – Avaliação formativa: a tessitura de uma prática inclusiva.

Em direção contrária ao paradigma avaliativo tradicional discutido anteriormente, em que somente o aluno é avaliado numa perspectiva terminal, encontramos os estudos e pesquisas realizadas por Villas Boas (2006 a e b, 2004, 2002, 2001, 2000, 1993), Hoffmann (2005 a e b, 2003, 1996) e Silva (2004) que apontam para uma outra perspectiva avaliativa: a avaliação formativa que, de acordo com Villas Boas (2002), promove além do desenvolvimento do aluno, o do professor e também da escola.

A instituição escolar enquanto *lócus* da educação formal não realiza, pois, somente processo de ensino e aprendizagem, em que o professor ensina e o aluno aprende; mas desenvolve um trabalho pedagógico que, para efeitos desta pesquisa, conceitua-se como aquele desenvolvido para além da sala de aula, e que, segundo Freitas (1995) é entendido como *“organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico”* (p.94).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico envolve todas as ações intencionais e sistematizadas que são desenvolvidas nas instituições educativas: a estrutura administrativa e pedagógica, os eventos festivos, as reuniões com as famílias e também os cursos de formação continuada.

A opção por este conceito vai ao encontro do nosso entendimento acerca da abrangência do trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar, onde os sujeitos nele envolvidos e todas as ações promovidas, estão diretamente relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos meninos e meninas.

Esta perspectiva de análise evidencia a incoerência de se conceber a avaliação como algo restrito somente aos meninos e meninas numa visão unilateral, haja vista considerar o envolvimento de toda a equipe responsável pela organização do trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar.

Há que se fazer da prática avaliativa um processo inclusivo, envolvido com a construção de aprendizagens significativas, promotora da autonomia e da responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo: meninos e meninas, profissionais da instituição educativa e famílias.

Para tanto, é necessário levar em conta alguns fatores que, direta ou indiretamente, influenciam a concretização das intenções e concepções da equipe pedagógica da escola, têm a respeito da avaliação formativa. Considerando que nossas concepções orientam e dão sentido às nossas ações, cabe então questionar: quais são as concepções destes profissionais a respeito da avaliação formativa?

O conceito de avaliação formativa ainda em construção foi identificado por Villas Boas, em três situações investigadas.

A primeira delas foi uma pesquisa realizada no período de 1998 a 2001, que tratou da avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal. Neste estudo, Villas Boas e sua equipe investigaram como o tema avaliação era trabalhado naqueles cursos.

Em relação à avaliação formativa, foi observado nessa pesquisa que os professores e professoras da disciplina “Didática” dissociavam, no processo de aprendizagem dos alunos e alunas, as dimensões cognitivas, psicomotoras, e afetiva; em que aspectos considerados “formativos”, como assiduidade, pontualidade, interesse e participação eram avaliados diferentemente dos demais, considerados, naquele contexto, como cognitivos. Esta percepção pôde ser evidenciada, naquela pesquisa, na fala de um dos professores participantes: *“avalia-se tanto a parte de conhecimento como a formativa”* (p.176).

Segundo a autora, o entendimento de que estes aspectos são “formativos” tem suas origens na concepção do trabalho executado pela escola e do ofício do aluno naquele ambiente, observando que a avaliação formativa

corresponde a um trabalho realizado em regime de co-responsabilidade entre educandos e professores de forma que ambos com ele se comprometam e dele participem. Villas Boas (2001) ressalta que:

Geralmente não se admite que as atividades do aluno na escola constituem o seu trabalho, para cujo desenvolvimento há diretrizes e normas disciplinares (aqui relacionadas à disciplina para o trabalho e não ao controle do comportamento do aluno). Tanto o professor quanto o aluno executam um trabalho na escola, que pertence a ambos e é realizado em parceria. O trabalho do aluno é diferente do trabalho realizado pelo professor, que é remunerado, mas é o seu trabalho, com características peculiares (p.187)

A segunda situação investigada por Villas Boas (2001) foi uma nova proposta de avaliação implantada no ano de 2000, e que vigorou até 2005 nas escolas da rede pública do DF, denominada “Diretrizes para avaliação”. Nesse contexto, a autora encontrou a concepção de avaliação formativa como *“oposição à avaliação quantitativa, vinculando-a a quatro dimensões: diagnóstica, processual/contínua, cumulativa e participativa”* (178).

A dimensão participativa mencionada na proposta foi identificada como sendo *“a maneira de o professor discutir com os alunos o estágio de desenvolvimento que eles atingiram, para que, juntos, planejem novas situações de aprendizagem”* (p.178-179).

O documento analisado pela pesquisadora apresentava, segundo a autora, princípios norteadores para uma nova prática avaliativa a que se propunha, tais como: *“sucesso, diferenças individuais, diferenças socioculturais, progresso contínuo, liberdade, cooperação, diálogo e transformação social”*(p.177). Em suas diretrizes, compromete-se com a avaliação formativa interdisciplinar. A proposta estabelece que se houver provas, elas não podem ultrapassar 30% da nota final de cada bimestre. Os 70% restantes, destinam-se a outros procedimentos de avaliação⁵.

Assim como na primeira situação investigada, também neste contexto, segundo Villas Boas (2001), são praticados dois tipos de avaliação, *“uma que está relacionada aos conteúdos e notas, e a outra relacionada a atividades/dimensões do trabalho do aluno”*(p.177).

⁵ Desde 2006 esses percentuais são de 50%.

A terceira situação investigada foi o projeto de avaliação formativa de uma escola de educação infantil e fundamental da rede privada também do DF. Nessa pesquisa, segundo Villas Boas (2002), a avaliação se dava por objetivos, denominada pela equipe de avaliação formativa.

Nesta pesquisa a autora alertou para o risco de se prender apenas aos objetivos o que acaba por definir os critérios. Ela destaca ainda que nas três situações pesquisadas, a avaliação destina-se somente ao aluno, não sendo estendida às demais dimensões do trabalho pedagógico realizado na escola nem aos profissionais envolvidos.

O alargamento do âmbito de visão em relação à avaliação formativa estende-se aos professores e professoras e à escola de um modo geral. Nos estudos realizados por Villas Boas (2002), a autora encontrou algumas características da avaliação formativa em diferentes pesquisadores.

Ao mesmo tempo em que avaliação formativa baseia-se em critérios; toma como referência o aluno, seu empenho, o contexto do seu trabalho e o progresso obtido ao longo do tempo, é uma avaliação individual e não comparativa.

A avaliação formativa se opõe à avaliação somativa em função desta última constituir-se de um levantamento parcial ou total das aprendizagens. Ela distingue-se da avaliação diagnóstica por não considerar o aluno como um caso a ser tratado. Os erros são considerados inerentes a um determinado estágio de desenvolvimento na aprendizagem, requerendo uma mudança de atitude, no sentido de compreendê-los como uma fonte essencial de informação.

É uma modalidade de avaliação conduzida pelo professor, característica essa considerada como principal por alguns dos trabalhos pesquisados por Villas Boas (2002).

O propósito da avaliação formativa é a promoção da aprendizagem dos alunos e alunas, tomando-os como referência. Nesta modalidade avaliativa, estes desempenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem. A avaliação formativa considera o esforço e o progresso individual, o momento em que o aluno se encontra no seu processo de aprendizagem, em termos de

conteúdo e habilidades, não se baseia inteiramente em critérios, e é realizada em momentos e situações diversificadas, segundo os estudos daquela autora.

O envolvimento dos alunos com a sua avaliação; participando da definição e aplicação dos critérios em suas atividades, para que possam compreender seu processo de aprendizagem e o que deles é esperado, também foi encontrado nos estudos de Villas Boas (2002).

A participação dos alunos no registro dos resultados da avaliação é uma outra questão considerada importante, pois oportuniza que estes acompanhem o seu desempenho por meio da auto-avaliação.

A autora destaca ainda a importância do envolvimento dos alunos no processo de comunicação que lhes possibilita compartilharem informações acerca do seu progresso com outros sujeitos. Nessa perspectiva, encontros entre os pais e alunos onde estes possam conversar com aqueles sobre suas atividades, viabiliza que se responsabilizem pelo seu sucesso e se motivem para o desenvolvimento do trabalho produtivo.

A avaliação formativa usa a avaliação informal de modo a encorajar os alunos, segundo os estudos de Villas Boas (2002). De acordo com esse entendimento, isto ocorre durante o período em que o professor observa os alunos e avalia suas atividades planejada e sistematicamente. Este trabalho contínuo, desenvolvido em contextos variados, permite que o professor compreenda o que os alunos aprenderam e suas possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, prossegue a autora, o fato de o professor apresentar ao aluno observações ou notas acerca de seu desempenho, nem sempre promove o seu progresso. O aluno necessita conhecer o que o professor espera dele no que se refere ao seu desempenho, para que ele mesmo possa comparar o que já aprendeu com o que ainda falta aprender. Nesse sentido, as considerações do professor sinalizam o que fazer para avançar.

Uma outra característica da avaliação formativa destacada nos estudos realizados por Villas Boas (2002), é a utilização da auto-avaliação pelos alunos como procedimento fundamental e inevitável. É importante que estes saibam os objetivos de sua aprendizagem. Este conhecimento, de acordo com os

autores, possibilita que discutam seu desempenho com os colegas e professores, desenvolvendo sua capacidade de reflexão.

Considerando a importância das características acima apresentadas, quando articuladas e reconhecidas no processo de organização e implementação do trabalho pedagógico, a auto-avaliação é uma questão que amplia as possibilidades de promover mudanças nas práticas avaliativas, desenvolvendo nos alunos e alunas a capacidade de identificar e analisar criticamente suas possibilidades e necessidades.

Acerca da auto-avaliação, Chauí (1980) traz alguns questionamentos que se distanciam de certa forma do pensamento dos autores que fundamentaram os estudos de Villas Boas (2002), e que necessitam ser refletidos, evitando equívocos em relação a este procedimento tão importante para a avaliação formativa. São dela as palavras:

Em que medida, numa sociedade como a nossa, pode haver auto-avaliação?[...] Isto é, não haveria na idéia de auto-avaliação uma simplificação psicologizante que deixa em silêncio seus riscos?[...] Quem fornece os critérios de avaliação? Quais são eles? Qual seu sentido e finalidade? Até que ponto esses critérios são ou não instrumentos para inculcar no aluno determinadas expectativas e valores que não só anulem sua individualidade, mas, sobretudo forneçam uma direção prévia às suas expectativas sociais?[...] Não estaríamos aqui diante de uma das formas mais sutis e eficazes de manipulação ideológica onde a liberdade é definida através de uma autonomia imaginária? (p.31)

Essa preocupação apresentada por Chauí (1980) encontra respaldo num ambiente onde a prática da auto-avaliação é desenvolvida de modo descontextualizado e esporádico, onde inexistem, entre professores e alunos, relações de confiança mútua e clareza de propósitos, aspectos que são considerados relevantes na construção da aprendizagem.

Neste sentido, a auto-avaliação pode se tornar um instrumento sutil de manipulação ideológica como destaca a autora, numa perspectiva unilateral, descontextualizada e velada.

Porém, na perspectiva da avaliação formativa, Villas Boas (2002) assevera que *“os alunos devem ser preparados para se avaliarem, de modo que possam compreender os objetivos principais de sua aprendizagem e o que fazer para os atingir”*(p.137)

Num outro momento, a mesma autora diz que a auto-avaliação não se vincula a notas, prêmios, castigos ou menções, porque o seu sentido é oportunizar aos alunos e alunas a reflexão permanente acerca do seu processo de aprendizagem, viabilizando dessa forma o desenvolvimento da capacidade de registrar suas percepções.

A auto-avaliação é conceituada por Villas Boas (2004) como:

O processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação (p.53).

Ela destaca ainda que auto-avaliação não se identifica com uma prática pedagógica centralizadora, onde todas as decisões cabem ao professor. A utilização desse procedimento em momentos definidos pelo docente, e por meio de formulários ou roteiros organizados também por ele, deixa o aluno em situação incômoda, porque não sabe como serão utilizadas as informações que ele disponibiliza e, portanto, não sabe se poderá ser honesto ou não ao se apresentar nesse procedimento.

Essa situação, segundo Villas Boas(2002), evidencia que a auto-avaliação não faz parte do contexto educativo. A auto-avaliação que se propõe como um dos procedimentos da avaliação formativa articula-se ao trabalho pedagógico desenvolvido em parceria professor/aluno, trabalhada continuamente por ambos os sujeitos, e seus resultados objetivam a melhoria da aprendizagem do aluno e do desenvolvimento do trabalho.

As considerações apresentadas nos estudos realizados por Villas Boas (2002) sinalizam o entendimento de avaliação formativa como *“a que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola”* (p.124).

De acordo com Hoffmann (2005a), a partir da compreensão equivocada e superficial dos preceitos teóricos da teoria de Scriven⁶, muitos professores e professoras, no contexto investigado, entendiam que a execução de vários

⁶ Michael Scriven, educador americano e o primeiro teórico a usar a expressão *“avaliação formativa”* em seu livro *Metodologia da Avaliação*, publicado em 1967.

testes parciais, corrigidos todos ao final, numa perspectiva classificatória, seria suficiente para desenvolver o processo de avaliação formativa.

O entendimento equivocado acerca desta modalidade avaliativa pode suscitar experiências que comprometem seus objetivos. Compreendê-la separadamente das demais dimensões do trabalho pedagógico implica o desenvolvimento de ações isoladas que não expressam, efetivamente, os pressupostos da prática avaliativa formativa.

Ainda discutindo a avaliação formativa, Hoffmann (2005a) já utiliza outra expressão: “avaliação formativa mediadora”. A autora entende a mediação como um ato de intervenção. Isto caracteriza, na avaliação formativa, a importância fundamental da presença de um outro sujeito, com conhecimentos e maturidade suficientes para lançar desafios cognitivos adequados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos e alunas.

Num outro estudo, Hoffmann (2003) ressalta ainda que a ação avaliativa, na perspectiva da intervenção do professor ou professora *“enquanto mediação⁷ se faria presente (...) entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado”* (p.57).

Numa perspectiva diferente, mas não contrária à de Villas Boas (2004, 2002, 2001,2000) e Hoffmann (2005 a e b, 2003,2000), Silva (2004) utiliza a expressão avaliação “formativa-reguladora”. Essa proposição se faz a partir dos estudos realizados por Perrenoud (1999), atribuindo a este último componente do termo, a função identificadora dos efeitos de nossas práticas educativas. Essa identificação, segundo o autor, orienta o desenvolvimento de situações didático-pedagógicas que possam atender as necessidades dos meninos e meninas, assim como conscientizá-los de sua trajetória de aprendizagem, para que promovam auto-regulações.

⁷ Alguns estudos que vêm sendo realizados sobre a teoria histórico-cultural de Vigotsky, contestam a adequação do termo mediação para se referir ao papel desempenhado pelo professor no processo de ensinar e aprender. (TUNES, TACCA, e BARTHOLO JR, 2005).

A avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), é conceituada como *“toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso (...)”* (p.78)⁸.

Essa diversidade de designações atribuídas à avaliação pode encontrar significados e aproximações a partir do conceito de avaliação formativa apresentado por Villas Boas (2001). Desta forma, explicitamos a seguir as seguintes dimensões da avaliação formativa que, dentre outras, são apresentadas pela autora: democrática, participativa integradora, reguladora, dialógica e emancipatória.

A dimensão democrática reflete a perspectiva descentralizadora desse paradigma avaliativo. Sugere a necessidade da participação de todos os sujeitos envolvidos com o trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente escolar. Essa dimensão inclui a participação coletiva nas decisões que se referem a esse trabalho. Essa perspectiva remete à dimensão integradora da avaliação, na perspectiva de co-responsabilização desses sujeitos.

Assim a dimensão da regulação, proposta por Silva (2004), tem sentido de acompanhamento para a definição de ações que possam viabilizar alterações durante o processo. Ela remete a uma relação dialógica. Afonso (2002) argumenta, nessa perspectiva, que a avaliação formativa seja talvez, *“a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo possibilitando um reajustamento contínuo do processo de ensino”*. (p.92).

Entendemos, que sem a discussão de idéias buscando alternativas para solucionar os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, pode ser pouco provável que as dimensões acima se concretizem numa ação articulada. Ademais, como desenvolver uma prática democrática, participativa e integradora, se o diálogo como caminho para o entendimento não se faz presente?

Neste sentido, a dimensão emancipatória que objetiva a formação para a liberdade, para a capacidade de compreender a realidade e transformá-la se necessário, fica comprometida. Afonso (2000) destaca a avaliação formativa

⁸ Tendo em vista a necessidade de melhor explicitar as relações entre a avaliação formativa e a avaliação contínua, essa discussão será tratada a partir da página 50.

como meio de emancipação, já que ela contém *“possibilidades de promover (...) a concretização efetiva de direitos sociais e culturais, que hoje, mais do que nunca, se encontram fortemente ameaçados e cerceados”* (p.11).

Pelo exposto, percebemos que as relações estabelecidas entre diversas designações atribuídas à avaliação sugerem um caráter integrador, conferido por Villas Boas (2001) à avaliação formativa.

Assim sendo, trabalharemos com as contribuições de outros autores que atribuem à avaliação formativa outros adjetivos, comungando, porém, do pensamento daquela autora, e compreendendo toda a abrangência terminológica desse paradigma avaliativo.

À primeira vista, na organização do trabalho pedagógico, a avaliação formativa compreendida em suas dimensões processual e contínua, pode parecer a solução para minimizar os efeitos negativos causados na vida dos meninos e meninas pelo paradigma tradicional de avaliação caracterizado por seu caráter pontual, com ênfase na quantidade, no controle e na reprodução de conhecimentos. Porém, essa perspectiva pode ser melhor compreendida, pelos estudos realizados por Enguita (1989), que alertam para alguns equívocos conceituais acerca desse entendimento.

Esse autor afirma que a avaliação incide tanto sobre os aspectos cognitivos da educação quanto comportamentais dos alunos, pois se evidencia na pontualidade, obediência, capacidade de trabalhar em equipe, dentre outros. Esses aspectos acabam sendo levados em conta na atribuição das notas dos alunos e alunas, contexto este em que o autor analisa as formas tradicionais e progressistas de avaliação incluindo a avaliação contínua.

Para tanto, Enguita (1989) observa que, as críticas elaboradas à avaliação tradicional centram-se no produto em detrimento do processo. O autor questiona esta posição, argumentando que os professores consideram em sua maioria, os aspectos comportamentais, que são exatamente o processo. Isto se evidencia na aferição de notas a determinados alunos e alunas, para além do que reconhecidamente lhes seria atribuído.

Uma outra argumentação desse autor em relação à avaliação tradicional está alicerçada no fato de o próprio resultado ser a expressão do processo,

porque, segundo ele, um bom resultado escolar reivindica o ajuste do próprio comportamento do aluno ao que é determinado pela escola.

Nessa concepção de avaliação, voltar a atenção para o processo é voltá-la sobre o comportamento. O autor prossegue observando que ao elevar a nota de um aluno que obteve resultados ruins, mas demonstra esforço, ou, ao contrário, reduzir a de outro porque não se empenha, embora seus resultados sejam bons, se está reconhecendo que a preocupação da escola está centrada mais no comportamento apresentado pelos alunos, do que nas suas capacidades e conhecimentos .

Na seqüência desse pensamento, a avaliação contínua, segundo Enguita (1989), pode servir tanto à função diagnóstica, dando visibilidade às potencialidades e dificuldades dos alunos permitindo a criação de ações para as intervenções necessárias, quanto à função classificatória, que estimula a competição. Segundo ele:

A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda. Do ponto de vista do diagnóstico, a avaliação contínua não pode ser objetada e é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode tornar-se um instrumento de controle muito mais poderoso e, portanto, mais opressivo, que a avaliação pontual, isto é, a tradicional. (p.206)

Nesse sentido, é pertinente dizer que nem toda avaliação contínua é formativa. A diferença está na função que é atribuída à primeira, se diagnóstica ou classificatória.

A avaliação formativa entendida como uma prática educativa mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática e participativa, está comprometida com a aprendizagem e com o sucesso de todos os alunos e também com a oportunidade de desenvolvimento e atualização de todos os profissionais da educação que atuam na escola. Como toda a escola participa desse ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com Villas Boas(2001), "*todas as dimensões do trabalho escolar são avaliadas, para que se identifiquem os aspectos que necessitam de melhoria.*" (p. 186).

A opção de trabalho por essa modalidade avaliativa, segundo a autora, necessita ser uma decisão tomada por toda a equipe pedagógica da escola. É

preciso conter, no seu plano de trabalho, a justificativa da sua adoção, considerando sua abrangência, finalidades, procedimentos a serem adotados, formas de registro dos resultados obtidos e ainda o que será feito com esses resultados em relação ao trabalho a ser desenvolvido.

Essa autora sublinha ainda, que a avaliação formativa envolve as diferentes dimensões da aprendizagem do aluno, como por exemplo a cognitiva, afetiva e psicomotora, considerando-as integradas ao processo de aprendizagem com igualdade de importância; não cabendo, portanto, dissociá-las para efeitos de avaliação .

O pressuposto básico desta modalidade avaliativa, para Hoffmann (2005a), “*é a continuidade do processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica desafiadora (...) é a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa*” (p.20-21).

A autora anuncia ainda, que a essência da avaliação formativa está no envolvimento do professor com os alunos e alunas, na conscientização do seu compromisso com o progresso destes em termos de aprendizagens e ainda na importância e natureza da intervenção pedagógica.

Discutindo acerca da avaliação formativa-reguladora e sua relação com a função sociopedagógica no trabalho realizado pela escola, Silva (2004) apresenta oito pressupostos, ilustrados na figura abaixo, para o desenvolvimento das reflexões acerca desta modalidade avaliativa, a partir do que ele denomina de *pedagogia do encantamento*. Essa pedagogia parte da premissa que,

(...) a educação é um processo de envolvimento das diversas dimensões do ser humano (afetiva, religiosa, intuitiva, racional, instintiva etc.) na encarnação de práticas educativas que visem contribuir para a constituição e a consolidação de uma sociedade justa e amorosa, comprometida com a ética e a beleza, ávida por felicidade (...) um encantamento fundado na necessidade ontológica do homem: a esperança (p.32).

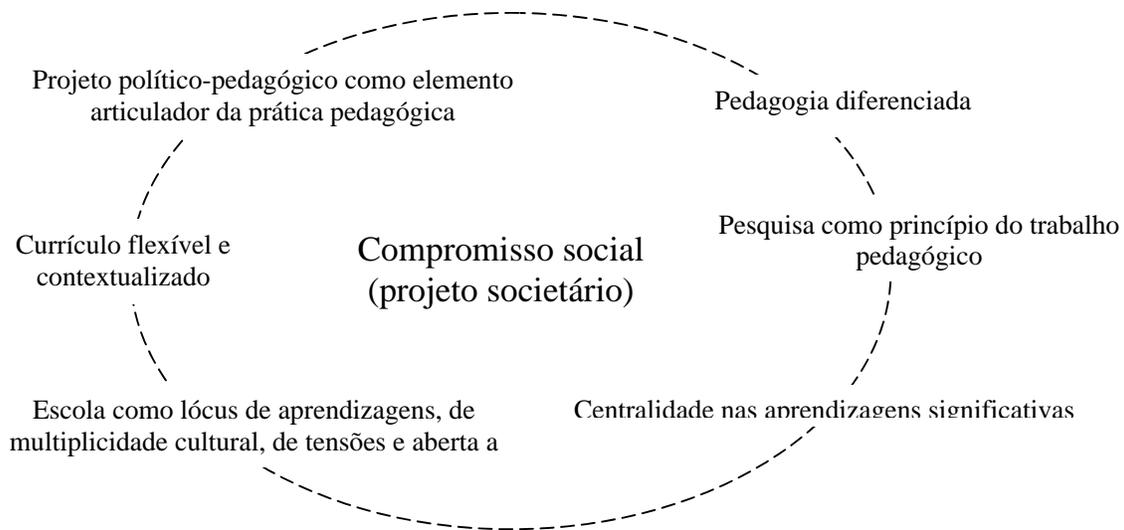


Figura 01-Pressupostos pedagógicos da avaliação formativa-reguladora. (SILVA, 2004, p.33).

A discussão a respeito dessa questão tem como primeiro pressuposto a *educabilidade*. Nele compreende-se que todos os alunos e alunas são aprendizes em potencial. O que os difere são seus ritmos e suas formas de aprendizagem. Silva (2004), discutindo o percurso de aprendizagem dos alunos e alunas, diz que os professores e professoras podem direcionar sua prática educativa tornando-a mediadora.

O segundo pressuposto discutido por esse autor é o da *pedagogia diferenciada*, que respeita as formas diferentes de aprendizagem de cada aluno e propõe um processo educativo que dialogue com essa diversidade, por meio da antecipação e da mediação sendo que a segunda completa a primeira.

A antecipação, segundo o autor, diz respeito à capacidade do professor de prever as necessidades da maioria dos alunos e alunas, e inseri-las em situações de aprendizagem. Esse processo se dá por meio da avaliação. Já a mediação serve para “*fazer as regulações entre a ação docente e a discente durante a efetivação das situações didáticas*” (p.34).

A *pesquisa como princípio do trabalho pedagógico* é apresentada como o terceiro dos pressupostos. Silva (2004) destaca a importância da investigação pedagógica acerca da natureza epistemológica e da função social dos conteúdos curriculares, bem como das teorias pedagógicas para que possam estar adequados ao trabalho docente. O autor sublinha que torna-se

imprescindível a articulação das questões que emergem dos contextos socioeducacionais e os saberes curriculares. Nesta perspectiva, prossegue o autor, o cotidiano é considerado objeto de investigação.

O próximo e quarto pressuposto refere-se à *centralidade nas aprendizagens significativas*. Nele o autor ressalta a importância da superação das aprendizagens mecânicas e reprodutivistas, avançando para uma perspectiva de aprendizagem fundamentada na construção de desafios e elaboração de hipóteses, por meio da criação de situações significativas para os educandos e educandas.

A escola como locus de aprendizagem, de multiplicidade cultural, de tensão e aberta a mudanças, é o quinto pressuposto discutido por Silva (2004). Nele, se destaca a aprendizagem docente e a necessidade de a escola ser um espaço viabilizador dessas aprendizagens, pois sua constituição multicultural não admite “*pensamentos unívocos, unilaterais, monolíticos e lineares*” (p.39).

O sexto pressuposto é o *currículo flexível e contextualizado*. O autor afirma que, com a superação do conhecimento na perspectiva positivista, emerge uma discussão pedagógica acerca de um novo entendimento e constituição curricular, integradora de objetivos, critérios, saberes e competências, significativos para os envolvidos na dinâmica escolar e articulados com as problemáticas do contexto sócioeducacional.

O projeto político-pedagógico como elemento articulador e orientador da prática pedagógica é o sétimo pressuposto. Nele, Silva (2004) destaca o caráter da intencionalidade e sistematização da educação escolar, observando que é por meio dele que a organização do trabalho docente na escola se concretiza.

Finalmente, o último pressuposto refere-se ao *compromisso social*, caracterizado por ele como o mais relevante. A importância da assunção dos envolvidos com a educação formal implica um “*projeto de sociedade ético, que visualize a construção de um locus social mais civilizado e civilizante*” (p.45).

As características e pressupostos apresentados reivindicam a permanente reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições

educativas, bem como, a assunção coletiva responsável e sensível dos sujeitos envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Essa postura reivindica o desenvolvimento de uma prática pedagógica intencional, sistematizada e permanentemente avaliada, reivindicando o planejamento dessas ações que, para Libâneo (1994),

(...) É uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (p.221)

Pela sua natureza participativa, processual e multidimensional, a avaliação formativa exige permanente reflexão. O planejamento das ações docentes, como instrumento de reflexão, constitui-se em aporte fundamental para o desenvolvimento da avaliação formativa. É um trabalho que não pode ser reduzido apenas à elaboração ou preenchimento de formulários. Constitui-se numa atividade intencional, tendo como referência o contexto escolar com todos os seus condicionantes políticos, sociais, econômicos e culturais.

O planejamento das ações docentes também é posto por Afonso (2002), quando discute o trabalho com a avaliação formativa como instrumento de emancipação.

Esse autor sublinha a importância do planejamento para a avaliação formativa, observando que ele é um fator que torna esse processo trabalhoso, haja vista a necessidade de fazê-lo diariamente com estratégias adequadas e, frequentemente individualizadas, bem como atualizar os registros de cada aluno. Essa dinâmica exige do professor mais tempo do que normalmente tem disponível, considerando aqueles que atuam em mais de um turno.

Ele destaca ainda o fato de que não pouco freqüente, o trabalho dos professores e professoras é um trabalho solitário, havendo poucos encontros com outros colegas para a elaboração dos planejamentos, bem como pouca colaboração entre eles.

Numa mesma perspectiva, Villas Boas (2001) alerta que o planejamento da própria avaliação é também uma atividade que deve ser considerada no

desenvolvimento da avaliação formativa. Entendida como um processo presente na trajetória do trabalho desenvolvido com os alunos e alunas, o seu planejamento é contínuo.

Esse trabalho geralmente não acontece. A concepção tradicional de avaliação limita a prática para além da definição de objetivos, seleção de conteúdos, recursos, elaboração, correção e devolução de provas que, de tão convencional, não necessita ser planejada.

Segundo Afonso (2002), a avaliação formativa, em termos de representação social, aponta para uma modalidade subjetiva, caracterizando para alguns, uma avaliação menos rigorosa. Esse autor observa ainda que, na medida em que as avaliações padronizadas e a valorização apenas de resultados mensuráveis ganham espaço, a avaliação formativa acaba por sofrer um revés *“porque o seu potencial pedagógico é desvalorizado, tornando-se assim mais difícil aceitá-la como modalidade de avaliação legítima”* (p.94).

Para a efetivação desse revés a que se refere o autor podemos considerar algumas políticas públicas voltadas para a avaliação do ensino brasileiro.

A Prova Brasil, por exemplo, realizada pela primeira vez em 2005, teve por objetivo:

(...) produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (INEP, 2007)

Diante desse objetivo podemos questionar: que repercussões as informações advindas de uma avaliação externa podem ter na organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, e quais suas implicações na aprendizagem dos alunos e alunas?

Dentre outras conseqüências, presumimos que corre-se o risco dos professores e professoras passarem a trabalhar em prol de produzirem bom desempenho de seus alunos e alunas nos testes nacionais, uma vez que, neste contexto, eles também são avaliados publicamente por meio dos resultados apresentados pelas escolas.

Essa forma de avaliação promove o ranqueamento das escolas, e pode inibir os processos de reconhecimento e valorização da avaliação formativa. Nesse sentido, é importante que toda a comunidade escolar tenha clareza dessa possibilidade, e que reflita as suas implicações na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e alunas.

Nesse sentido, as assertivas apresentadas por Villas Boas (2006 a e b, 2004,2002,2001,1993), Hoffmann (2005 a e b,2003), Silva (2004) e Afonso (2002,2000); remetem à preocupação a respeito de como a avaliação formativa tem sido desenvolvida na escola diante da implementação de seu trabalho pedagógico.

Essa questão foi discutida por Villas Boas (2002), na pesquisa que ela realizou em uma escola de educação infantil e ensino fundamental da rede particular do DF.

Nesta pesquisa, duas questões chamam a atenção tendo em vista a sua aproximação com a educação infantil: a primeira delas se refere às dificuldades encontradas pelos professores e professoras para o desenvolvimento do processo avaliativo formativo e a segunda diz respeito aos aspectos que, na opinião dos docentes, precisam ser melhorados.

Dos 42 professores e professoras que devolveram os questionários distribuídos pela pesquisadora, 15 deles (35%) atuavam na educação infantil. Ao concluir aquela etapa da investigação, a autora apresentou quatro dificuldades apontadas por um maior número de docentes com relação ao trabalho desenvolvido com os alunos:

(...) a de os alunos desenvolverem hábitos diários de estudo; a de manter a frequência dos estudos dos alunos, que esperam o professor determinar o dia da avaliação para poder estudar na véspera; e a grande quantidade de alunos por turma, o que quase impossibilita dar atenção aos mais necessitados (...) o entendimento de um processo de avaliação desvinculado da nota, tanto pelos alunos, quanto pelas famílias. (p.137).

Estes resultados apresentados pela autora provocam algumas reflexões face à representatividade dos professores e professoras que atuam na educação infantil no contexto investigado.

Das quatro dificuldades apresentadas pelos docentes, duas especificamente se referiram à preocupação com as notas e provas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei 9394/96, no seu artigo 31, determina que a avaliação na primeira etapa da educação básica se dará sem o objetivo promoção para o ensino fundamental. Essa determinação não orienta aferição de notas e provas para esta etapa educativa; logo, inferimos que estes dois resultados não se referem às dificuldades apresentadas pelos professores e professoras de educação infantil.

No que se refere ao desenvolvimento de hábitos de estudo, entendemos que este fator também pode não ter sido apresentado pelos professores e professoras de educação infantil, haja vista não se articular ao trabalho proposto para esta etapa da educação básica.

Dito isto, podemos questionar: os professores de educação infantil que foram investigados não manifestaram nenhuma dificuldade? Estariam todos inseridos nas respostas que apontaram o número excessivo de alunos, preocupação recorrente nos professores e professoras em todos os níveis de ensino?

Em relação aos aspectos que, na opinião dos professores e professoras do contexto investigado, precisam ser melhorados, aqueles que trabalham na educação infantil, segundo Villas Boas (2002), apontaram *“o relatório do desempenho do aluno, e sugeriram que ele fosse digitado em casa”* (p.139).

Uma vez que os professores e professoras que atuam na educação infantil não explicitaram nenhuma dificuldade no desenvolvimento do processo avaliativo, cabem as seguintes reflexões: esse aspecto, que segundo os professores e professoras do contexto investigado necessita ser melhorado poderia indicar uma concepção tradicional de avaliação com ênfase na apresentação de resultados? Ou uma preocupação com a forma de apresentação para os pais? Ou ainda, o cumprimento de uma solicitação burocrática por parte da escola?

Questões dessa natureza, acrescidas das demais considerações acerca da avaliação formativa realizadas no desenvolvimento desse trabalho, remetem à preocupação acerca de como esse processo tem sido desenvolvido,

especificamente, nas instituições de educação infantil, considerando que a modalidade de avaliação proposta para a primeira etapa da educação básica é formativa.

Segundo nosso entendimento, as questões até o momento discutidas estão intimamente relacionadas às concepções de infância, criança, educação infantil e de avaliação que emergem do contexto das instituições educativas, pois essas concepções orientam e determinam a organização do trabalho desenvolvido com os meninos e meninas naquelas instituições, sinalizando os valores que são subjacentes a um determinado modelo social.

Nesta direção, Kramer (2003) destaca que para a realização de um trabalho educativo consciente na educação infantil, é fundamental a definição do conceito de infância que emerge das diferentes classes sociais. Esse conceito, no nosso entendimento, remeterá à concepção de criança, e de educação infantil.

Assim sendo, a discussão a respeito dessas concepções poderá contribuir para o entendimento acerca dos propósitos educativos que são subjacentes ao trabalho pedagógico nelas desenvolvido, e dentre eles, a avaliação na educação infantil.

1.3 – Avaliação na educação infantil

1.3.1- Infâncias, crianças e educação infantil: concepções e práticas educativas.

A história da educação da criança pequena no Brasil e no mundo tem sido marcada por práticas diversas, que refletem diferentes concepções de infância e criança. Estas concepções estão diretamente ligadas ao papel atribuído a estes sujeitos em momentos e contextos sociais distintos. São conceitos construídos cultural e socialmente, que orientam e determinam a organização do trabalho desenvolvido nas instituições que atendem a essa faixa etária, priorizando determinados aspectos a partir da definição das finalidades educativas, e dos processos decorrentes destas.

A discussão da avaliação na educação infantil implica, inicialmente, reconhecer a importância da sua intencionalidade básica, que pressupõe o desvelamento das concepções de infância, criança e de educação infantil que são subjacentes às práticas pedagógicas, viabilizando a compreensão dos propósitos que mobilizam a dinâmica que ocorre nas instituições dedicadas ao atendimento à criança pequena.

A trajetória histórica da constituição destas concepções tem sido objeto de investigação de alguns estudiosos, dentre eles Freitas e Kuhlmann Jr, (2002); Kuhlmann Jr, (2001) e Kramer (2003). Suas pesquisas trouxeram elementos significativos para a compreensão das implicações que estas diferentes percepções oferecem para o processo educativo.

A diferença conceitual entre o sentido da infância e de criança é discutida por Freitas e Kuhlmann Jr. (2002). Para estes autores, a infância se constitui como “(...) *concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida.*” (p.7).

Nesse sentido, acrescentam os mesmos autores que a história da infância seria a história “*da relação da sociedade com essa classe de idade, e história da criança seria a história da relação das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade.*” (p.7).

Um outro elemento variável diz respeito à duração cronológica da infância, remetendo à delimitação de idades. Por último, os autores destacam um outro fator, que se refere às significações que estes termos indicam considerando a flexão de número. Em suas palavras:

No singular, a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinqüente, etc. Como contraponto, a criança torna-se a categoria genérica, por exemplo, como objeto de investigação psicológica. Às vezes, a expressão infância refere-se às crianças dos setores dominantes, quando se atribui a esses setores a primazia dos sentimentos e das práticas que caracterizam este conceito ou representação. Outras vezes, a infância representa as crianças pobres, objeto de políticas sociais. (p.7-8).

As múltiplas interpretações que os termos referidos permitem, sugerem a complexidade subjacente à sua conceituação, e conseqüentemente, à diversidade de práticas educativas que delas emergem.

Na perspectiva dessa análise, a discussão da construção da primeira infância na abordagem pós-moderna, tem em Dahlberg, Moss e Pence (2003), contribuições que criticam as concepções modernistas de infância e criança. Estes autores rejeitam as construções de criança como reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura. Eles compreendem que esta percepção reconhece a criança pequena como uma tábula rasa.

A concepção de criança como um ser inocente, é também rejeitada por aqueles autores. Esta criança, compreendida a partir do pensamento de Rousseau, provoca nos adultos o desejo de protegê-las da realidade que as cerca. Isso conduz a *uma idéia de infância como um período “inocente da vida de uma pessoa - os anos dourados (...) É a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem (p.66).*

A concepção da criança como natureza, ou científica, com estágios biológicos, também é rejeitada por eles, pois consideram que esta percepção conduz ao entendimento de criança como um ser de propriedades universais, cujo desenvolvimento é um processo inato e biologicamente determinado. Esta concepção, geralmente dissocia as dimensões de desenvolvimento da criança, categorizando-as separadamente: desenvolvimento social e desenvolvimento intelectual.

Uma outra concepção, também criticada por Dahlberg, Moss e Pence (2003) é a da criança como fator de suprimento do mercado de trabalho. Nela, a criança tem sido tratada para assegurar o provimento de mão-de-obra futura e o uso eficiente dos recursos humanos.

Segundo esses mesmos autores, essas concepções modernistas produzem uma criança *“pobre, fraca e passiva, incapaz e sub-desenvolvida, dependente e isolada”(p.69).*

Contrariamente a estas construções modernistas de infância e de criança; Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam um entendimento de infância e de criança concebido a partir de um novo paradigma da sociologia da

infância. Este paradigma a reconhece como uma construção social, contextualizada em relação ao seu tempo, local e cultura. Nesta perspectiva as crianças são co-construtoras de conhecimento, identidade e cultura, constituem e são constituídas neste contexto; tem voz própria e necessitam ser ouvidas com seriedade.

O entendimento da infância como uma construção social, se sustenta na teoria do construcionismo social. Essa teoria, defendida por Dahlberg, Moss e Pence (2003) é discutida em um outro trabalho realizado por Moss (2005), e parte da premissa que:

(...) o mundo e o nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma realização significativa. O mundo é sempre o *nosso* mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos. (p.237)

Assim sendo, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) não existe um ser criança ou um estado infância a serem descobertos e definidos. Contrariamente, *“há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”*(p.63).

Nesta perspectiva, segundo Moss (2005) somos responsáveis por nossas escolhas. Não há realidade verdadeira que possa ser encontrada; pelo contrário, existem diferentes perspectivas, interpretações e entendimentos. Somos afastados das certezas.

Ao invés de ficarmos esperando que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, prosseguem Dahlberg, Moss e Pence (2003), temos escolhas a fazer acerca de quem pensamos que seja. Estas escolhas têm uma grande importância, porque elas determinam *“as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças lá realizam”*. (p.64).

Em pesquisa realizada numa escola pública do Distrito Federal, Galvão (2005) considerou as concepções de infância, criança e educação infantil a partir dos seguintes eixos interpretativos:

A infância, compreendida como um período de “*preparação para a vida adulta*”, considerada como uma fase prioritariamente de aprendizagem e desenvolvimento e que deve ser bem aproveitada no sentido de preparar a criança para inserção no mercado de trabalho.

A infância, como uma “*fase específica da vida*”, segundo Galvão (2005) considera sua singularidade em relação a ela mesma, ao adulto e ao mundo em que vive. Sugere que existem infâncias diferenciadas, vividas por sujeitos em realidades social e culturalmente diversas.

A criança como um “*ser de falta*”, segundo essa autora, refere-se às concepções de criança como natureza, cujo desenvolvimento segue uma seqüência de estágios biologicamente determinados. Compreende-a como promessa para o futuro; um “*vir-a-ser*”; um adulto em formação e como um ser inocente. Está relacionada à idéia de incompletude, de incapacidade e de imaturidade.

A criança como “*ser inteiro - o outro da relação*”, prossegue a autora, refere-se à criança na dimensão humana, que possui singularidades com relação ao adulto; como um outro diferente do eu, contextualizada histórico, social e culturalmente.

A educação infantil na “*concepção assistencialista*”, segundo Galvão (2005), objetiva garantir os cuidados básicos de higiene e saúde da criança, sem cunho educativo.

É pertinente retomarmos nesse momento as palavras de Kuhlmann Jr. (2001), já apresentadas anteriormente na introdução desse trabalho e que vão de encontro ao pensamento de Galvão (2005), no que se refere à ausência de intenções educativas presentes na concepção assistencialista.

Esse autor afirma que, historicamente, as creches e as pré-escolas foram constituídas como instituições educacionais e que não são as origens nem a ausência de propósitos educativos que as diferencia, mas a quem se destina e a faixa etária atendida. Nesse sentido, o autor declara que:

(...) o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor [a infância pobre], dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma

educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.”(p.54)

Como “*etapa preparatória*”, destaca Galvão (2005), a educação infantil tem por objetivo a preparação para o futuro, tomando o ensino fundamental como ponto de partida, subordinando-se a esse nível de ensino numa perspectiva escolarizante.

A perspectiva da “*educação infantil formativa*”, segundo a autora, considera a criança como ponto de partida para o trabalho educativo, proporcionando-lhe experiências ricas e diversificadas. Integra o cuidado e a educação, sem, contudo, perder de vista a continuidade do processo educativo.

Esta última concepção apresentada pela autora, vai ao encontro do que as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil regulamentam no seu artigo 3º, parágrafo III:

As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) destaca a educação e o cuidado como funções indissociáveis ao atendimento institucional às crianças pequenas, sendo o aporte curricular para o desenvolvimento de programas voltados para a educação infantil. Nesse sentido, há que buscar seus significados para compreender as especificidades do trabalho dessa etapa da educação básica.

Este documento conceitua o cuidar como valorização e auxílio ao desenvolvimento. O cuidado é “*ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos*” (p.24).

Ampliando este conceito, o mesmo documento destaca ainda, que o cuidado pressupõe o compromisso com o outro, reconhecendo suas singularidades, suas necessidades e confiando em suas capacidades. Cuidar

da criança é atendê-la, compreendendo-a como um sujeito que está num contínuo crescimento e desenvolvimento.

Educar, naquele documento, significa viabilizar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de se relacionarem com os outros, *“em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.”* (p.23).

A partir das considerações de Dahlberg, Moss e Pence (2003); Freitas e Kuhlmann Jr. (2002); Galvão (2005); Kuhlmann Jr. (2001) e Moss (2005), podemos fazer algumas aproximações entre as concepções de infância e criança e as práticas educativas que delas emergem.

Conceber a infância como um período preparatório para a vida adulta, e a criança como um ser incompleto, um “vir a ser”, implica desenvolver um trabalho educativo fundamentado na idéia de falta, de incapacidade e para tanto, educá-la é inculcar-lhe valores e moralizá-la. O ponto de partida não considera o que a criança “é”, mas o que ela “não é”, e pode vir a ser, tendo como critérios nossas expectativas.

Esta concepção, segundo Strenzel (2002), oportuniza uma relação adultocêntrica com a criança, onde não permitimos que seja ela mesma, expressando vontades e desejos próprios. Nesta direção a autora destaca que:

O trabalho pedagógico se encaminharia, então, para estimular a criança para que ela chegue mais rápido a um comportamento X, depois a outro e a outro..., para que saia do seu estado provisório, imaturo e inacabado. Como se as nossas passagens na infância, na adolescência e na vida adulta também não fossem provisórias. (p.11)

Já na perspectiva da infância como uma fase específica da vida, e a criança como “o outro na relação”, a educação buscará respeitá-la nas suas especificidades, considerando-a como um sujeito que “é” desde agora. Este sujeito relaciona-se, constitui-se na relação com o outro, tem uma maneira muito particular de ver o mundo, e se apropria das informações que a cercam, numa dinâmica acelerada internalizando-as e modificando-as a partir das relações estabelecidas com o seu contexto social.

Concebê-la desta forma, implica respeitar suas diferentes formas de inserção social e condições de vida. Este conceito reivindica a implementação de um trabalho pedagógico consciente e consistente, que priorize as características dos diversos contextos e atores nele envolvidos. Assim se constrói uma prática social fundamentada no reconhecimento do outro e respeito à diversidade.

A avaliação, como uma das categorias do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil, insere-se nesta questão, o que conduz a uma reflexão para compreender como as concepções de infância, criança e educação infantil têm determinado o processo avaliativo desenvolvido com as crianças. Como este processo foi inserido na primeira etapa da educação básica? De que forma os professores e professoras concebem e desenvolvem a avaliação? Por que avaliar na educação infantil?

1.3.2 - Educação infantil: em busca de sentido para a prática avaliativa.

Os processos avaliativos na educação infantil são discutidos por Hoffmann (2000) a partir da explicitação de sua intencionalidade básica. Esta autora defende que tais processos parecem ter surgido concomitante com a expansão das políticas públicas, que objetivavam o atendimento às crianças de zero a seis anos. Essa expansão começou a acontecer a partir da década de 1970, e se inserem na discussão histórica das concepções assistencialista e educativa da educação infantil. Essas discussões vêm permeando os trabalhos desenvolvidos com crianças pequenas em ambientes coletivos.

Segundo a referida autora, a formalização da prática avaliativa parece surgir como elemento de pressão por parte das famílias de classe média reivindicando propostas educativas que buscassem a superação do paradigma assistencialista, de guarda e proteção. Desta forma, a avaliação surge como meio de controle sobre a escola e as professoras, que a utilizam para comprovar o trabalho realizado com as crianças.

Neste sentido, parece haver um descompasso entre o que a legislação prevê, para a avaliação nesta etapa da educação básica, e a função que a ela tem sido atribuída, de acordo com a assertiva daquela autora.

Reconhecendo a singularidade desse período em que todos os processos de desenvolvimento da criança estão se constituindo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) determina, no seu artigo 31, que “a avaliação se dará mediante o acompanhamento e o registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Igualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, determinam no seu artigo 3º, parágrafo V que:

As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Esta indicação legal infere em uma prática avaliativa cuja natureza seja diferente da que tem sido desenvolvida nas demais etapas educativas, que apresentam um caráter de terminalidade, num processo que visa à aprovação ou reprovação. A adoção do paradigma avaliativo formativo é explicitada no RCNEI (1998), cujo título do capítulo se refere à essa prática e se intitula “Observação, registro e avaliação formativa” (p.58).

Embora no nosso entendimento a avaliação formativa reivindique a observação e o registro como procedimentos essenciais para o desenvolvimento dessa modalidade avaliativa, naquele documento, o título os dissocia, podendo remeter a um entendimento equivocado da avaliação formativa.

Em direção contrária à orientação explicitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) acerca do paradigma avaliativo formativo para a educação infantil, o RCNEI (1998) sinaliza que a prática avaliativa não tem sido realizada na perspectiva formativa.

Em função de um entendimento equivocado acerca da avaliação para esta etapa educativa, algumas crianças têm sido retidas nas chamadas classes de alfabetização.

Em pesquisa recente que discutiu a especificidade da formação docente para a educação infantil em nível superior, Oliveira (2007) evidenciou essa mesma situação de retenção das crianças na educação infantil no contexto investigado, em função de não estarem alfabetizadas convencionalmente, no sentido de dominar a leitura e a escrita.

Nessa pesquisa um professor-formador diz que compartilha da discussão da reprovação das crianças na educação infantil quando elas ainda não aprenderam os códigos da leitura e da escrita para ingressarem no ensino fundamental. Em suas palavras:

Penso que uma criança que está numa classe de alfabetização e que apresenta um problema de atraso em função, inclusive de desnutrição e tantas outras coisas e que, por exemplo, chega ao final do ano escrevendo de forma pré-silábica e vai para a turma de primeira série em que os alunos já escrevem e já lêem, essa criança com certeza, será excluída do processo no Ensino Fundamental, ela vai ficar escanteada como nós temos visto. Então, como professora, conhecendo essa realidade, percebendo essa criança e fazendo uma avaliação do que ela evoluiu do início do ano até agora, eu prefiro que ela fique comigo em uma classe de alfabetização. Por quê? Porque o processo de desenvolvimento dela não seria quebrado, ela continuaria nesse processo e conseguiria. (p.186).

A compreensão explicitada na fala do professor evidencia questões que vêm sendo amplamente divulgadas pelos estudos e pesquisas. Uma delas é responsabilizar a criança pelo seu fracasso ou sucesso em função do que se espera dela na escola.

Na perspectiva do professor orientador evidenciado, essa criança é duplamente penalizada. Primeiro, por ser “desnutrida”, conseqüência de um modelo sócio-econômico desigual. Num desdobramento dessa condição, segundo o entendimento daquele professor, a criança é retida na educação infantil em função de não estar alfabetizada, ferindo o direito assegurado por lei de ser matriculada no ensino fundamental ao completar seis anos de idade.

Nessa direção o Plano Nacional de Educação- PNE- Lei 10.172/2000 já estabelecia, como meta 15 (quinze) desde a sua elaboração, a extinção das

classes de alfabetização da educação infantil e determinava ainda que, todas as crianças que estivessem freqüentando estas classes, inclusive as que tivessem sete anos de idade ou mais, fossem matriculadas imediatamente no ensino fundamental.

No momento atual, a promulgação da lei 11.274/2006 sugere um novo quadro para esta situação. Esta lei altera os artigos 29, 30, 32 e 87, da Lei 9394/96; estabelecendo a inclusão obrigatória das crianças de seis anos no ensino fundamental.

O artigo 32, da Lei 9394/96, passa a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (...)”.

Em alteração ao artigo 87º § 2º da Lei 9394/96, a nova lei propõe, no seu artigo 4º, que “o poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16(dezesseis) anos de idade”. Esta mesma lei altera ainda, em seu artigo 4º, o inciso I do § 3º do artigo 87 da Lei 9394/96, que passa a vigorar com a seguinte redação: “(...) matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental”.

No seu artigo 5º, a Lei 11.274/2006 dispõe ainda que os municípios, os Estados e Distrito Federal terão o prazo até 2010 para implementação das alterações propostas por essa lei para a ampliação do ensino fundamental.

Com o objetivo de orientar a implantação e a implementação da lei 11.274/2006, o Ministério da Educação publicou, em 2006, o documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*.

Este documento explicita que a criança de seis anos de idade que está ingressando neste nível da educação básica, não poderá ser considerada como um sujeito que carece dos conteúdos da educação infantil. O mesmo documento destaca também que, esse primeiro ano não se destina a preparar a criança para os anos seguintes do ensino fundamental, reafirmando que “*essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em*

todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino”(p.8)

Dentre os nove textos que compõem o documento, um se refere à avaliação. Esse texto anuncia que a avaliação que se pretende para o ensino fundamental é a avaliação formativa, e apresenta algumas das características dessa modalidade avaliativa em conformidade com as questões discutidas nos textos anteriores.

Embora a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental tenha sido exitosa em muitos países, acreditamos ser ainda prematuro apresentar suposições das implicações que essa medida pode ter para as crianças no nosso país. Entendemos que essa determinação legal necessita ser vista com cautela nesse primeiro momento.

Esse cuidado faz-se necessário porque a promulgação de uma lei por si só não assegura sua implementação e, quando implementada, corre-se o risco de ter seus propósitos distorcidos, seja pelas possibilidades diversas de interpretação, seja pela falta de condições para sua efetivação, dentre outros desafios que, não raramente, se apresentam nos momentos de mudanças.

Na implementação do ensino fundamental de nove anos, consideramos importante não perder de vista a articulação necessária entre as propostas pedagógicas elaboradas para a educação infantil e as destinadas ao ensino fundamental. Isso reivindica, dentre outros aspectos, uma reorientação no trabalho educativo nas escolas no que se refere às suas práticas pedagógicas e à formação e atuação dos profissionais.

Nesse contexto, a avaliação, considerada como processo que perpassa todas as dimensões da organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, necessita também estar articulada a estas duas etapas da educação básica, oportunizando às crianças que estão na educação infantil uma continuidade no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, mediante o trabalho pedagógico desenvolvido na etapa posterior.

Essa continuidade se dá no âmbito do trabalho coletivo por uma comunicação avaliativa formativa tendo como referência os aspectos do

desenvolvimento da criança numa dimensão integral, independente da etapa, se educação infantil ou ensino fundamental.

É necessário que esse processo de continuidade reconheça e valorize as expectativas das crianças e de suas famílias; que se pautem nos relacionamentos e na ética do encontro com o mundo das experiências de vida dessas crianças.

Considerando a articulação necessária entre as duas primeiras etapas da educação básica, torna-se pertinente sinalizar também o trabalho de pesquisa que vem sendo realizado por Villas Boas (2006a) com crianças de 6 a 8 anos de idade na perspectiva da avaliação formativa. A autora está investigando as práticas avaliativas adotadas pelo Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, em uma das cidades do Distrito Federal.

O BIA é uma estratégia pedagógica adotada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, em atendimento à Lei 11.274/2006, e tem por objetivo geral *“reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, garantindo à criança a partir de 6 anos de idade, a aquisição da leitura/letramento, na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global”*. (SEDF-2006 - p.09)

Esse estudo, de acordo com Villas Boas (2006a), foi realizado a partir da análise das orientações gerais para a implantação do BIA no que diz respeito à avaliação, e também de dois componentes apontados nesse documento: o trabalho coletivo dos professores e a construção do projeto interventivo pelas escolas.

Dentre os resultados apresentados pela autora, num contexto de organização do trabalho em ciclos e suas especificidades, destacamos como relevantes, nesse momento, os desafios para a implementação da avaliação formativa.

A autora observa a necessidade da *“construção, pela equipe da escola, de processo que possibilite a realização diária da avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de todas as atividades desenvolvidas”*. (VILLAS BOAS, 2006a).

O segundo desafio formulado pela autora diz respeito ao desenvolvimento da avaliação formativa, que somente alcançará seus propósitos formativos se a construção desse processo contar com a participação e com o envolvimento dos professores de cada escola. A autora prossegue dizendo que *“o que faz a avaliação ser formativa não é a intenção dos gestores, mas a prática dos professores”*(p.13)

Os resultados apresentados por essa pesquisa contribuem para a compreensão da importância de ampliar essa discussão no âmbito da educação da criança pequena, respeitando as especificidades do trabalho pedagógico pela linguagem da avaliação formativa.

O entendimento da avaliação formativa como promotora das aprendizagens de todas as crianças, dos professores e professoras e do desenvolvimento da escola, conforme apresentado nos textos anteriores, reivindica estudos teóricos permanentes acerca das especificidades desta modalidade avaliativa e sua articulação com a ação docente: uma articulação que necessita da participação e do comprometimento dos sujeitos envolvidos com a organização do trabalho pedagógico desenvolvido com e para as crianças.

Nesse sentido, os demais desafios apresentados por Villas Boas (2006-a) articulam-se aos dois primeiros:

O planejamento do processo avaliativo, bem como a avaliação desse mesmo processo; a utilização da avaliação informal na perspectiva inclusiva; a formação dos professores e demais educadores, para a adoção da avaliação formativa, fundamental para a superação dos desafios apresentados anteriormente e por último, a *“adoção de políticas educacionais que ofereçam as condições de trabalho pedagógico que alunos e professores merecem”*.

Os resultados apresentados por essa pesquisa sinalizam a importância da articulação entre os projetos pedagógicos da educação infantil e do ensino fundamental.

A articulação que se espera diz respeito particularmente à continuidade do processo avaliativo formativo que por priorizar a aprendizagem de todas as crianças não acolhe qualquer tipo de exclusão ou seleção. Essa percepção

abrangente de avaliação reconhece, respeita e está atenta à diversidade presente nas instituições educativas.

No contexto de retenção das crianças nas classes de alfabetização, o paradigma formativo de avaliação que emerge da LDB/96 para essa etapa da educação básica parece comprometido e instiga algumas reflexões: se a avaliação na Educação Infantil é orientada para a não-classificação, como justificar a retenção daquelas crianças? Estaria a educação infantil reproduzindo os moldes de avaliação dos demais níveis de ensino?

A possibilidade do trabalho pedagógico, e por conseguinte, as práticas avaliativas na educação infantil estarem seguindo os moldes da avaliação nos demais níveis de ensino é uma questão discutida por Hoffmann (2000).

A autora destaca que a prática avaliativa na educação infantil *“encerra princípios diferentes das demais etapas de ensino que deveriam nortear a avaliação no ensino regular, ao invés de seguir seu modelo”* (p.14). Para tanto, requer procedimentos igualmente diferenciados.

Essa possibilidade remete à discussão acerca das concepções que orientam o trabalho educativo desenvolvido nas instituições de educação infantil. Na perspectiva da educação infantil como um período preparatório para as séries subseqüentes, Godoi (2004) alerta para o risco da avaliação se tornar um instrumento de seleção ainda nesta etapa da educação básica, haja vista a necessidade de criar *“mecanismos que deverão medir se essa preparação está sendo atingida ou não, e em que grau”*. (p.08)

Ademais, há que se considerar as determinações legais acerca da avaliação para a educação infantil. Elas não orientam a atribuição de notas, ou quaisquer outros meios de representação de julgamento como, por exemplo, estrelas, carimbos e/ou conceitos, que podem conduzir à classificação e não ao acompanhamento do processo aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Referindo-se ao processo avaliativo do desenvolvimento das crianças, e remetendo à avaliação informal já discutida anteriormente, Bassedas, Huguet e Sole (1999) destacam que *“(...) quanto mais positiva for a imagem que formamos de um aluno, mais tendência teremos de avaliá-lo positivamente e a animá-lo ou o inverso”* (p.173).

Nesse sentido sublinham ainda a necessidade de se ter muita cautela na emissão de juízos ou avaliações precipitadas, especialmente as negativas. As autoras asseveram que a instituição educativa tem a responsabilidade de incidir positivamente sobre as crianças, evitando os rótulos.

Este ajuizamento, no contexto da educação infantil, é também discutido por Sousa (1998), apontando o preconceito, principalmente para com as crianças oriundas das camadas menos favorecidas economicamente, como fato presente.

A autora destaca ainda, o entendimento equivocado que alguns professores e professoras possuem a respeito da diferença entre ser carente e ser diferente, observando que eles concebem a carência como incapacidade e até certo ponto como inferioridade.

A esse respeito, Sousa (1998) acrescenta a formação em nível superior dos profissionais, e observa ainda a dificuldade da desconstrução deste conceito: “as cabeças mostram-se resistentes às mudanças (...) se pensam assim, comportam-se em coerência com essa verdade”. (p.19).

Nessa direção, podemos questionar sobre como construir uma educação infantil de qualidade, se as práticas avaliativas informais se mostram fragilizadas por rótulos e preconceitos? Como reconhecer a potencialidade das crianças se elas forem estigmatizadas e, já na educação infantil, segregadas?

Nessa perspectiva, a avaliação na primeira etapa da educação básica é descaracterizada do seu significado primeiro, que se constitui, segundo Hoffmann (2000), “*a busca pela compreensão do processo de desenvolvimento infantil, e de embasamento à ação educativa através de um fazer reflexivo*” (p.15), e é o que caracteriza a avaliação formativa.

Em consonância com esse paradigma formativo indicado pela LDB/96, a avaliação no RCNEI (1998) se destaca como um elemento indissociável do processo educativo; pois se configura no processo de acompanhamento, orientação e redirecionamento da prática pedagógica. Neste documento, a avaliação é entendida:

(...) Prioritariamente como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um

elemento indissociável do processo educativo que possibilita o professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (v.1, p.59)

Ao destacar a avaliação como elemento indissociável do processo educativo, o RCNEI (1998) anuncia que essa prática esteja articulada às demais dimensões do trabalho pedagógico realizado na escola. Trata-se, portanto, de uma prática dinâmica que implica não somente o diálogo com essas dimensões, mas um movimento de investigação, de acolhimento e de inclusão permanentes.

Um dos pressupostos básicos dessa modalidade de avaliação na educação infantil, de acordo com Hoffmann (2000), é ser investigativa e mediadora e não sentenciosa e constatativa; é *“a dimensão da interação adulto/criança que justifica a avaliação na educação infantil, e não a certeza, os julgamentos inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer”* (p.15).

O desenvolvimento de um processo avaliativo que respeite as singularidades da criança implica observá-las em diversos contextos e momentos, considerando seus olhares, suas palavras, seus silêncios. A constância de diálogos e a interpretação de suas ações para além de julgamentos estáticos e sentenciadores, se constitui uma prática educativa que reconhece suas potencialidades e necessidades; assim como atenta para o universo histórico-cultural do qual participam e que, inevitavelmente, influencia o processo de apreensão e significação da sua realidade. É um exercício permanente da “arte da escuta”. Segundo Corrêa (2007):

A escuta implica a observação atenta ao silêncio, aos gestos, às palavras, aos sorrisos, aos choros, aos sustos, aos medos, às inseguranças e às surpresas. Compreende também o olhar atento à mão estendida, ao corpo que fala, aos riscos no papel, na parede, no chão, na folha em branco que não foi riscada, em tantas outras situações, que podem ser aqui incluídas, particularmente, por aqueles que convivem com as crianças pequenas (p.38).

Nessa arte da escuta, a observação se constitui em um procedimento fundamental para o desenvolvimento da avaliação formativa. Villas Boas (2001) versa que este procedimento viabiliza conhecer as características de cada

criança e do grupo para identificar as potencialidades e as fragilidades do trabalho pedagógico desenvolvido.

A autora destaca ainda que a observação necessita ser planejada. Para tanto, é importante que se tenha em conta a organização da sala de aula, o estabelecimento do alvo das observações, a organização dos registros da observação e o uso destes registros.

Referindo-se à importância da observação para a compreensão da trajetória dos alunos, Hoffmann (2005b) anuncia que esse procedimento não se constitui apenas da reunião de informações acerca da aprendizagem das crianças.

Trata-se de uma reconstrução contínua de hipóteses, à medida que os professores e professoras interagem com as crianças e efetivam a mediação. O *“diálogo permanente entre as práticas desenvolvidas e os reflexos dessas em relação às aprendizagens e manifestações dos alunos constituem o ciclo ininterrupto do processo de observação (p.28).*

Desta forma, a observação constitui-se uma atividade intencional, curiosa, investigativa, processual e ininterrupta e não implica o julgamento do comportamento das crianças, numa perspectiva comparativa e classificatória.

Essa perspectiva, que se restringe às expectativas definidas, *a priori*, pelas professoras, deixa de valorizar as maneiras peculiares das crianças experienciarem as situações criadas para a construção do seu conhecimento.

Um outro procedimento de avaliação orientado por Villas Boas (2001) é a entrevista. Valorizada por possibilitar a aproximação entre professores e professoras e crianças, a entrevista viabiliza o conhecimento das percepções que estas possuem a respeito da sua aprendizagem assim como o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para tanto, a autora diz que este procedimento necessita ser planejado de forma que sejam explicitados os seus propósitos, bem como os sujeitos, além de informar como serão feitas as anotações das informações coletadas. É necessário ainda um bom relacionamento entre os professores e professoras e as crianças, de forma que ambos se sintam à vontade.

O porta-fólio é um outro procedimento de avaliação discutido por Villas Boas(2001). A autora destaca que este procedimento é utilizado para “*vincular a avaliação ao trabalho pedagógico*” (p.207). Esse procedimento, prossegue a autora, viabiliza a participação das crianças na tomada de decisões, possibilitando ainda que elas formulem suas próprias idéias e escolham as produções que serão incluídas, desenvolvendo nas crianças a habilidade crítica.

Para tanto, Villas Boas (2004) anuncia ser necessário que as crianças conheçam e participem da elaboração dos critérios que serão utilizados para avaliar suas produções, para que aprendam a desenvolver seus próprios critérios e analisar seu desempenho.

Esta postura investigativa, reflexiva, e respeitosa acerca das ações das crianças, viabilizará informações importantes no processo do trabalho pedagógico. Uma vez registradas, estas informações subsidiam os professores e professoras para a compreensão dos pensamentos e ações das crianças, para a reflexão da sua prática e reorganização do seu trabalho. O registro constitui-se, portanto, em documento de historização das hipóteses, dificuldades e conquistas que, gradativamente, as crianças vão construindo.

Estes registros fundamentam os relatórios descritivos⁹ que, de acordo com Hoffmann (2000), se constituem por meio da articulação entre observação, reflexão teórica e intervenção pedagógica.

Essa autora pontua ainda, que a sua finalidade não pode ser reduzida à descrição das rotinas, ao cumprimento de funções burocráticas ou à prestação de contas para os pais sobre o trabalho desenvolvido na escola.

Ela afirma que o relatório descritivo ao mesmo tempo em “*que refaz e registra a história do seu [da criança] processo dinâmico de construção de conhecimento, sugere, encaminha possibilidades da ação educativa para os pais, educadores e para a própria criança*”. (p.53) **[Grifos nossos]**

⁹ O termo relatório descritivo será mantido nesse trabalho em respeito à terminologia oficializada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal: Relatório descritivo e individual de acompanhamento semestral. No entanto, estamos cientes da argumentação feita por Hoffmann (1996) ao observar que o termo “descritivo” atribuído ao relatório de avaliação na educação infantil sugere o caráter constatativo do desempenho das crianças (p.129).

Estes procedimentos utilizados num trabalho cuja avaliação seja formativa instituem uma prática pautada em um exercício permanente de investigação dos professores e professoras a respeito das necessidades educativas das crianças e das práticas que desenvolvem com elas. Investigar as demandas educativas das crianças implica descobri-las nas suas especificidades, nas suas realidades para acolhê-las exatamente a partir do momento em que se encontram.

A investigação de suas práticas pressupõe uma abertura dos professores e professoras para o diálogo consigo mesmo. Esse diálogo se dará numa postura consciente das suas incertezas, incompletudes e possibilidades. Um diálogo que considere a diversidade e a singularidade do espaço educativo, que o reconheça como espaço de criação, cooperação e potencialização de saberes que estão em permanente construção.

A prática investigativa como um processo contínuo de reflexão, aprimoramento e interpretação da realidade educativa é destacada por Esteban (2002), quando afirma que:

Investigando o processo de ensino-aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados. (p.24)

O processo de observação, investigação e reflexão desenvolvido pelos professores e professoras acerca das ações e pensamentos das crianças, e de suas próprias atividades, conduz à intervenção no processo educativo. Esse processo dá visibilidade à dinâmica de trabalho para nela intervir, no sentido de criar as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O papel da intervenção pedagógica remete, portanto, às relações entre aprendizagem e desenvolvimento postuladas por Vigotsky (2002), e especificamente, ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para este autor, não basta determinar os níveis de desenvolvimento de uma criança, mas

é preciso ver as relações que são estabelecidas entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para explicar esta questão, esse autor determina dois níveis de desenvolvimento: “*o real, é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados*”, caracterizado por aquilo que a criança consegue realizar sozinha; e o nível de desenvolvimento potencial, “*determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*”. (p.111-112)

O autor denomina a distância entre estes dois níveis, de zona de desenvolvimento proximal. Comumente, as avaliações realizadas nas instituições educativas referem-se tão somente à identificação das funções já consolidadas na criança, ou seja, o nível de desenvolvimento real. Porém, para Vigotsky (2002), é a zona de desenvolvimento proximal que dará condições aos professores e professoras para identificar quais são os processos que estão em amadurecimento. Este autor acrescenta que “*o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente*”. (p.113)

A concepção acerca da zona de desenvolvimento proximal apresentada por Vygotsky (2002), remete a um novo sentido para a avaliação e para o trabalho docente na educação infantil na medida em que modifica a perspectiva da educação individualista e unilateral, para uma prática educativa que reconhece a importância do outro para a aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, as atividades realizadas em grupos são necessárias para que as crianças que já tiverem consolidadas determinadas funções possam auxiliar as que ainda as têm em amadurecimento.

Neste contexto, Hoffmann (2005a) se refere à postura mediadora do professor como elemento indispensável para o processo de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da avaliação formativa. Ela destaca que:

A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a

adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação. (...) é essencialmente a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa. (p.20-21)

A avaliação na educação infantil precisa tornar-se compreendida como um processo de observação, investigação, reflexão, intervenção e registro das ações e pensamentos das crianças, no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido com elas. É, portanto, inerente ao ato de educar, não cabendo dissociá-la desse processo.

Em face de um entendimento por vezes equivocado desta prática, percebe-se uma dicotomia entre o sentido dos termos educar e avaliar. Na educação infantil, Hoffmann (2003) destaca este fato observando que, ao final de um bimestre ou semestre, os professores e professoras se vêm diante da tarefa de transformar suas observações, realizadas a partir do efetivo acompanhamento das aprendizagens das crianças, em registros ou listagens de comportamentos estanques, elaborados por supervisores ou supervisoras e orientadores ou orientadoras.

Dessa forma, Hoffmann (2003) pontua que aqueles e aquelas profissionais *“não compreendem esse segundo momento como educação. Violentam-se e cumprem a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na ação educativa”* (p.15).

Os registros, desta forma, perdem seu valor construtivo/educativo, e se transformam no cumprimento imparcial de exigências burocráticas, seja para atender às expectativas dos pais, seja para atender às exigências da escola. Desta forma, os professores e professoras ficam reféns de uma prática avaliativa desarticulada de suas experiências educativas diárias, onde têm desconsideradas suas práticas cotidianas, seu envolvimento com as crianças e seus saberes nesse processo.

A partir desse contexto de abordagem da avaliação na educação infantil; Dahlberg, Moss, e Pence (2003), propõem a sistematização de uma documentação pedagógica como processo de observação, acompanhamento, registro e reflexão. Essa documentação é considerada por eles como processo de trabalho fundamental para a criação de uma prática pedagógica reflexiva.

Esse processo foi constituído num trabalho que tem sido implementado nas instituições para o atendimento à primeira infância na região de Reggio Emília, situada ao norte da Itália, e se refere, no contexto pedagógico a dois temas relacionados: processo e conteúdo desse processo.

Como conteúdo, a documentação pedagógica é o material que registra o que as crianças estão realizando, é o trabalho dessas crianças e a maneira como o pedagogo¹⁰ e pedagoga se relaciona com elas e com o seu trabalho. Este material pode ser produzido de diversas maneiras, utilizando observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, os trabalhos das crianças. Essas formas de registro são fundamentais para o processo e sistematização da documentação pedagógica.

O referido processo envolve o uso desse material como um meio para refletir o trabalho pedagógico. A reflexão é feita de maneira rigorosa, metódica e democrática, realizada tanto pelo pedagogo ou pedagoga sozinhos, como junto com outras pessoas - outros pedagogos, as próprias crianças e suas famílias.

Trata-se de um processo para visualizar a realidade sem, contudo, representá-la verdadeiramente. É uma construção social, em que os pedagogos e pedagogas, por meio do que selecionam como importante para ser documentado, são também participativos co-construtores.

Quando se documenta um trabalho, constrói-se uma relação entre os pedagogos e pedagogas e as crianças, cujo pensamentos, palavras e ações são registrados, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003).

Esses autores declaram ainda que a documentação pedagógica, como processo auto-reflexivo permite interpretar o que está ocorrendo na prática, facilitando a percepção de que nosso entendimento, como pedagogos e pedagogas, é construído nas descrições que fazemos. Eles ressaltam ainda que:

A consciência de que não estamos representando a realidade, de que fazemos escolhas em relação a discursos dominantes inscritos, facilita analisar criticamente o caráter construído da nossa documentação e encontrar métodos que se contraponham e resistam aos regimes dominantes (p.193).

¹⁰ Denominação dada por Dahlberg, Moss e Pence (2003) aos professores e professoras.

A idéia do pedagogo e pedagoga como pesquisadores por meio da prática reflexiva, também tem sido influente em Reggio Emilia. Porém, as instituições de educação infantil daquela região têm questionado as idéias dominantes subjacentes à observação e à documentação, pois ao contrário de entenderem a observação como um mapeamento de alguma realidade social universal e objetiva, eles a percebem como um processo de co-construção incorporado em situações concretas e locais.

Estes autores rejeitam a observação a partir da perspectiva modernista, por compreenderem que o propósito deste procedimento nesse discurso é a avaliação do desenvolvimento infantil em relação às categorias predeterminadas, produzidas pela psicologia do desenvolvimento, que classifica por idade o que a criança deve fazer.

A idéia de classificação e categorização para Dalhberg, Moss e Pence (2003) em relação a um esquema geral de estágios de desenvolvimento, passa a ser o foco da observação, e não os processos de aprendizagem das crianças.

Em sentido contrário à idéia de classificação apresentada, a documentação pedagógica se fundamenta na busca por enxergar e compreender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas.

A documentação pedagógica, portanto, constitui-se em material de estudo e reflexão em que os pedagogos e pedagogas e as crianças fazem escolhas, construindo significados para suas ações. O que se documenta é, portanto, uma escolha, da mesma forma como o é, aquilo que não é escolhido.

Fazer escolhas no processo de organização do trabalho pedagógico implica assumí-las e assumir-se enquanto co-construtores de suas práticas, é abrir-se a novas possibilidades de atuação, desafiando o discurso objetivo dominante da modernidade.

Assim sendo, para Dahlberg, Moss e Pence (2003), quanto mais nos conscientizarmos de nossas práticas pedagógicas, maior será a possibilidade

de provocarmos mudanças que se darão “*por meio da construção de um novo espaço, no qual um discurso ou contradiscurso alternativo pode ser estabelecido para produzir nova prática.*” (p.200).

As argumentações desses autores sinalizam a preocupação de se construir uma prática avaliativa a favor da aprendizagem das crianças e promotora de seu desenvolvimento. Neste sentido, podemos acrescentar o que diz Luckesi (2003): “*avaliar um educando implica antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está; para, então, a partir daí, decidir o que fazer*”(p.32).

Este ato amoroso de acolhimento rejeita um processo avaliativo sentencioso, classificatório e excludente. Na educação infantil, acolher as crianças no seu modo de ser, para, a partir daí decidir o que fazer, implica conhecê-las, partilhar suas hipóteses com verdadeiro interesse e credibilidade.

Por meio das observações realizadas pelos professores e professoras, do diálogo e das relações estabelecidas entre estes e estas e as crianças, e ainda entre as crianças e seus pares, todos vão se mostrando, caracterizando-se. Assim, desvelam-se as diferenças, semelhanças, singularidades, necessidades, e as potencialidades.

Para tanto, faz-se necessário um olhar diferenciado e curioso dos professores e professoras para as ações e expressões das crianças, buscando compreendê-las a partir das suas perspectivas de vida. Assim podemos viabilizar experiências ricas e significativas para que conheçam a realidade em que estão inseridas e também o papel que desempenham nesse contexto em direção à construção de seu conhecimento e da sua autonomia.

Entretanto, não bastam “as boas intenções” dos professores e professoras, tampouco é suficiente “gostar das crianças” para auxiliá-las nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento. Este discurso mascara práticas assistencialistas, que, por se conformarem com “o que é possível”, não avançam em direção à possibilidade de desafiar o que consideram impossível e improvável.

Correr riscos é atentar para novas possibilidades; é traçar caminhos diferentes para a caminhada que nem sempre é a mesma, e nem realizada pelos mesmos passos.

É na riqueza de possibilidades que a incerteza promove, que ousamos construir este caminho para nossas crianças. Um caminho onde suas vozes possam ser ouvidas, consideradas e respeitadas, em que possam realizar suas escolhas e assumi-las, da mesma forma, que as professoras também sejam portadores desses mesmos direitos.

É nesse percurso de reconhecimento à diversidade, e do desenvolvimento de uma prática educativa que respeite as especificidades das crianças, que compreendemos o atendimento e a avaliação na educação infantil. Uma práxis que não se contenta em realizar o dito, mas que busca o “não dito”, que assume sua incompletude, mas também sua permanente construção: um trabalho de qualidade para a primeira infância.

Entretanto, assumir determinado discurso implica, antes de mais nada, conhecer as estruturas sobre as quais está fundamentado, identificando e analisando seus pressupostos para não correr o risco de desenvolver práticas reprodutoras seja de quais discursos forem.

Fazer apologia a uma determinada corrente e rejeitar outra, ou ainda, tentar uma conciliação entre elas, requer conhecimento, reflexão e cautela daqueles que se propõem a fazer escolhas. É nessa perspectiva que encaminharemos a discussão acerca da qualidade da educação infantil, buscando compreender: O que é qualidade no contexto da avaliação na educação infantil? Que concepções podem emergir desse termo? Quais são os pressupostos que sustentam o sentido da qualidade da educação infantil? Quais os seus fundamentos e que significado tem este conceito para o trabalho pedagógico na educação infantil?

1.4 - Qualidade da educação infantil: cursos e discursos

Nosso discurso é outro: consiste em construir uma sociedade onde os “excluídos” tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar à maioria os seus direitos. (GENTILI, 2002, p.177).

A qualidade é uma das grandes exigências e desafios das últimas décadas; tornou-se um bem a ser conquistado, palavra de ordem em todos os setores da sociedade. Qualidade dos serviços de saúde, qualidade no transporte, na alimentação, qualidade de vida.

A educação como prática social não está à margem dessa discussão. A própria Constituição Brasileira (1998) prevê a “*garantia da qualidade do ensino*” como um dos princípios da educação (art. 206).

Em conformidade com a lei maior, os documentos oficiais que estabelecem e orientam as diretrizes para a educação nacional; LDB, PNE e DCNEI enfatizam a qualidade como um dos princípios das ações educativas a serem desenvolvidas nas instituições de educação.

No entanto, a discussão acerca da qualidade apresenta certas tensões, seja na sua conceituação, seja nas suas implicações para o trabalho com a educação formal em seus diferentes níveis e etapas.

Nesse contexto, a qualidade não é uma palavra neutra. Seu sentido é fértil de valores, construídos por uma determinada sociedade a quem serve e sustenta seus interesses, conforme pontuam Dahlberg, Moss e Pence (2003). É, portanto, imperativo compreendê-la a partir de diferentes abordagens e pressupostos.

As influências que têm delineado as diferentes concepções de qualidade para os contextos educacionais são apontadas por Campos (2000). Uma dessas influências, segundo a autora, provém de programas procedentes do sistema privado de empresas, conhecidos como “Programas de Qualidade Total”.

Uma segunda influência se integra às reformas educacionais promovidas nos países latino americanos sob a influência de acordos firmados com agências multilaterais. Elas orientam a elaboração de projetos de monitoramento e avaliação de políticas implantadas no sistema público de ensino. Nestes casos, prioriza-se a avaliação das relações custo-benefício, bem como a continuidade das ações reformistas.

A terceira influência constituída na concepção da qualidade diz respeito aos direitos sociais de cidadania. Essa se distancia ideologicamente das duas primeiras, e pode ser encontrada em programas como a “Escola Cidadã” em Porto Alegre e a “Escola Plural” em Belo Horizonte.

Estes programas, segundo Dalben (2002), estão comprometidos com uma escola que reflita a cultura do povo brasileiro, que valorize o conhecimento construído a partir das experiências cotidianas. Eles compreendem também a diversidade como um diferencial positivo e fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

O discurso da qualidade, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), surgiu no projeto da modernidade e no pensamento Iluminista. Segundo os autores no mundo pré-industrial a maior parte da comunicação era local. Cada região ou cidade tinha as suas formas de vida e trabalho. Tinha também o seu próprio sistema de medidas. Isto era um inconveniente para o comércio em grande escala e, portanto, para a expansão do capitalismo. Com a organização desse sistema de estruturação sócio-econômica houve a necessidade de unificar o sistema de medidas e a padronização tornou-se indispensável.

Padronização e globalização se constituíam e ainda se constituem faces da mesma moeda. Hoje, mais que ontem, a comunicação estendeu-se para além dos limites das cidades ou regiões. A padronização tornou-se uma condição necessária à vida social. A credibilidade na quantificação minimizou a necessidade de conhecimento e de confiança pessoal, auxiliando na aquisição de objetividade. A perspectiva da quantificação reduziu, portanto, a complexidade e a diversidade do mundo a categorias padronizadas, comparáveis, objetivas e mensuráveis.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), isto não pode ser compreendido apenas como resposta às mudanças de ordem econômica. São deles as palavras:

Esta é uma parte integral do projeto da modernidade e do pensamento do Iluminismo. É uma tecnologia necessária para as práticas de divisão, classificação e alocação e, sendo assim, um meio para se impor a ordem e o exercício do poder disciplinar. Ela representa a aplicação de procedimentos singularmente racionais para a busca da certeza, da unidade e das bases, despreendendo as algemas de tempo e de lugar e as limitações do julgamento (p.121).

A idéia de padronização e de classificações, conforme parâmetros pré-estabelecidos, ganhou força no mundo após o ano 1945, sobretudo pelo desempenho econômico positivo do Japão pós-guerra, que buscava reestruturar-se e se posicionar no comércio mundial. A reputação da “alta qualidade” de seus produtos despertou um interesse maior das comunidades européia e americana pelo tema.

No início da década de 1980, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a popularidade da administração da qualidade total começou a aumentar e, ao final dela, era amplamente reconhecida como um dos fatores mais importantes do sucesso dos mercados globais.

A qualidade passou então, de acordo com esses autores, a ser definida a partir de alguns fatores como: confiabilidade, fé, previsibilidade, consistência; adequação ao uso ou ao propósito; conformidade às exigências; produtos e serviços de baixo custo que os clientes desejam e dos quais necessitam e ainda a satisfação total do cliente.

A Sociedade Americana de Controle de Qualidade, reconhecida como a principal autoridade em qualidade do mundo, declara que embora a qualidade seja um termo subjetivo, cuja definição pode variar de pessoa para pessoa, em sua dimensão técnica, pode ter dois significados: as características de um produto ou serviço sem deficiências, e de um bom serviço que seja capaz de satisfazer necessidades determinadas ou inferidas (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003)

O sentido da qualidade emergiu, portanto, do mundo empresarial. Do apelo para o consumo, da atenção à necessidade e satisfação do cliente. Tais requisitos adotados inicialmente pelas empresas privadas chegaram ao setor público e também ao campo da educação.

No âmbito educativo, a base ideológica do conceito de qualidade tem sido amplamente discutida por alguns autores. Gentili (2002) identifica na qualidade uma lógica capitalista alicerçada na “*adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade*” (p.157)

Segundo o autor, tal lógica pode estar subjacente ao trabalho da escola, em particular no que se refere ao acesso e o tipo de serviço por ela oferecido. Isto ocorre quando a qualidade se reduz ao caráter empresarial, às relações de compra e venda que assumem a mesma fisionomia do mercado capitalista: o acesso diferenciado e a distribuição seletiva. Detalhando essa idéia, o mesmo autor assim se expressa:

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir a contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. (p.176).

A relação entre o sentido de qualidade e o teor das desigualdades sociais, abordado por Gentili (2002), é também uma das preocupações de Freitas (1995). O autor destaca que os adeptos da qualidade total não discutem uma questão central, “*como fazer da escola uma ilha de qualidade para todos em um mar de desigualdades sociais?*” (p.251).

Esta abordagem tem desencadeado alguns debates acerca da sua aplicabilidade no sistema educativo, e remete à alguns questionamentos: é pertinente aplicar na educação princípios relacionados à economia de mercado, fundamentados na racionalidade técnica, objetividade, controle, avaliação e alta competitividade?

Nessa reflexão comungamos com Rios (2002) quando ela se refere à aplicação dos princípios da qualidade total na educação, afirmando que não é

essa a abordagem de qualidade que se deseja para a sociedade, “*mas uma educação de melhor qualidade, que se coloca sempre a frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem*”(p.74).

Essa discussão tem ganhado força também no âmbito da educação infantil. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (MEC,2006), algumas pesquisas apontam que as crianças das camadas menos favorecidas economicamente podem se beneficiar substancialmente com as experiências educativas viabilizadas por programas pré-escolares de qualidade.

Assim sendo, apresentaremos a seguir o pensamento de alguns autores que têm se dedicado ao estudo da qualidade da educação infantil. São eles: Zabalza (1998); Bondioli (2004); Katz (2004); Corrêa (2003); Sousa (2006 2003,1998); Capistrano (2005); Dahlberg, Moss e Pence (2003).

Segundo Zabalza (1998), a qualidade está vinculada a três eixos semânticos: 1) os valores; 2) a efetividade, 3) a satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.

No que diz respeito às condições organizacionais da qualidade, ele considera: “*a função do projeto; a dimensão produto ou resultados; a dimensão processo ou função por meio da qual se desenvolvem esses resultados e a função do próprio desenvolvimento organizacional*” (p.33).

Segundo o autor, no âmbito das instituições educativas existem algumas características que podem melhorar o nível da qualidade no trabalho desenvolvido. Dentre elas, destaca a existência de um propósito estável, o trabalho em grupos, uma sistemática coleta de dados que viabilize a documentação e a pesquisa dos processos, o investimento em formação, a combinação entre prazer e o trabalho, e um bom relacionamento com o ambiente.

Ele propõe ainda o que considera serem os dez aspectos chave de uma educação infantil de qualidade. São eles:

A organização dos espaços; o equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e

todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (p.54-55).

Também Bondioli (2004), trabalhando no contexto das instituições dedicadas à primeira infância em Réggio Emília, discutiu a natureza da qualidade e propôs indicadores de qualidade para as creches, que podem ser expressos em naturezas dessa qualidade.

No que se refere à natureza da qualidade, a autora destaca o seu caráter transacional e negociável da qualidade. Isto é, a qualidade depende de debates entre os envolvidos acerca da determinação dos valores, objetivos e prioridades do trabalho desenvolvido.

Ademais, a autora entende que a qualidade é também auto-reflexiva: depende da reflexão a respeito da prática efetiva, e diz respeito a uma referência precisa sobre a realidade dos fatos.

Uma terceira característica da qualidade nessa abordagem diz respeito à sua natureza contextual, pois envolve e reconhece os diferentes contextos e histórias em que a instituição está inserida. A qualidade tem, portanto, uma natureza plural que, segundo Bondioli (2004), é onde reside a sua riqueza.

Três outros aspectos da qualidade são destacados Bondioli (2004). São eles: a sua natureza processual, ou seja, a qualidade é uma construção e não um dado. A natureza participativa e polifônica constituída pela participação democrática dos sujeitos sociais envolvidos num referido contexto, e finalmente, a natureza transformadora da qualidade, como aquela que converge todas as outras, no sentido da *“transformação para melhor”* (p.17).

A qualidade é também temática discutida por Katz (2004), que aborda cinco perspectivas avaliativas relacionadas à programas educativos no âmbito da pré-escola. Tais perspectivas são: 1) orientada de cima para baixo, (referindo-se aos adultos responsáveis pela execução ou aprovação do programa); 2) de baixo para cima (que objetiva avaliar como está sendo experienciado pelas crianças); 3) exterior-interna ao programa (referindo-se às famílias por ele atendidas); 4) interior ao programa (considerando como é

vivido pelos profissionais que o implementam) e 5) que considera como o programa serve à comunidade.

A qualidade dos programas educativos no âmbito da pré-escola é tratado por Corrêa (2003), que o faz enfatizando os direitos das crianças assegurados pelo trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. Essa autora enfatiza também a pré-escola pública. Em seu trabalho ela aborda aspectos relacionados à relação oferta/procura, à razão adulto/criança e à dimensão do cuidado.

No que diz respeito à relação oferta/procura, a referida autora parte da premissa que a qualidade implica na democratização do atendimento. A discussão acerca da razão adulto/criança está relacionada à anterior. Nesse aspecto, a autora destaca a necessidade de atendimento a todas as crianças com dignidade, e critica a superlotação das salas das creches e das pré-escolas.

Corrêa (2003) trata ainda da dimensão do cuidado, destacando a polémica ainda existente a esse respeito entre os profissionais de educação infantil, especialmente os que atuam na pré-escola.

Segundo a autora, se por um lado os direitos das crianças estão legalmente fortalecidos, o mesmo não pode ser dito acerca das políticas públicas de financiamento para a ampliação quantitativa e qualitativa da oferta de creches e pré-escolas pelo setor público.

Em trabalho anterior aos de Bondioli (2004), Katz (2004) e Corrêa (2003); Sousa (1998) ressaltou que, na idéia geral da qualidade está subjacente uma avaliação, e insiste na importância de estabelecer critérios de análise e de indicadores objetivos da qualidade, de modo que se possa minimizar os possíveis efeitos negativos das tendenciosidades e subjetividades na construção e avaliação da qualidade da educação infantil.

Acerca do conceito de qualidade, Sousa (1998) defende seu caráter processual, complexo, multidimensional, negociável, em permanente construção, contextualizado e participativo. Segundo esta autora, a construção da qualidade envolve credibilidade e implica a participação de idéias e pessoas.

A autora destaca ainda que, há uma estreita relação entre a qualidade e a satisfação de necessidades. Para ela, falar em qualidade é referir-se à ética e à valores. É organizar um conjunto de idéias, sentimentos, crenças, atitudes, esforços e objetivos comuns. É estar permanentemente aberta às críticas, às mudanças e ao aperfeiçoamento.

Em trabalho recente, Sousa (2006) amplia esses aspectos, sublinhando que a qualidade é também relativa, não é neutra, envolve a presença de componentes avaliativos e subjetivos, destacando por isso a necessidade da explicitação de critérios concretos e objetivos.

Ela assevera ainda que no âmbito da educação, é necessário considerar a qualidade em termos de seus processos e resultados. Um outro aspecto também destacado por essa autora, diz respeito à necessidade da continuidade da qualidade nos ambientes educativos. Um último aspecto também abordado por ela, se refere ao fato de que para a construção da qualidade, há que se considerar os fatores histórico-sociais, culturais e políticos.

Ao destacar a importância de uma educação infantil de qualidade, Sousa (2003) refere-se também ao fato de que seus efeitos tendem a se prolongar no decorrer da vida das crianças, anunciando ainda que *“nada substitui uma educação infantil de qualidade. Nada repõe a sua ausência”* (p.221).

A qualidade na educação infantil, para Sousa (1998), implica antes de tudo, criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, para que esta possa caminhar em direção à autonomia e ao exercício da cidadania com alegria e prazer. Implica também buscar melhores resultados que possam *“significar uma diferença na vida presente e futura da criança”* (p.12), que a torne mais feliz, solidária, generosa e que se responsabilize por construir positivamente, uma diferença no contexto em que está inserida.

Ao discutir também o conceito de qualidade, Capistrano (2005) diz que ela é algo que não se limita ao estabelecimento e aplicação de técnicas. Para a autora, o importante na construção do sentido da qualidade, quando

considerada em contextos educacionais, é a sua dimensão humana. São dela as palavras:

A busca da sensibilidade humana, que ainda, se faz pouco presente em nossas pesquisas ou estudos sistematizados, a qualidade em vir a ser a escola um espaço de ludicidade, prazer, cooperação, conflitos e busca. Algo que possa ultrapassar os muros da escola e contaminar a sociedade na procura de novas formas de viver e ser feliz. A qualidade da educação baseada na qualidade de vida, na relação com o outro, nas alegrias, na busca do conhecimento, nas brincadeiras e conflitos que o cotidiano pode nos proporcionar. (p.54)

Ao enfatizar o aspecto humano da qualidade no âmbito educacional, Capistrano (2005) propõe um olhar sensível e diferenciado para as práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Ela sugere um alargamento da melhoria da qualidade da educação, em direção à construção de uma melhor qualidade de vida. A autora destaca ainda a importância do outro na constituição do “eu” a partir das condições oferecidas pelo próprio cotidiano.

O discurso da qualidade e o significado a ele subjacente são questões discutidas também por Dahlberg, Moss e Pence, (2003). Esses autores assumem uma posição crítica acerca desse discurso e consideram que, da forma como está posto, sua perspectiva é universalizadora. Para eles, o discurso modernista da qualidade nas instituições dedicadas à primeira infância implica a busca pela certeza, que se realiza por meio da aplicação imparcial e objetiva de critérios universais, atemporais e descontextualizados.

Nessa perspectiva de compreensão, a busca de um conceito de qualidade para Dahlberg, Moss e Pence (2003) refere-se principalmente à especificação de critérios generalizáveis para julgar um produto com certeza. São deles as palavras:

O processo de especificação de critérios, e sua aplicação sistemática e metódica, destina-se a nos preparar para saber se algo - seja ele um produto manufaturado, seja um produto de serviço- atinge ou não o padrão. Fundamentalmente para a construção da qualidade é a suposição da existência de que há uma entidade ou essência de qualidade, que é uma verdade conhecível, objetiva e certa que está “lá fora” esperando para ser descoberta e descrita(p.127).

Na perspectiva de Dahlberg, Moss e Pence (2003), o discurso da qualidade privilegia a objetividade e a quantificação em detrimento da ação humana e do julgamento pessoal. A definição de qualidade e o enfoque do seu discurso são dados na realização e avaliação deste conceito, priorizando os métodos, e em especial, os de avaliação, através de critérios universais de desempenho que desconsideram a diversidade, a complexidade e a subjetividade.

Esta perspectiva modernista, segundo eles, é inadequada para a compreensão de um mundo cuja complexidade e diversidade fogem ao alcance da medição, classificação e generalização.

Neste sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam uma alternativa de discussão e compreensão para extrair sentido do que acontece nas instituições dedicadas à primeira infância. Essa proposta de análise está inspirada no trabalho desenvolvido em Reggio Emilia.

Assim, os autores propõem o que denominam “discurso da construção do significado”, uma alternativa de compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil que, segundo os autores, vem ao encontro do entendimento da complexidade, da subjetividade e da diversidade, numa perspectiva pós-moderna concreta.

Construir significado requer entendimento e aprofundamento acerca do que está acontecendo nas instituições dedicadas à primeira infância, realizando julgamentos fundamentados em valores e nos conceitos que temos de infância, de criança, e da sua posição na sociedade.

Os autores também destacam que é uma construção sujeita a vários questionamentos e objeções, por não se identificar com o discurso modernista dominante já incorporado, considerado como a única abordagem possível. Esse discurso, segundo os autores, se utiliza de medidas padronizadas, reduzindo a complexidade e a diversidade à questões metodológicas passíveis de controle e manipulação

Acerca do que seja significado e sentido, Charlot (2000) destaca que significar “*é sempre algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido que diz algo do mundo e se pode trocar*

com outros” (p.56). A produção do sentido se dá então, no estabelecimento de relações, dentro de um sistema, com o mundo e com outras pessoas.

Nessa direção, a aprendizagem para Dahlberg, Moss e Pence (2003) é *“um processo de co-construção, através do qual, no relacionamento com os outros extraímos o significado do mundo”* (p.144).

A construção do significado do trabalho da educação infantil, portanto, se dá a partir da compreensão do que se faz no âmbito pedagógico desenvolvido nas instituições. Essa compreensão ocorre pelo diálogo entre os atores que dela participam, pela valoração pessoal, pelas convergências e divergências, e ainda pelos acordos e negociações entre os que optaram por realizar julgamentos a respeito do trabalho realizado.

Essa postura teórico-metodológica implica a não subordinação a critérios pré-determinados que sugerem homogeneidade, mas o reconhecimento da possibilidade de que haja diferentes significados, considerando a subjetividade da própria atividade das pessoas envolvidas.

O discurso da qualidade e da construção do significado, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) têm algo em comum: buscam respostas sobre o que seja um bom trabalho na educação infantil, e como este trabalho pode ser definido, implementado, conduzido e avaliado.

Porém, para esses autores, ao contrário do discurso da qualidade que universaliza conceitos por meio de escolhas técnicas, o discurso da construção do significado compreende o bom como *“produto da prática discursiva”* (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.143), situado em um tempo e espaço determinados, com escolhas éticas e filosóficas que contemplem questões mais amplas, dificilmente mensuráveis por meio de critérios técnicos.

Essa compreensão construída no discurso pós-modernista demanda, segundo eles, algumas condições no contexto das instituições dedicadas à primeira infância. Uma delas é a ampliação do pensamento crítico dos conceitos de boa infância, vida boa e pressupostos filosóficos da prática pedagógica, assim como a capacitação dos profissionais que atuam na educação infantil.

Além disso, os autores valorizam a motivação das pessoas envolvidas na instituição para a integração do trabalho; a unicidade do serviço de educação e cuidado das crianças pequenas em ambientes coletivos e os recursos destinados a este atendimento.

Eles destacam também algumas outras condições para a construção do significado tais como políticas públicas que atentem e respeitem as especificidades desta faixa etária; criticidade, reflexão, problematização e desconstrução; utilização da documentação pedagógica como instrumento para a avaliação da prática educativa, bem como um meio para “enxergar a criança”, e compreender a sua perspectiva. (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003).

A esse respeito, esses autores criticam os métodos avaliativos que se baseiam em formulários padronizados e na aplicação de cálculos estatísticos. Porém, na perspectiva da construção do significado, sinalizam alguns aspectos que consideram se adequar ao processo de avaliação.

Parece-nos que as discussões do campo da avaliação têm um relacionamento próximo ao que descrevemos como o discurso da construção do significado, trazendo à tona a natureza socialmente construída do conhecimento; a ênfase na construção e no aprofundamento do entendimento do que está acontecendo (isto é, prática, ou práxis); fazer isso envolvendo-se com os outros e estando em diálogo com os outros, em particular com os profissionais, por meio de análise reflexiva; reconhecer que o processo é baseado no valor e, por isso, é político e moral; sentir-se à vontade com a incerteza e com o caráter provisório. Entendida assim, a avaliação, pode, com facilidade, ser parte do vocabulário do discurso do significado (p.151).

A avaliação da prática educativa, na perspectiva da construção do significado do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil implica, portanto, um processo definido, desenvolvido e permanentemente refletido por aqueles envolvidos com a educação da criança. Para tanto é necessária a participação conjunta desses atores e a consideração das singularidades de cada contexto.

Outrossim, entendemos que podemos falar em qualidade da educação infantil quando fazemos nossas próprias escolhas acerca do que acreditamos, a partir das questões que emergem do cotidiano das instituições onde atuamos, confiando nas possibilidades de um trabalho contextual, participativo e inclusivo, que reivindica a participação das famílias das crianças atendidas.

Esta é uma tarefa social á qual as instituições de educação infantil que se propõem a trabalhar na perspectiva da qualidade não podem se furtar; pois promover o desenvolvimento integral da criança, que é a finalidade da educação infantil regulamentada no artigo 29 da LDB, requer um esforço conjunto da instituição educativa e das famílias dessas crianças, bem como da sociedade em geral.

Nesse sentido, a qualidade é, segundo Sousa (2006), um dos desafios para os pais e também para as famílias das crianças, pois, de acordo com a autora *“(...) eles, os professores e as próprias crianças - seres em fase inicial do desenvolvimento - são os principais protagonistas do processo de construção da qualidade ou da sua melhoria”(p.97)*

Isso implica um diálogo permanente entre estas duas instâncias. Um diálogo de pares e não de opositores. A interlocução respeitosa e sincera viabiliza uma relação de confiança, que é fundamental em qualquer processo educativo.

Para tanto, é imperativo que a família participe do trabalho desenvolvido pela instituição, acompanhando-o e se envolvendo com ele, assim como, a instituição também conheça a realidade das crianças, e se mostre sensível às suas famílias. De acordo com Corrêa e Martins (2007):

É importante que a escola reconheça e respeite as diferentes formas de inserção social das crianças e de suas famílias e que viabilize uma maior aproximação entre esses dois importantes contextos relacionais responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança. (p.73)

Uma relação horizontal e dialógica da instituição educativa e das famílias reivindica que a segunda seja convidada a se manifestar a respeito das propostas da escola, incluindo a avaliação. Essa parceria é fundamental para que os pais possam compreender o processo avaliativo proposto para a educação infantil, e se envolvam com ele, no sentido de auxiliar as crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa postura poderá favorecer também as mudanças de concepções dos pais a respeito da função da instituição educativa infantil em geral, e sobre a avaliação em particular. Dessa forma poderão se distanciar da concepção

tradicional de avaliação classificatória, punitiva e pontual, que possivelmente vivenciaram na sua vida escolar, e compreender a avaliação como um processo intrínseco à aprendizagem.

Nesse sentido, se aproximam de uma modalidade avaliativa que tenha por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, bem como daqueles que estão envolvidos com a sua educação, por meio de uma proposta avaliativa transparente, ética e inclusiva, comprometida com a aprendizagem.

As contribuições dos pesquisadores da qualidade da educação infantil discutidos nesse estudo evidenciam a importância da qualidade para o trabalho realizado nas instituições de educação infantil. Embora apresentem focos diferenciados de abordagem da qualidade da educação infantil, eles comungam de alguns aspectos, tais como: a qualidade é negociável; tem caráter multidimensional e multireferencial; envolve escolhas referenciadas em valores, e ainda, é intimamente relacionada à avaliação.

A partir das considerações acerca da qualidade aqui apresentadas, cabem algumas reflexões: é possível discutirmos a qualidade da educação em uma perspectiva diferente do paradigma de gerenciamento empresarial? Podemos discuti-la para além da busca pelos resultados obtidos por meio de avaliações mensuradas por padrões pré-definidos e iguais para os diferentes?

A nosso ver é possível desafiar as impossibilidades geradas por um sistema sócio-econômico injusto e excludente, que privilegia uma determinada classe social em detrimento de outra menos favorecida. Esse desafio estabelece novos caminhos para o atendimento à primeira infância, extraindo sentido das ações desenvolvidas com, pelas e para as crianças a partir dos contextos em que estão inseridas.

Acreditamos na construção do significado do trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil por meio do diálogo democrático entre os agentes envolvidos em cada contexto, da reflexão acerca da prática educativa, e do respeito à diversidade, porque, assim como Gentili (2002), entendemos que “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (p.176).

Reconhecer a qualidade da educação infantil como um direito de todas as crianças e trabalhar na sua construção, implica tê-las como o ponto de partida para as ações educativas que são desenvolvidas nas instituições dedicadas à primeira infância.

Requer também considerá-las crianças fortes, ativas e capazes, que possuem uma maneira muito particular de pensar e viver o mundo. É preciso reconhecê-las e respeitá-las nas suas diferentes formas de inserção social, valorizando e criando condições para que também valorizem suas origens e sua cultura.

Agindo dessa maneira viabilizamos, por meio das relações que são estabelecidas entre estas e os demais agentes envolvidos com a sua educação, que elas criem condições para compreender a importância do outro na constituição de si, e a responsabilidade para com o coletivo.

Nessa direção, a avaliação, como prática articulada às demais dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educativas, dá visibilidade às ações educativas e aos seus propósitos. Por meio dela, podemos identificar que leitura de mundo, de infância, de criança e de educação emerge do contexto escolar; qual é a participação de cada ator envolvido no processo educativo, a quem e a que as instituições educativas estão servindo.

Esse desvelamento é fundamental para a promoção de mudanças qualitativas em prol da inclusão de todas as crianças num processo educativo efetivamente emancipatório, distante do cunho educativo assistencialista e reprodutor das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a avaliação anuncia e denuncia o trabalho desenvolvido com as crianças nas instituições de educação infantil, bem como a qualidade desse trabalho.

Se referenciado em valores éticos, esse processo sinalizará para ações educativas que estejam comprometidas com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças: ações que viabilizem o desenvolvimento integral da criança.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1. Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo observação participante

A busca pelo desconhecido, as razões para explicar o que acontece num determinado contexto, desenham os caminhos de uma pesquisa. Pesquisar é, portanto, um ato de busca que está aberto ao inesperado, ao conflituoso, às possibilidades e impossibilidades, aos questionamentos emersos desse contexto que lida com a sensibilidade das pessoas envolvidas para escutar o que está silenciado.

Nessa busca pelo desconhecido, nos confrontamos, muitas vezes, com o que está posto, mas não dito abertamente. É um processo de desvelamento. Esse processo torna-se, então, um ambiente de construção do conhecimento, que está aberto à desconstrução e reconstrução, à confirmação ou a negação. A pesquisa, nas palavras de Ludke e André (1986), é “*fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos*” (p.2), numa dinâmica onde os trajetos desenhados anteriormente traçam as novas rotas.

Nesta direção, se constrói o entendimento de pesquisa numa perspectiva social, caracterizada por todas as contradições e singularidades que emergem dos contextos investigados, como também, das histórias de constituição das pessoas e dos ambientes onde atuam.

Ademais, os valores, as experiências, interesses e preferências se constituem processos de descoberta para uma construção sistematizada de informações capazes de explicar um fenômeno. Essa dinâmica se estrutura no ordenamento de objetivos que, sistematicamente, encaminham o desenvolvimento da metodologia.

Nesta perspectiva, o pesquisador ou a pesquisadora imprime sua trajetória individual na vivência com o contexto de investigação, orientando os

rumos a serem tomados para se constituir situações férteis de subjetividade humana. Discutindo os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, Rey (2002) destaca que:

(...) A ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção (p.28).

A análise dos processos avaliativos desenvolvidos no trabalho pedagógico como contexto para a construção da qualidade da educação infantil tem esse caráter, pois se tornam constituídos por subjetividades e singularidades dadas as experiências construídas num grupo e vivenciadas por cada pessoa.

Nessa direção, entendemos ainda que a adoção de uma determinada abordagem de pesquisa requer congruência com as especificidades do contexto em análise.

A respeito das características da pesquisa qualitativa Bogdan e Biklen (1994), apresentam cinco características que a configuram. São elas:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) uma preocupação maior com o processo que com o produto;
- d) o pesquisador tem como foco de atenção o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Além dessas características, a inserção da pesquisadora no contexto da pesquisa é uma necessidade que vai ao encontro dessas características, uma vez que valorizamos nesse estudo acerca da avaliação na educação infantil na perspectiva da qualidade, uma dinâmica de construção das informações *in locus* a partir do sentido que as pessoas davam às experiências vividas nos contextos em que a temática emergia.

Nessa perspectiva, justificamos essa opção de pesquisa pelos dados apresentados abaixo:

a) a investigação do processo avaliativo requer um contato direto da pesquisadora com o contexto investigado. Assim, torna-se possível compreender melhor as múltiplas situações em que este processo ocorre enquanto dimensão do trabalho pedagógico.

b) a avaliação sofre influências também de variáveis externas aos sujeitos, pois é construída nas interações cotidianas das pessoas no desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio de estratégias definidas pela professora e professor. Então, buscamos “viver” essas interações no ambiente da sala de aula e em outros espaços de realização do trabalho pedagógico no intuito de entender os sentidos que são a ela atribuídos.

c) a avaliação envolve aspectos subjetivos das professoras, na vivência das interações da sala de aula e outros espaços da instituição. Nessa constituição social, as percepções dos participantes, suas histórias e os significados que atribuem à avaliação formativa constituíram-se processos formativos carregados de muitos sentidos para a pesquisadora.

Diante do exposto, inspiradas nas palavras de Ludke e André (1986), optamos nesse estudo pela observação participante, que segundo as autoras, *“é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grau de envolvimento do pesquisador na situação estudada”* (p.28).

Dessa forma, consideramos que a convivência diária da pesquisadora com os participantes da investigação em seu ambiente de atuação possibilitou apreender os sentidos e significados atribuídos pelas professoras, coordenadora pedagógica, diretora e também pelas crianças aos processos avaliativos desenvolvidos naquele contexto.

Acreditamos que, com a observação direta das situações de aprendizagem nas quais estavam inseridas as crianças e as professoras, a pesquisadora também se tornou uma participante da pesquisa, uma vez que a observação participante admite que *“o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado (ANDRÉ, 2005, p.26)”*. Essa opção ampliou o conhecimento de um contexto construído e vivenciado coletivamente diante da dinâmica de trabalho que

envolvia práticas avaliativas na educação infantil. Assim, evidenciamos diferentes informações a respeito da temática investigada e também detalhes novos.

Essa experiência demonstrou, também, que a convivência da pesquisadora no ambiente de trabalho pedagógico viabilizou a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes aos processos avaliativos que se mostraram singulares e com ritmo próprio, pois vimos que emergem de uma história de trabalho pedagógico que se constrói dentro e fora da sala de aula, tanto em situações formais como informais.

2.2 - Contextualizando a instituição.

Essa investigação foi realizada numa instituição de educação infantil particular, sem fins lucrativos, fundada em 1964 numa cidade do Distrito Federal, e que adquiriu personalidade jurídica no ano de 1968.

Nesse espaço, a instituição de educação infantil era subvencionada pelas Secretarias de Estado de Ação Social – SEAS e Secretaria de Educação do Distrito Federal. A referida instituição de educação infantil atendia, na época da realização da pesquisa de campo, a 130 crianças com idades entre dois e seis anos que se encontravam em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

Dessas, 80 advinham de famílias de baixa renda, que eram encaminhadas pelo Centro de Desenvolvimento Social do Distrito Federal¹¹ - CDS/DF. As 50 demais crianças eram integrantes da comunidade local, ou encontravam-se em situação de “abrigo¹²”, residindo na própria instituição, nas casas-lares.

Nelas moravam as crianças que eram afastadas temporariamente, ou definitivamente de suas famílias, por se encontrarem em situação de risco

¹¹ Órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ação Social – SEAS.

¹² Esta instituição atendia também a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

pessoal e vulnerabilidade pessoal, encaminhadas pelo Juizado da Vara da Infância e Adolescência.

A opção por realizar essa pesquisa em uma instituição de educação infantil vinculada às Secretarias de Assistência Social e Educação, foi impulsionada inicialmente pelo fato de que não havíamos encontrado até aquele momento, pesquisas realizadas no âmbito da Pedagogia, focadas na avaliação da aprendizagem das crianças, que contemplassem instituições com esse perfil.

Um outro fator que contribuiu para essa escolha foi a experiência profissional da pesquisadora em instituições com este perfil, onde se deu a gênese desse trabalho, conforme apresentada na introdução desse trabalho.

O conhecimento que a pesquisadora já possuía acerca daquele local haja vista, em outros momentos, ter tido contato com aquele contexto, foi também considerado para efeitos dessa opção.

Somados a esses fatores, os critérios abaixo foram determinantes para a seleção:

- a) estar vinculada à rede pública do Distrito Federal;
- b) atender às crianças de dois a cinco anos nas modalidades creche e pré-escola;
- c) Ter uma proposta pedagógica sistematizada e nela a expressão da intenção avaliativa;
- d) Demonstrar interesse em participar dessa pesquisa.

Esta instituição de educação infantil localiza-se num prédio construído no mesmo terreno onde estão as casas-lares. É um espaço específico com uma infra-estrutura adequada para o funcionamento de um trabalho pedagógico voltado para a criança até seis anos de idade.

Funcionavam neste local cinco salas de aula. Duas delas são amplas, arejadas, iluminadas e com banheiros de uso exclusivo das crianças. Duas outras foram adaptadas para este fim e contam com um banheiro coletivo com um chuveiro localizado entre ambas para uso exclusivo das crianças. A quinta

sala, também ampla estava destinada às turmas de Maternais I e II. Nesse ambiente existia ainda um banheiro com chuveiros para uso das crianças de até três anos de idade. Mobiliários e brinquedos pedagógicos estavam disponíveis em todas as salas de aula e classificados de acordo com a idade das crianças.

A organização do espaço físico das salas de aula estava posta por diferentes “cantinhos”: da leitura, dos brinquedos, das brincadeiras de faz-de-conta. Havia uma disposição das cadeiras nas salas de modo que as crianças se sentem em pequenos grupos. Além dos espaços das salas de aula, a escola possuía ainda uma sala da Direção/Secretaria e uma sala de professores, ambas com sanitário específico.

Na área externa, as crianças têm acesso a balanços, trepa-trepa, um parque com tanque de areia e brinquedos diversos e também uma casinha de boneca que, no período da pesquisa, se encontrava desativada. Todos eles necessitavam de reparos.

As crianças tinham acesso, ainda, a uma quadra de esporte aberta, uma brinquedoteca, uma sala de vídeo e uma biblioteca. Todas essas áreas estavam localizadas fora do espaço da instituição de educação infantil, pois eram de uso comum das crianças e adolescentes atendidos naquela instituição.

A dinâmica organizacional do trabalho com a educação infantil contava com convênio estabelecido com a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF. Nesse convênio, o quadro docente estava sob a responsabilidade dessa secretaria, constituído por profissionais com vínculo permanente ou por contrato temporário.

No conjunto, eram seis professoras que trabalhavam nos períodos denominados “regência” no turno matutino dessa instituição. No período vespertino, todas as crianças dormiam, lanchavam, tomavam banho e desenvolviam alguma atividade com as monitoras ou professoras. As monitoras eram profissionais que atuavam naquela instituição de educação infantil, como auxiliares das professoras regentes, ou ainda, assumindo as turmas do Jardim I, II e III, no período vespertino.

Nessa dinâmica de trabalho institucional, as crianças das turmas de maternal permaneciam com as professoras em turno integral. Apenas as crianças das turmas de Jardim ficavam com as monitoras e jantavam na instituição.

A organização das turmas de trabalho na educação infantil estava assim agrupada:

- a) uma na turma de Maternal I – uma professora;
- b) duas de Maternal II - uma professora;
- c) uma de Jardim I - uma professora e uma monitora;
- d) uma de Jardim II - uma professora e uma monitora;
- e) uma de Jardim III - uma professora e uma monitora;

É importante dizer que as professoras enviadas pela SEDF trabalhavam com as crianças da pré-escola no turno matutino, pois à tarde elas desenvolviam trabalho de coordenação¹³ e as crianças ficavam sob a responsabilidade das monitoras.

No que diz respeito às turmas de Maternais I e II, eram trabalhadas por professoras contratadas com recursos oriundos da subvenção recebida pela Secretaria de Assistência Social.

2.3 - Participantes

Os participantes da pesquisa foram: a diretora, a coordenadora pedagógica e duas professoras que atuam na educação infantil, com crianças do Maternal II e Jardim II.

Para a escolha das professoras participantes desse estudo, foi feita a apresentação da pesquisa à equipe pedagógica da instituição. Nesse momento, contamos com a presença das professoras, da diretora e da coordenadora pedagógica em uma reunião previamente agendada com a direção da instituição.

¹³ O funcionamento da coordenação pedagógica está explicitado na página 121 onde é abordada a rotina da instituição.

Nesta reunião, discutimos a importância da pesquisa e a relevância da participação das pessoas envolvidas no contexto investigado. Para tanto, apresentamos o tema, o problema, os objetivos, e justificamos os motivos que nos impulsionaram para o estudo da qualidade e dos processos avaliativos no contexto da educação infantil. Nesse tempo, apresentamos ainda os critérios utilizados para a escolha da instituição, assim como os instrumentos que seriam utilizados nesse percurso.

Depois desse momento de diálogo com a equipe em torno do processo de desenvolvimento desta pesquisa, entregamos para cada uma das professoras o questionário constante do Anexo I, cujo objetivo foi a seleção das professoras participantes.

As professoras que disseram ter interesse em participar da pesquisa, e trabalhavam com crianças de 2 até 5 anos de idade foram as participantes desse processo investigativo.

A identificação profissional das participantes desta pesquisa está posta a seguir:

a) diretora era graduada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, com especialização em Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia e aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – UnB, da linha de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, pesquisando no eixo de Qualidade e Educação Infantil. Trabalhava há mais de 40 anos no magistério, dos quais 17 na área da Educação Infantil. Atuava como voluntária nesta instituição, desde o ano de 1990;

b) A coordenadora pedagógica, aqui denominada Ana Júlia¹⁴, tinha 27 anos e formou-se no curso de pedagogia com habilitação para o magistério das séries iniciais em 2006. Estava na instituição investigada há três anos, onde iniciou como estagiária, tendo sido contratada no início de 2006 para o cargo de coordenadora pedagógica. Em entrevista, Ana Júlia afirmou que até aquele momento não tinha atuado na educação infantil, sublinhando também que

¹⁴ Os nomes atribuídos às participantes são fictícios para preservar a sua identidade, conforme acordado com elas no início dessa investigação.

coordenava tanto as professoras da educação infantil, quanto as do programa sócio-educativo¹⁵ desenvolvido pela instituição em análise, totalizando onze professoras e professores.

c) A professora Clara tinha 28 anos . Concluiu o curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2006 com habilitação em Administração Escolar em uma faculdade privada do Distrito Federal onde estava cursando Lato Sensu em Psicopedagogia.

Atuava na docência há três anos, todos eles dedicados à instituição em análise, onde iniciou como estagiária nas turmas de Jardim I e Jardim III, tendo sido contratada pela instituição após o término do estágio.

Clara então passou a trabalhar no projeto de reforço escolar¹⁶ do programa sócio-educativo da instituição pesquisada e, posteriormente, assumiu a função de professora em uma das turmas do Maternal II onde atuava há dois anos e meio.

Fora do seu horário de trabalho na instituição, ela desenvolvia há seis anos uma atividade voluntária com crianças pequenas e suas famílias, que, segundo suas palavras, lhe dava muito prazer.

Ser professora, para ela, era um sonho de infância. Após o término do ensino médio esse sonho gerou certo conflito relacionado às muitas possibilidades de profissionalizar-se considerando o tempo de duração dos cursos e a remuneração referente a estes. Isso pôde ser observado em uma de suas falas quando diz que:

(...) Muita gente aí, é advogado e ganha muito, mais que um professor. Então você fica assim com medo: será que é isso mesmo que eu quero para o meu futuro? Igual médico. Estuda tanto e ganha mais e Pedagogia não. É pouco tempo, são dez semestres. É tão pouco tempo, se forma e ganha pouco.

Apesar dos conflitos referentes à relação entre a formação e remuneração profissional, o sonho de criança prevaleceu, e atuar na educação

¹⁵ Este programa oferecia às crianças da comunidade e também às abrigadas, com idades entre 7 e 14 anos, atividades extra-escolares no período contrário ao freqüentado por elas nas escolas. Estas atividades envolviam reforço escolar, aulas de capoeira dentre outros.

¹⁶ Este trabalho tinha por objetivo acompanhar e auxiliar as crianças e adolescentes da instituição e da comunidade, na realização das tarefas escolares.

infantil foi uma opção para a professora Clara que disse gostar muito de trabalhar com as quatorze crianças que compõem a turma do maternal II.

Em relação à participar dessa pesquisa, ela mostrou-se interessada desde a apresentação da mesma e foi receptiva à nossa presença mostrando-se sempre disponível para colaborar nos momentos em que foi solicitada.

A professora Maria Fernanda tinha 26 anos. Concluiu o curso técnico de magistério em 1999, e em 2003, formou-se no curso de Geografia pela Universidade do estado de Goiás-UEG.

Na docência, ela atuava há cinco anos, tendo trabalhado nas turmas de 3ª, 5ª e 8ª séries do ensino fundamental e em todas do ensino médio. Maria Fernanda estava na instituição há apenas três meses, e era sua primeira experiência com a educação infantil.

Sua situação funcional naquela instituição era de contratada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal que mantém convênio com a instituição em questão cedendo professoras para as turmas de Jardins I, II e III.

O sonho de infância; ser professora, também fez com que Maria Fernanda buscasse o magistério. Porém, trabalhar na educação infantil não foi uma opção. Ela se inscreveu para a seleção simplificada de contratação temporária, que é realizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal¹⁷.

Até o mês de setembro de 2006, Maria Fernanda estava trabalhando em uma outra instituição educativa também da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, por permuta com outra professora que atuava na instituição investigada, no mês de setembro daquele ano foi designada para trabalhar com as 24 crianças que compunham a turma do jardim II.

A professora deixou claro em alguns momentos que, atuar na educação infantil não foi uma opção e que o seu perfil era para trabalhar com crianças maiores. Esse fato pôde ser confirmado na entrevista realizada com ela quando

¹⁷ Esse processo objetiva a contratação de professores e professoras para cobrir carências de professores efetivos que estejam afastados da sala de aula por diversos motivos. Nessa situação, os professores e professoras ficam sujeitos a trabalharem por vezes pouco tempo em uma determinada instituição educativa e são encaminhados para outra, tão logo os profissionais afastados retornem ao trabalho.

Ihe perguntamos se estava encontrando alguma dificuldade para desenvolver o seu trabalho com as crianças. São dela as palavras:

Agora que eu já tava pegando o ritmo, eu já encontrei uma direção; vamos dizer assim, estou mais norteada. Mas muito no início, no início de tudo, até porque quando você começa...Eu não sabia como trabalhar a educação infantil. Eu realmente não sabia, então tudo era difícil, tudo...tudo...tudo era muito difícil, porque tinha que conciliar...amarrar sapato, e...ensinar...era muito difícil. Eu trabalho independente, meu perfil é de professor para pelo menos de 5ª a 8ª.

A seguir, descrevemos os procedimentos de realização da pesquisa para evidenciar como as informações foram construídas com estas participantes no contexto do trabalho pedagógico nesta instituição.

2.4 - Procedimentos e Instrumentos trabalhados na pesquisa

Nesse processo de investigação consideramos de extrema importância as informações advindas das participantes. Por isso, trabalhamos com uma diversidade de instrumentos no intuito de criar as condições necessárias para que os sentimentos, as necessidades, os conflitos e o valor atribuído à avaliação na educação infantil estabelecessem relação entre as concepções, a atuação profissional e as práticas avaliativas realizadas com as crianças pequenas.

Agimos assim porque, inicialmente, conseguimos criar uma situação de múltiplos olhares que viabilizou, no período de observação, uma proximidade da pesquisadora no contexto vivenciado por crianças e adultos, como também, no diálogo com a pesquisadora estimulando o ritmo e a fluência no processo de entrevista.

A opção pela pesquisa qualitativa nos fez entender melhor os argumentos de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), quando defendem a utilização de uma variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados para construir os contextos necessários à análise e discussão dos dados.

Em termos de procedimentos, esta investigação seguiu a seqüência de apresentação dos instrumentos conforme a figura abaixo:

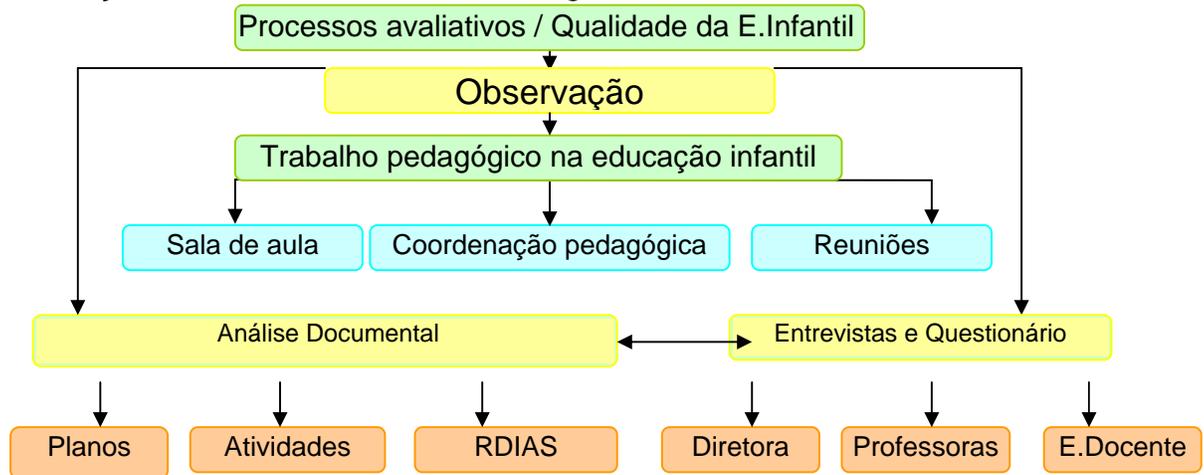


Figura 02: Instrumentos e indicação dos contextos de realização da pesquisa

A seguir, trataremos de cada instrumento e o procedimento de utilização na dinâmica do processo de realização dessa pesquisa.

2.4.1 - Observação

Entendemos o sentido do trabalho pedagógico como sendo aquele desenvolvido para além do espaço da sala de aula, envolvendo os outros ambientes de atuação das profissionais, das crianças e de suas famílias. Elegemos a observação direta como sendo uma das mais ricas possibilidades de compreensão das experiências construídas por estas pessoas no ambiente da educação infantil.

De acordo com Ludke e André (1986), a observação é um método que possibilita esta proximidade com o contexto em análise. Neste caso, a observação possibilitou a verificação de momentos e situações diferenciados acerca dos processos avaliativos na educação infantil, onde o contexto em análise pôde ser vivenciado nos seguintes ambientes: parques, sala de aula, pátio, sala de coordenação, passeios, eventos festivos e reuniões.

A observação auxiliou também a investigação dos procedimentos de avaliação indicados pela LDB/96 para a educação infantil: a observação e o registro das professoras em relação ao trabalho realizado na intenção de

promover situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Essas informações foram de muita importância para a compreensão do tema em análise.

As observações foram realizadas, entre agosto e dezembro de 2006 a partir de um roteiro (anexo II). A frequência foi de três vezes por semana, durante três horas por dia, excetuando-se os dias em que permanecemos o período integral. A discriminação dos ambientes observados está explicitada abaixo:

- a) turma do Maternal II - 14 crianças e uma professora;
- b) turma do Jardim II - 24 crianças e uma professora;
- c) coordenação pedagógica: individual e coletiva;
- d) reuniões com as famílias (02 ocorridas em 23/11/2006 e 14/12/2006);
- e) eventos festivos (02: Festa dos aniversariantes do trimestre ocorrida em 29/09/2006 e de confraternização com as famílias, em 08/12/2006);
- f) reunião de avaliação institucional (01- ocorrida em 20/12/2006)
- g) excursão ao zoológico (01- em 22/11/2006)

Depois da reunião para a apresentação da pesquisa e realizada a seleção das professoras participantes, as observações em sala de aula tiveram início na turma do Maternal II, com a professora Clara A professora Maria Fernanda, do Jardim II, era recém chegada na instituição e solicitou um tempo para se ambientar com as crianças e estas com ela.

Nesse período, também fizemos observação em turno integral junto às crianças do Maternal II. Os outros ambientes foram observados em sua totalidade, inclusive o trabalho de coordenação pedagógica e as atividades realizadas com as crianças fora do espaço da sala de aula; como no parquinho e a excursão.

A inserção no contexto da investigação foi delineando os percursos de compreensão traçados com a utilização dos outros instrumentos para a realização dessa análise.

Todas as observações realizadas nos diversos locais e situações foram registradas num diário de campo (anexo III) onde constam: data, turma, identificação da professora, horário, número de crianças, a descrição das atividades realizadas e os pontos de reflexões acerca das situações observadas como análise parcial das informações em relação ao problema de pesquisa.

Os três instrumentos utilizados nesse íterim foram a análise documental, o questionário (anexo IV) e as entrevistas semi-estruturadas (anexos V,VI e VII)

2.4.2 - Análise Documental

O acesso aos registros realizados pelas professoras e crianças e a implementação do trabalho pedagógico realizado na instituição, enriqueceu a análise dos processos avaliativos desenvolvidos como contexto para a construção da qualidade da educação infantil.

Nesse sentido, a análise documental se constitui dos registros de uma história vivida e, segundo Ludke e André (1986), estes documentos surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele.

As autoras acrescentam que a análise documental é, portanto, uma *“técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”* (p.38). Sendo assim, durante o período de observação, tivemos acesso aos seguintes documentos:

- a) planos de aulas elaborados semanalmente pelas professoras e proposta pedagógica da instituição (anexo VIII);
- b) atividades realizadas pelas crianças (anexo IX)
- c) relatórios descritivos e individuais de acompanhamento semestral - RDIAS elaborados pelas professoras ;

Estas análises se constituíram valiosas fontes de informações que encaminharam muitos olhares durante o período de observação.

Possibilitaram também ampliar a compreensão do sentido da avaliação na educação infantil para as profissionais daquele contexto.

Assim, os documentos foram analisados de acordo com a intenção prescrita pelos objetivos específicos dessa pesquisa.

A análise dos documentos e também das informações registradas pelas observações no trabalho pedagógico da instituição, foram intercaladas pela realização das entrevistas semi-estruturadas e do questionário distribuído à equipe docente.

2.4.3 – Questionário

Consideramos nesse estudo, a perspectiva abrangente e contextualizada de trabalho pedagógico, que se faz pela atuação dos diversos sujeitos envolvidos com a sua elaboração e desenvolvimento. Nesse sentido, julgamos pertinente conhecer algumas características e concepções da equipe docente que atuava na instituição em análise.

Assim sendo, o questionário distribuído á equipe docente (anexo IV) composto por questões objetivas e subjetivas, mostrou-se instrumento valioso para essa construção.

2.4.4 – Entrevistas semi-estruturadas

Nessa investigação buscou-se, por meio de entrevistas semi-estruturadas, construir uma interação entre a pesquisadora e as professoras das turmas do Maternal II e do Jardim II acerca dos processos avaliativos na educação infantil, suas nuances, tessituras, dificuldades e conquistas tendo em vista a perspectiva da avaliação formativa e o sentido da qualidade para esta etapa da educação básica.

Inspiramo-nos em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), ao dizerem que a entrevista permite a exploração, com profundidade, de temas complexos e, de um modo geral, acontecem de forma pouco estruturadas. Para eles, nessa situação *“tipicamente, o investigador está interessado em*

compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (p.168).

Por isso, optamos pela entrevista do tipo semi-estruturada, que de acordo com Ludke e André (1986), se desenvolve partindo de um esquema básico, onde não há uma rigidez na sua aplicação. Isso permite que o entrevistador efetue adaptações quando necessário.

Nessa perspectiva realizamos as entrevistas semi-estruturadas com:

- a) a diretora da instituição (anexo V);
- b) a coordenadora pedagógica (anexo VI);
- c) duas professoras: uma do Maternal I e outra do jardim II (anexo VII).

Sendo assim, estas entrevistas tiveram os seguintes focos:

a) com a diretora – obtenção das informações acerca da estrutura de funcionamento da instituição;

b) com a coordenadora pedagógica – identificação dos níveis de participação e envolvimento nos trabalhos realizados pelas professoras como uma proposta de formação em serviço, bem como sua percepção acerca da relação existente entre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, a avaliação e a qualidade da educação infantil;

c) duas professoras - diagnóstico em três eixos de conhecimento:

- trajetória de formação e constituição profissional;
- concepção de educação infantil e avaliação formativa;
- concepção de qualidade da educação infantil e sua relação com a avaliação formativa.

Estas entrevistas contaram com um roteiro inicial previamente formulado e foram gravadas em áudio com transcrição literal das falas das entrevistadas. Estas transcrições foram analisadas parcialmente, entre uma entrevista e outra para que pudessem indicar novos questionamentos a serem feitos.

2.4.5. Objetivos dos instrumentos

Instrumentos		Objetivos
Observação		<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da educação infantil.
Análise documental		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os objetivos e as finalidades das práticas avaliativas previstas nos documentos que sistematizam o trabalho pedagógico da educação infantil. • Identificar que concepções de criança, infância, educação infantil, avaliação e qualidade emergem do documento. • Analisar a sistematização do planejamento e a intencionalidade educativa em relação à avaliação formativa. • Analisar se os relatórios elaborados pelas professoras historicizam as ações desenvolvidas com as crianças e suas conquistas no processo de aprendizagem.
Questionário		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais são as concepções de infância, criança, educação infantil, qualidade e avaliação formativa, da equipe docente.
Entrevista semi-estruturada	Diretora	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estrutura e o funcionamento administrativo-pedagógico da instituição.
	Coordenadora pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o nível de participação e o envolvimento da coordenação pedagógica no trabalho pedagógico realizado pelas professoras, tendo em vista a promoção de uma avaliação formativa.
	Professoras	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as concepções das professoras de infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade no contexto do trabalho pedagógico. • Analisar os sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil no contexto em análise a partir do trabalho pedagógico. • Analisar as práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da educação infantil

Quadro 01: Os objetivos trabalhados nos instrumentos de pesquisa

2.4.6. Unidades de análise

A análise dos processos avaliativos desenvolvidos no trabalho pedagógico como contexto para a construção da qualidade da educação infantil, foi feita a partir das perspectivas das atividades desenvolvidas no contexto investigado envolvendo as professoras, a direção, a coordenação pedagógica, as crianças e, também, as informações registradas pela pesquisadora no período de observação.

Nesse sentido, trabalhamos em todo o processo de pesquisa por cinco meses, de agosto a dezembro de 2006. Pela complexidade da temática sistematizamos as informações pelos objetivos da pesquisa, interpretando-as na perspectiva da análise de conteúdo defendida por Franco (2005).

De tal modo, que os processos avaliativos e a qualidade da educação infantil se constituíram as unidades de análise da presente pesquisa. Assim,

estas unidades foram desdobradas caracterizando subunidades e o nosso foco de discussão. Para tanto, apresentamos abaixo o conteúdo de cada subunidade:

a) as concepções de infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade no contexto do trabalho pedagógico;

b) as práticas avaliativas vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da educação infantil;

c) os sentidos atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil no contexto em análise a partir do trabalho pedagógico realizado.

Considerando os processos avaliativos e a qualidade da educação infantil como unidades de análise, construímos relações para que as subunidades fossem se constituindo ao longo do processo de análise. Para tanto, apresentamos a imagem a seguir como ilustração do percurso construído nesse processo de análise:

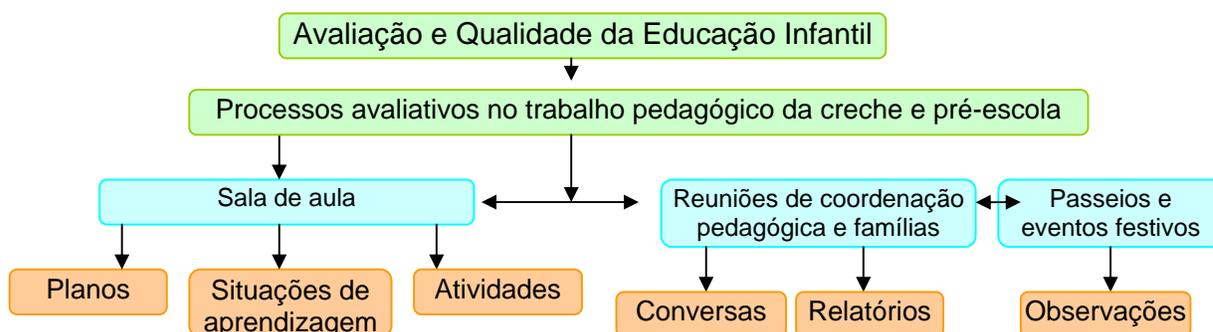


Figura 03 – Organização das unidades de análise.

2.5 Processo de análise das informações

Considerando a dinâmica social e reflexiva que se deu em todo o processo de coleta de dados, sistematizamos as informações do contexto em análise em dois focos de busca da compreensão da avaliação diante do trabalho realizado com as crianças na educação infantil: formal e informal.

Essa organização teve como base as pesquisas realizadas por Villas Boas (2006 a e b, 2004, 2002, 2001, 2000, 1993). A seguir, apresentamos uma figura que evidencia o percurso de compreensão das experiências vivenciadas

na instituição pesquisada tendo em vista os processos avaliativos na modalidade da avaliação formativa.

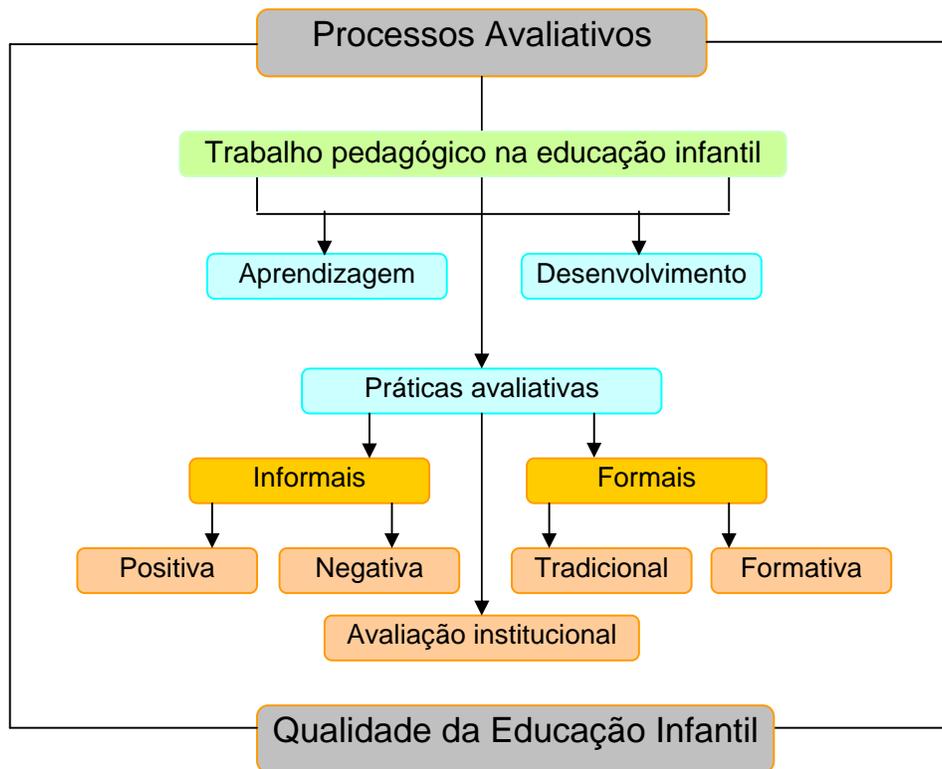


Figura 04: Organização dos focos de análise

A discussão dos dados da pesquisa na estrutura organizacional apresentada acima respeitou também os focos previstos nos objetivos específicos que anunciam o percurso de discussão das informações. Portanto, sistematizou a compreensão dos processos avaliativos desenvolvidos no trabalho pedagógico na creche e na pré-escola por meio das seguintes questões:

a) quais as concepções que as professoras têm de infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade no contexto do trabalho pedagógico?

b) que práticas avaliativas são vivenciadas pelas crianças e professoras no contexto da educação infantil?

c) quais sentidos são atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil no contexto em análise a partir do trabalho pedagógico que realizam?

Partindo destas questões, utilizamos a proposta da triangulação de Denzin (1970), citado por Ludke e André (1986), que se constitui “*da checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes*” (p.52). Dessa forma, pudemos trabalhar um diálogo reflexivo com diferentes participantes. Nesse processo, fomos nos reportando às observações, questionário, entrevistas e informações contidas nos documentos analisados, numa perspectiva crítico-reflexiva diante do contexto em que se realizavam os processos avaliativos na educação infantil da instituição em análise. Essa proposta está representada na figura abaixo:

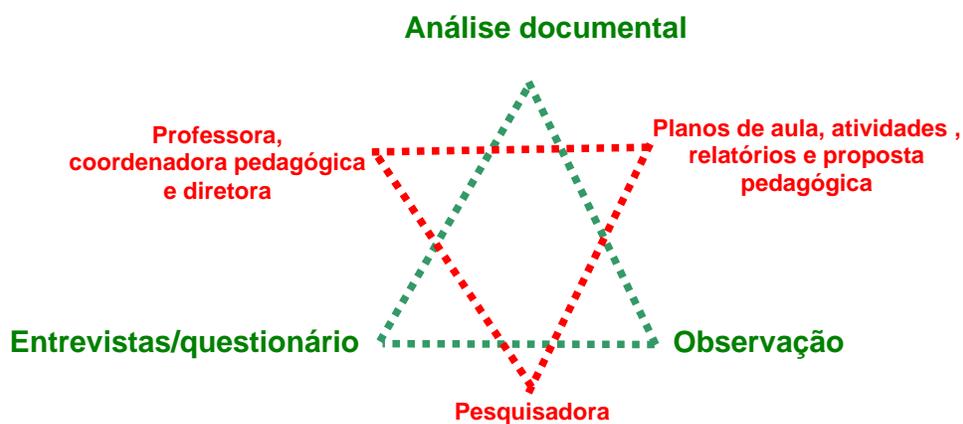


Figura 5 – Processo de tratamento das fontes

Tratamos dos dados numa dinâmica articuladora numa visão integrada do contexto observado e das informações emitidas pelas pessoas participantes. Assim, as concepções e sua sistematização junto às práticas avaliativas evidenciaram questões no trabalho educativo que foram analisadas no seu conjunto, buscando compreender o desenvolvimento dos processos avaliativos na creche e pré-escola como contexto para a construção da qualidade da educação infantil.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo será apresentada a análise das informações advindas da pesquisa que investigou o desenvolvimento do processo avaliativo no trabalho pedagógico como contexto para a construção da qualidade da educação infantil numa instituição conveniada à rede pública do Distrito Federal.

As informações foram construídas a partir das observações vivenciadas em diversos momentos no contexto investigado, do questionário distribuído à equipe docente, das entrevistas com a diretora, coordenadora pedagógica e as professoras Clara, da turma do Maternal II e Maria Fernanda, da turma do Jardim II, que atuavam na educação infantil com crianças de três e cinco anos de idade, respectivamente.

Para esse estudo, utilizamos também os planos de aula elaborados pelas professoras em questão, a proposta pedagógica da instituição e o Relatório Descritivo Individual de Acompanhamento Individual Semestral – RDIAS.

Durante o período do desenvolvimento dessa pesquisa que perdurou por cinco meses, de agosto a dezembro de 2006, pudemos compreender a lógica organizacional de implementação do trabalho pedagógico vivenciado pelas crianças e professoras no contexto em análise. Essa compreensão foi ampliada por ter sido construída nos diversos momentos vivenciados nesta instituição de educação infantil.

Nessas situações evidenciamos, em diferentes momentos, a complexidade subjacente ao processo avaliativo e a necessidade de sua articulação às demais dimensões da organização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de educação infantil.

Esses momentos ocorreram desde a chegada das crianças na instituição até a sua hora de saída. Nestas condições, pudemos acompanhar a rotina

pedagógica desenvolvida. Essa rotina, apenas descrita a seguir, será posteriormente analisada considerando os objetivos postos para esse estudo.

3.1 - A rotina da instituição

Durante o período de observação, vimos que a rotina estabelecida era a mesma para todas as turmas de crianças da instituição e acontecia de forma linear sem muitas alterações entre as atividades previstas nas duas salas de aula.

A chegada das crianças à instituição dava-se entre sete e oito horas da manhã. Elas eram recebidas pela coordenadora pedagógica e encaminhadas até as suas salas onde as professoras as aguardavam. Na medida em que chegavam, sentavam-se nas mesinhas, no tapete, pegavam livros na estante, conversavam entre si e com as professoras, aguardando os demais colegas.

Não pareceu haver qualquer atividade planejada para este momento de acolhida. No entanto, as crianças construíam um ambiente de intensa comunicação entre elas trocando informações a respeito de diferentes assuntos.

Essa situação continuava até as oito horas, quando o lanche era servido. Nesses momentos, as crianças permaneciam sentadas e as professoras distribuíam os alimentos nas mesinhas, perguntando quem já havia lanchado, embora ele fosse servido a todas.

À medida em que terminavam de lanchar, as crianças dirigiam-se para o tapete onde realizava-se a hora da roda. Enquanto aguardavam os colegas terminarem, folheavam os livros infantis disponíveis na estante ou conversavam entre si.

As professoras então organizavam as crianças em círculo, distribuindo-as de maneira que todas pudessem se sentar e, no caso da professora Maria Fernanda, da turma do Jardim II, para que também ficassem acomodadas onde ela julgava ser o melhor lugar para o desenvolvimento do seu trabalho. Esse sistema de organização da roda ocorreu diariamente nas duas turmas observadas.

Na turma da professora Clara, o Maternal II, havia uma especificidade. Ela dividia a sala de aula com a professora Jane, da outra turma de crianças do maternal II. Nesse ambiente, a hora da roda, as refeições e o banho eram realizados conjuntamente.

A verificação das crianças presentes e ausentes pelas professoras dava início à hora da roda. Para tanto, elas perguntavam quem havia faltado naquele dia incentivando as crianças a se pronunciarem. Contavam em voz alta quantos meninos e quantas meninas estavam presentes.

Comumente, a seguir, as professoras envolviam as crianças em atividades musicais que variavam entre cantigas de roda, músicas do folclore brasileiro e melodias de cantoras em evidência no âmbito de programas infantis. Sempre que possível, as crianças gesticulavam, expressando algumas das situações evidenciadas nas letras das músicas.

A seguir, as crianças eram convidadas pelas professoras a relatarem algum fato ocorrido no dia anterior, após as suas saídas da instituição ou nos finais de semana. Clara, do Maternal II e Jane, também de uma outra turma de crianças do Maternal II, partilhavam com as crianças o que haviam feito naqueles períodos.

A próxima atividade, segundo a rotina prevista pela instituição, dava-se com a realização da “janelinha do tempo”¹⁸. Durante o período observado, essa atividade foi realizada apenas uma vez na turma do Maternal II, da professora Clara. No entanto, as crianças não foram convidadas a completar a janelinha com as figuras indicativas do clima.

Esse procedimento foi feito por Clara em sala de aula, onde não foi observada a utilização de outros recursos, tais como sair com as crianças para fora da sala de aula para que vissem se o tempo estava frio, quente, chuvoso ou ameno.

Após esse momento, Jane saía com as crianças da sua turma para a área externa da instituição e Clara desenvolvia alguma atividade em sala com

¹⁸ Expressão encontrada nos documentos da instituição pesquisada, utilizada para denominar um quadro usado para trabalhar com as crianças o dia do mês, da semana, do ano, e o clima.

as crianças da sua turma, que alternavam recortes e colagens, pintura com tinta ou lápis e leitura de histórias para as crianças.

Em seguida a este momento, ela saía para o pátio com as crianças e Jane voltava com sua turma para desenvolver as atividades propostas para serem realizadas em sala.

Também na turma de Maria Fernanda, do Jardim II, a hora da roda ocorria, iniciando com a chamada das crianças feita em voz alta pela professora.

Em seguida, as crianças descreviam situações vivenciadas no dia anterior, ou algum assunto que a professora levava para discutir com elas. Assim como Clara, Maria Fernanda também contava histórias para as crianças na hora da roda. Nos momentos que foram observados, ela selecionava alguns livros e pedia que as crianças optassem, dentre os que ela havia selecionado, pela história que gostariam de ouvir. Essa escolha se dava por meio de votação realizada pelas crianças.

Estas demonstravam satisfação ao participarem daquele momento excetuando-se as situações de conflitos que eram comuns entre elas, não somente na hora da roda, mas também em outras situações de realização do trabalho pedagógico.

Também a professora Maria Fernanda, do grupo de crianças do Jardim II, após esse momento, distribuía as crianças nas mesinhas, conforme gostaria que estivessem posicionadas e entregava as atividades a serem realizadas, comumente xerocadas. Em sua maioria, nos momentos observados, essas atividades enfatizavam a alfabetização.

Após a realização das atividades em sala que, na maioria das vezes em que estivemos presentes, se deu em meio a conflitos entre as crianças, ou entre estas e as professora, as crianças eram conduzidas para os espaços externos da instituição.

Para tanto, havia um cronograma elaborado pela diretora e pela coordenadora pedagógica para a utilização daqueles espaços em sistema de revezamento das turmas. Essa organização possibilitava que todas elas

pudessem utilizar os diferentes ambientes disponíveis naquela entidade educativa.

Após esse momento, as crianças que permaneciam na instituição em período integral retornavam para a sala e aguardavam o almoço. As que freqüentam somente meio período esperavam pela chegada de seus pais ou responsáveis por buscá-los.

A turma dos Maternais I e II e a turma do Jardim I e suas respectivas professoras almoçavam juntas no refeitório. Esse fato, de certa forma, dificultava que elas pudessem orientar as crianças durante as refeições, uma vez que também estavam almoçando, lanchando ou jantando ao mesmo tempo que as crianças. Pudemos observar que, nessas turmas, algumas crianças jogavam comida no chão, fato que durante os momentos acompanhados por nós, não foi observado pelas professoras.

Presenciamos um episódio ocorrido durante o almoço, em que uma criança de dois anos, da turma do Maternal I, deixou o prato de comida cair no chão e agachou-se para recolhê-lo. Nenhuma das professoras ou demais funcionários presentes naquele momento pareceu perceber tal situação. A criança colocou o prato novamente na mesa e não continuou sua refeição.

As crianças do Jardim II almoçavam na sua sala, acompanhadas por Maria Fernanda; e as do Jardim III, almoçavam ora em sua sala, ora em um espaço localizado entre as salas dessas duas turmas, também acompanhadas por sua professora.

As crianças da turma da Maria Fernanda eram servidas por ela. Isso incluía colocar a comida nos pratos e entregá-los para as crianças em suas mesas. Esses momentos observados nessa turma transcorreram sem maiores problemas.

Após o almoço, as crianças das turmas dos Maternais e suas respectivas professoras se reuniam na sala do maternal I¹⁹, escovavam os dentes e eram acomodadas em colchonetes para que pudessem dormir. Na maioria das vezes, as crianças não escolhiam o local onde queriam se deitar.

¹⁹ Na instituição observada não havia um local apropriado para o sono das crianças do Maternal II. Para a realização desse momento elas eram acomodadas na sala do Maternal I, cujo espaço era suficientemente amplo para receber as três turmas.

Isso era feito pelas professoras que, em algumas situações, trocavam-nas de lugar em função de estarem conversando. As crianças dessas turmas dormiam por aproximadamente duas horas e acordavam ao som de músicas suaves.

À medida em que acordavam, as professoras encaminhavam as crianças ao banheiro e, em seguida, as levavam até o refeitório para lancharem. Após o lanche, elas seguiam ou para a área externa da instituição ou para suas salas, de acordo com as atividades planejadas para aquele turno.

Após o almoço, as crianças do Jardim II escovavam os dentes e a professora Maria Fernanda encerrava suas atividades com elas naquele dia.

Com a saída de Maria Fernanda, as crianças do Jardim II ficavam sob a responsabilidade das monitoras, que organizavam o momento do sono e as atividades que seriam desenvolvidas no período vespertino. Geralmente essas atividades ocorriam na área externa da instituição e se constituíam de jogos, brincadeiras livres ou ainda de algum outro trabalho orientado pela professora Maria Fernanda para que fosse desenvolvido pelas monitoras.

Nessa seqüência, as crianças tomavam banho e jantavam, conforme descrito anteriormente no horário do almoço e aguardavam o horário de saída, que se dava entre 17h30' e 18h30'. Nos momentos observados, no intervalo entre o término do jantar e a saída, todas as crianças se reuniam no refeitório para assistir televisão.

Esse procedimento não estava de acordo com o prescrito na rotina da instituição, que orientava o desenvolvimento de atividades diversificadas para esse intervalo evidenciando um distanciamento entre a rotina prescrita e a vivenciada.

Essa rotina da instituição se realizou num contexto que tinha previsto um tempo pedagógico para que o trabalho a ser realizado com as crianças fosse discutido, planejado e organizado. Esse momento destinava-se às coordenações pedagógicas que eram divididas em duas modalidades: individuais e coletivas. As primeiras funcionavam de forma diferente entre as turmas do Maternal e do Jardim.

As coordenações individuais das professoras das turmas dos Maternais I e II realizavam-se às terças-feiras pela manhã. Nesse dia, as três professoras

dessas turmas se reuniam na sala do maternal I para elaborarem o plano de aula das atividades a serem desenvolvidas durante a semana. Nesses momentos, as crianças dessas turmas permaneciam com as monitoras, desenvolvendo alguma atividade constante do plano de aula previamente elaborado.

Já as professoras das turmas dos Jardins I,II e III, se encontravam diariamente para a coordenação individual no turno vespertino, excetuando-se às quartas-feiras, que eram destinadas à coordenação coletiva, quando as professoras de todas as turmas se reuniam, juntamente com a diretora e a coordenadora pedagógica.

As monitoras não participavam desse momento, haja vista, segundo a coordenadora pedagógica, estarem desenvolvendo alguma atividade com as crianças cujas professoras estavam em horário de coordenação.

A organização dos dias e horários das coordenações pedagógicas individuais das turmas dos Maternais e dos Jardins era diferenciada. Isso se dava porque as professoras dessas últimas turmas, cedidas pela Secretaria de Educação, eram contratadas para trabalharem 40 horas, sendo 25 horas dedicadas às atividades em sala de aula e as demais, à coordenação pedagógica, prevista para a formação continuada, planejamento e avaliação, podendo ainda ser utilizada para o atendimento individual aos alunos.

Comumente, nestes momentos, as professoras dos Jardins II e III²⁰ trocavam atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Esse fato fazia com que algumas atividades propostas por Maria Fernanda às crianças da sua turma se distanciassem das condições de sua realização por elas.

Nas coordenações coletivas observadas, foram tratados assuntos que diziam respeito à organização de eventos e algumas questões referentes à disciplina das crianças. Além das atividades desenvolvidas diariamente na instituição pesquisada, outras ainda compunham a organização do trabalho pedagógico implementado, acontecendo semanalmente, trimestralmente, ou em outros intervalos de tempo.

²⁰ No período da investigação não observamos a turma de Jardim I.

Uma delas era a “Hora Cívica” que acontecia às segundas-feiras após o lanche da manhã quando as crianças reuniam-se no pátio, em filas e organizadas por turmas. Nesse momento, a coordenadora pedagógica iniciava essa atividade estimulando as crianças a realizarem alguns movimentos de relaxamento.

Seis crianças eram selecionadas para segurarem as bandeiras do Brasil, de Brasília e da instituição. Em seguida, cantavam o Hino Nacional e depois retornavam em fila, por turmas, para suas salas.

Não era raro, durante o hino nacional, as crianças se dispersarem conversando entre elas ou até mesmo saindo de suas posições na fila. Essa experiência implicava em um esforço das professoras para mantê-las atentas e em suas posições.

O “Encontro com os amigos” era uma outra atividade coletiva desenvolvida semanalmente naquela instituição. Às sextas-feiras, as crianças se reuniam no pátio e uma das turmas fazia uma apresentação para as demais, que variava entre dramatizações e músicas. Após a apresentação, as crianças retornavam para as suas salas. O momento das apresentações parecia ser o que mais motivava as crianças.

Uma outra atividade também recorrente na instituição em análise eram as excursões realizados com as crianças. Durante o desenvolvimento dessa investigação, observamos um dos passeios que aconteceram naquele semestre: a ida das crianças ao zoológico. Esse momento contou com a presença das crianças, de duas mães de crianças atendidas pela instituição, de todas as professoras, da estagiária, da coordenadora pedagógica e da diretora da instituição.

As reuniões com os pais também se constituíam numa atividade recorrente na entidade educativa. Uma delas constituiu-se numa palestra com a nutricionista da instituição, a respeito da alimentação saudável. A orientação às famílias foi dada por meio de uma dinâmica interativa. Observamos que todas as famílias foram convidadas, porém, poucas compareceram.

Nesse período também ocorreu a festa dos aniversariantes do trimestre. Para este evento, foi solicitado aos pais algum gênero alimentício, embora a

instituição se responsabilizasse por todas as despesas e organização da mesma. Essa iniciativa pareceu-nos mais uma forma que a instituição encontrou de envolver as famílias naquela comemoração.

A referida festa aconteceu no refeitório da instituição e contou com a presença também dos aniversariantes que integram o programa sócio-educativo desenvolvido pela instituição. Na situação observada as crianças do Jardim III realizaram uma apresentação para as demais.

No final do ano, também como parte da organização do trabalho pedagógico desenvolvido naquela instituição, houve a festa de confraternização com a participação das famílias, e também a “formatura” das crianças do jardim III.

A festa de confraternização se realizou no período da manhã e teve como ponto máximo as apresentações feitas pelas crianças de todas as turmas da educação infantil e também das crianças e adolescentes do programa sócio-educativo.

O ambiente foi cuidadosamente organizado e decorado por toda a equipe da instituição para receber as famílias. Estas se mostraram muito sensíveis às apresentações. Foi um momento de muita alegria para as crianças, e contou também com a presença do papai Noel, que distribuiu presentes a todas elas.

A reunião de pais foi a última atividade realizada com eles naquele ano. Este encontro aconteceu num único dia, porém, em cada uma das turmas separadamente. Para esse momento, as professoras organizaram suas salas para recebê-los. Nesse dia, alternamos nossas observações entre as duas turmas investigadas.

Além dos assuntos que eram comuns à todas elas, como por exemplo, data de encerramento das atividades e retorno das mesmas no ano seguinte, cada professora organizou a pauta da reunião com os pais das crianças da turma pela qual era responsável. As professoras das duas turmas investigadas iniciaram a reunião com a leitura de um texto cuja mensagem dizia respeito ao Natal.

A seguir, abordaram aspectos que entendiam como mais importantes a serem discutidos com os pais. Após esse momento de discussão, foram entregues os RDIAS das crianças, as atividades que foram desenvolvidas por elas durante o último bimestre e, finalmente, os pais preencheram um questionário de avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano na instituição.

Percebemos que o número de pais presentes nessa reunião era significativamente reduzido se considerado o número de famílias atendidas. Alguns tinham filhos em outras turmas e se revezavam nas salas, fato que provocava entradas e saídas desses durante a reunião.

Outra atividade também realizada naquele contexto foi a avaliação institucional que contou com a participação de todos os funcionários da instituição, incluindo os do programa sócio-educativo.

Esse momento iniciou-se com uma dinâmica de grupo, coordenada pela diretora da instituição, cujo objetivo foi promover a reflexão acerca da importância do envolvimento dos vários segmentos que constituíam aquele ambiente educativo para o bom desenvolvimento dos trabalhos realizados.

Após a dinâmica, os participantes foram agrupados para pontuar as dificuldades e sugerir ações para a melhoria do trabalho no próximo ano. Em seguida, receberam e preencheram um instrumento de avaliação institucional. (anexo X). Com essa atividade, ocorrida no dia 20/12/2006, encerraram-se os trabalhos desenvolvidos durante aquele ano na instituição educativa em questão, e também as nossas observações naquele contexto.

Os processos avaliativos realizados no âmbito do trabalho pedagógico vivenciado pelas crianças e professoras daquela instituição educativa, se deram na dinâmica do desenvolvimento da rotina apresentada.

Assim sendo, tomando como aporte teórico as produções acerca da avaliação formativa e da qualidade da educação infantil, os processos vivenciados pelas crianças e professoras daquela instituição educativa serão analisados como contexto para a construção da qualidade da educação infantil, que se traduz nesse trabalho, no desenvolvimento integral da criança.

3.2 – Concepções das professoras: infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade no contexto do trabalho pedagógico.

Acreditamos que as concepções orientam e determinam as práticas educativas. Nesse estudo especificamente, referimos às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil por meio da organização e implementação do trabalho pedagógico.

Assim sendo trabalharemos nesse texto um núcleo de sentido que se concentra nas concepções de infância, criança, educação infantil, avaliação e qualidade que sustentam a organização do trabalho pedagógico na instituição em análise, bem como as relações estabelecidas entre esses conceitos que emergiram do contexto investigado mediante a formação e atuação docente.

Para tanto, analisamos inicialmente a proposta pedagógica²¹ da instituição. Naquele documento, a educação infantil é compreendida na perspectiva de uma prática formativa, conciliando o cuidado e a educação, fundamentada nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil -DCNEI (1999).

Nesse sentido, ele expressa a finalidade do trabalho desenvolvido com a criança que é promover o *“seu desenvolvimento integral, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, social e espiritual, respeitando seus interesses e suas necessidades (p.03).*

A concepção de educação infantil expressa no documento reconhece a infância como uma construção social, contextualizada em relação ao seu tempo e local. Nesta perspectiva, as crianças são co-construtoras de conhecimento, identidade e cultura, constituem e são constituídas neste contexto, tem voz própria e necessitam ser ouvidas com seriedade (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003).

Entretanto, os entendimentos que emergiram do questionário respondido pela equipe docente daquela instituição, assim como das observações e entrevistas realizadas com as professoras e coordenadora pedagógica,

²¹ Elaborada em 2006.

distanciaram-se das concepções de infância, criança e educação infantil expressas na proposta pedagógica da instituição.

A concepção de infância como uma fase preparatória para a vida adulta pôde ser identificada 83% dos questionários devolvidos. Apenas 17% dos respondentes consideraram a infância como uma fase singular do período do desenvolvimento humano.

As concepções de criança harmonizaram-se com as de infância. Também 83% das respondentes apontaram a criança como um ser de falta e 17% como um ser contextualizado socialmente, ativo e capaz.

Coerentemente com as concepções de infância e criança, as construções de educação infantil que emergiram daquele instrumento sinalizaram para uma fase preparatória. Em outras palavras, para um período voltado prioritariamente ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais das crianças, a fim de prepará-las para a vida futura e sua inserção no mercado de trabalho. Algumas situações vivenciadas na instituição podem ilustrar esses entendimentos.

Em uma de suas falas, Clara, professora da turma de crianças do maternal II, se referiu à infância na perspectiva dos anos dourados de Rousseau. Segundo ela a infância é

(...) A melhor parte que tem. É onde você se diverte, brinca, aprende muitas coisas. É assim, você pode fazer N coisas, e não tem aquela preocupação, não tem responsabilidade, você pode brincar. (...) na infância você pode fazer milhões de coisas que é tudo maravilhoso; mesmo com bronca, você nem t aí, você não guarda rancor, nem tem ódio de ninguém, todo mundo é amigo.

Em relação à concepção de criança, essa professora parecia compreendê-la como um ser inocente, coerentemente com sua percepção de infância. Ela faz referência à criança como “(...) *a melhor coisa que existe, é um dom de Deus*”.

A professora Maria Fernanda, do grupo de crianças do Jardim II, relacionava a infância com a idade escolar, acompanhamos essa percepção nas entrevistas realizadas quando ela assim se posicionou:

(...) Eu acho... Eu acho muito bonitinho, uma coisa muito... diferente dos dias de hoje, daqueles alunos que a gente tem, que a gente enfrenta, por causa do meio social, que as crianças vivem.

mas eu acho que é uma época de olhar, de descobrimento, de ver o mundo fora de casa, e a época da escola, da educação infantil.

Em consonância com o comportamento apresentado por ela em outras situações, o seu entendimento acerca da criança estava relacionado ao respeito, à necessidade de inculcar-lhe valores. Em suas palavras:

Olha, eu acho... quando eu lembro de criança, eu penso em respeito. Respeito pelos mais velhos e respeito até por eles, pelos colegas, porque é onde a gente aprende muita coisa. Eles normalmente...a gente vai ser uma coisa do que tá ali, do que a gente é ali.(...) então eu acho...eu penso em respeito.É o que eu acho.

Sob outra perspectiva, o entendimento da professora Maria Fernanda faz inferir a existência de diferentes infâncias, construídas em diversos momentos e contextos, sinalizando para uma percepção deste momento específico da vida como construção social. Essa interpretação advém do destaque que ela dá ao dizer que a infância de hoje é diferente daquela que ela considera “*bonitinha*”.

Porém, essa possibilidade é desconstruída quando ela se refere a esse período como sendo “*a época da escola*”. Nessa construção de Maria Fernanda, as crianças que não freqüentam a educação infantil, não vivenciam essa fase da vida.

O entendimento dessas duas professoras a respeito da criança parecia não compreendê-la como um sujeito situado numa determinada sociedade, contextualizado no seu tempo.

É possível que elas ainda não percebessem que existem várias infâncias, de acordo com a concepção de criança e do papel que lhe é atribuído na sociedade em que está inserida. A construção de uma única infância, determinada por apenas um tipo de sociedade sinaliza para um trabalho pedagógico descontextualizado e que não reconhece as especificidades de cada criança e tampouco as suas diferentes formas de inserção social.

As concepções de infância e criança expressas nas falas das professoras conduzem a uma construção de educação infantil como um

período preparatório para a vida adulta e que, portanto, toma como princípio de suas ações a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino fundamental. Isso foi observado nas palavras de Clara a respeito da educação infantil:

A educação infantil é aquela coisa né? Já vai pra, sendo moldado (risos). Já vai delimitando o que você pode fazer, o que não pode fazer, o que é bom, o que é ruim, os medos né? Que a gente tem, já passa assim pra criança; usar uma definição assim, do meio onde a gente vive.

Maria Fernanda, professora da turma de crianças do Jardim II, se referiu à educação infantil como um período de preparação. Ela diz que a educação infantil "(...) é uma preparação boa". Quando perguntamos a ela para que seria essa preparação, ela respondeu: "*para o que viesse pela frente*" referindo-se à necessidade da criança ter "*pré-requisitos*" para ingressar no ensino fundamental.

Pelo exposto, parecia ainda que ela não percebia as etapas antecedentes ao Jardim III como categorias educativas. A educação, na percepção dessa professora, está vinculada à alfabetização. Ser alfabetizada para ingressar na primeira série, o que se confirmou quando numa reunião de pais, no final do ano, ela disse à eles: "*(...) ano que vem é pra valer. É alfabetização. Estão aprendendo a ler e escrever. É pra valer! De verdade!*"

Maria Fernanda estava se referindo ao ingresso das crianças do Jardim II no Jardim III, no ano seguinte. Essas palavras fazem entender, de certa forma, que essa professora não considerava as etapas anteriores ao Jardim III importantes, o que inclui a sua turma, o Jardim II.

O entendimento da educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental, expresso pelas duas professoras é coerente com as suas concepções de criança e de infância.

Nesse sentido, a infância, compreendida como a idade de ir para a escola e a criança, um vir-a-ser, sinaliza para a necessidade de serem permanentemente preparadas para algo que virá posteriormente. Nisso constitui a finalidade da educação infantil e o papel a ser desempenhado pelas professoras, segundo elas.

A educação infantil é, portanto, para aquelas professoras, o espaço formal para esta preparação envolvendo além da alfabetização, o disciplinamento, repetido com frequência particularmente por Maria Fernanda, professora da turma do Jardim II, e evidenciado em alguns procedimentos adotados por ela com as crianças.

Assim, ao longo das observações, a idéia da “*criança passiva*”, esperando que lhe digam o que fazer, emergiu da prática docente dessa professora. Por várias vezes, ela solicitou que as crianças permanecessem de cabeças abaixadas nas mesas até que ela pudesse ir orientá-las acerca de alguma atividade que estivesse realizando, ou que lhes desse permissão para levantá-las.

Os exemplos referidos evidenciam que as construções de infância e de criança expressas pelas professoras produzem uma criança submissa, incapaz, dependente e descontextualizada socialmente (DHALBERG, MOSS E PENCE, 2003).

Esse pensamento descontextualiza as crianças do seu tempo e forma de inserção social, não reconhece suas possibilidades reais e imediatas e tampouco as percebe como sujeitos sociais, produtores de cultura e por ela produzidos.

Essa compreensão vai de encontro à uma postura pedagógica de qualidade, onde se reconhece e se valoriza as crianças, vendo-as como seres capazes, com vontade e voz própria; que vivem uma fase singular da vida que possui suas especificidades.

A finalidade da educação nessa percepção é a preparação para que elas possam crescer em harmonia com os padrões sociais estabelecidos como os de excelência, a partir de um modelo único de criança: a criança burguesa (KRAMER, 2003). Esse entendimento desrespeita as especificidades dessa fase e, dentre elas, o cuidado e a educação. Essas são práticas que necessitam ser reconhecidas como indissociáveis na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas.

O entendimento da educação infantil apenas como uma fase preparatória para o ensino fundamental pode orientar, também, um processo

avaliativo seletivo, à medida em que haja a necessidade de criar “*mecanismos que deverão medir se essa preparação está sendo atingida ou não, e em que grau*”. (GODÓI, 2004, p.08)

À esse respeito, a proposta pedagógica da instituição em análise versa que a avaliação é:

(...) global e contínua, feita por meio da observação direta do desempenho das crianças, nas atividades específicas de cada período, levando-se em consideração seu desenvolvimento biopsicossocial e cultural e suas diferenças individuais, abrangendo a formação de hábitos e atitudes (p.13)

Portanto, essa proposta pedagógica compreende a avaliação do desenvolvimento das crianças como um processo de acompanhamento das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento. Esta interpretação advém da referência às diversas dimensões da aprendizagem, considerando ainda as observações das experiências vivenciadas pelas crianças e da realização de registros diários a serem efetuados ao longo do semestre, numa perspectiva formativa.

O mesmo documento, porém, se reporta somente à avaliação das crianças diante do trabalho pedagógico realizado na instituição de educação infantil. Nada é dito em relação à avaliação dos professores ou da própria instituição. Embora tenhamos presenciado este último procedimento ao final do ano letivo, percebemos que não é uma prática recorrente e sistematizada na instituição em questão.

A proposta pedagógica também não se refere a outros procedimentos de avaliação tão importantes quanto a observação e registro para o desenvolvimento da avaliação formativa como, por exemplo, dentre outros, a auto-avaliação das crianças, e o *feedback* dado pelas professoras a estas (VILLAS BOAS, 2005).

No que diz respeito à forma de registro, aquele documento informa que “*o resultado da avaliação do desenvolvimento da criança é expresso e registrado em relatório individual e comunicado aos pais semestralmente e ao final do ano letivo*” (p.13).

Ao se referir ao conteúdo dos RDIAS, atribuindo a esse “o resultado da avaliação”, aquele documento faz entender que estes relatórios têm por objetivo constatar algo a respeito do desenvolvimento das crianças e não historicizar esse desenvolvimento, apontando as ações necessárias para o avanço qualitativo nas suas aprendizagens (HOFFMANN, 2000).

O texto expresso na proposta pedagógica remete a uma visão terminal da avaliação, contraditório, portanto ao que se espera do processo avaliativo de uma instituição de educação infantil: uma avaliação formativa.

Ademais, aquele documento destaca que o “*resultado da avaliação*” será “*comunicado*” aos pais, e não discutido com estes numa perspectiva dialógica, que vai ao encontro dos pressupostos da avaliação formativa. Também não foi feita nenhuma referência à participação das crianças no seu processo avaliativo.

No que se refere a esta questão, em uma das entrevistas realizadas com a professora Clara, da turma do Maternal II, perguntamos a ela se as crianças participavam do seu processo avaliativo. Ela nos respondeu: “*Ah, quando eu fui fazer o relatório eu li*”, e completa:

Eu não sei se eles entenderam, mas eles concordavam. Todo mundo concordava com o que estava escrito. É até engraçado, pensei: será que eles estão sabendo mesmo? Fui falando: você gosta disso, tem preferência por tal brinquedo, gosta mais do parquinho de areia... Que é a maioria. É, eu gosto. Mas é assim. Participam. Concordam porque é uma coisa que eu vi e eles também gostam.

A expressão da professora Clara não levou ao entendimento de que as crianças participavam do seu processo avaliativo, mas apenas eram comunicadas a respeito do que foi registrado nos RDIAS, que não se constitui o processo avaliativo, e sim um dos instrumentos utilizados para tal.

A avaliação, na percepção de Clara, professora do Maternal II, pode ser compreendida como um processo que viabiliza verificar o que a criança já alcançou e o que falta ainda para alcançar, considerando as expectativas referentes à sua idade; aí incluída a questão da disciplina no cumprimento da rotina determinada pela instituição.

Essa professora completou o seu pensamento ao dizer que considera importante avaliar na educação infantil e que toma por ponto de referência a idade das crianças: *“é por idade. A gente vai sabendo assim, o que a criança já faz, se ela gosta de rotina, segue direitinho. Se já tem aquela coisa assim, de higienização, se gosta de brincar (...)”*.

Essa concepção vai ao encontro da criança considerada natureza, ou científica com estágios biológicos criticada por Dalberg, Moss e Pence (2003), por entenderem que esta percepção conduz ao entendimento da criança como um ser de propriedades universais, cujo desenvolvimento é um processo inato e biologicamente determinado. Esta concepção, geralmente, dissocia as dimensões de desenvolvimento da criança, categorizando-as separadamente: desenvolvimento social, desenvolvimento intelectual, o que não raro, também ocorre nos processos avaliativos.

A respeito da avaliação, a professora Maria Fernanda, da turma do Jardim II, parece compreendê-la a partir da perspectiva disciplinar. Ela afirma que *“a gente pensa assim...crianças pequeninhas é muito mais fácil de ..de...domar...de controlar...e não tem sido fácil.”*

A concepção de avaliação que pôde ser evidenciada na expressão da professora Maria Fernanda, está relacionada à questão do controle do comportamento das crianças e que, em outros momentos de realização dessa pesquisa, foi enfatizado por ela.

Essa percepção e as atitudes dela conseqüentes não favorecem o desenvolvimento integral da criança, haja vista não se articular aos objetivos da avaliação formativa. A avaliação, quando utilizada com o objetivo de controle, e não intervenção em função de melhores condições de aprendizagens, não conduz à construção da autonomia da criança, nem da sua auto-estima. Em situações de controle, é pouco provável que a criança possa se desenvolver integralmente, conforme a finalidade da educação infantil.

Tal postura explica-se, em parte, pelo desconhecimento das professoras em relação à própria avaliação formativa. Embora ela seja orientada pela LDB/96, pelas DCNEID, e pelos RCNEI para essa etapa da educação básica, algumas das respostas apresentadas pelas professoras referem-se de maneira

vaga a essa modalidade de avaliação, tais como: uma modalidade avaliativa que não se utiliza de notas; sem objetivos punitivos; uma maneira de avaliar o todo das crianças identificando suas necessidades; processual, contínua, possibilitando que as crianças acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e possibilidades e ainda como não sendo, possivelmente, o melhor meio de avaliação.

Não obstante terem sido pontuados alguns elementos que compõem a avaliação formativa, não podemos assegurar que exista um entendimento conjunto a respeito dessa modalidade avaliativa pela equipe pedagógica daquele contexto educativo, o que pode sinalizar que este conceito ainda está em construção pela equipe pedagógica daquela instituição educativa, conforme também identificado em pesquisa realizada por Villas Boas (2001).

A respeito da concepção de qualidade, a equipe pedagógica da instituição em evidência destacou alguns aspectos importantes para a sua promoção. Dentre eles, identificamos a necessidade de atendimento aos interesses e necessidades das crianças, a preparação da criança para a vida adulta, a relação de parceria entre a família e a instituição, a satisfação da criança e de suas famílias, formação profissional específica para atuar na educação infantil e maior estabilidade do corpo docente na naquela instituição.

Para a professora Clara, do grupo de crianças do Maternal II, a qualidade da educação infantil está associada à satisfação. Segundo suas palavras, *“se uma coisa tá bem feita a pessoa fica feliz, então acho que se torna de qualidade para a pessoa.”* Outros aspectos da qualidade ressaltados coerentemente por essa professora foram o bem estar da criança com ela, com o mundo, e também a satisfação da família.

Já para a professora Maria Fernanda, do grupo de crianças do Jardim II, a qualidade da educação infantil, está vinculada ao respeito. Uma educação de boa qualidade, segundo a professora é aquela que consegue *“conciliar essa questão do respeito. Do respeito com o colega, do respeito com o professor, respeito nas atividades, respeito nas brincadeiras, respeito no almoço, no lanche, em tudo”*.

Maria Fernanda sublinha, ainda, a relação família-escola como um dos aspectos para uma educação infantil de qualidade, destacando que os pais não percebem a educação infantil com seriedade. Ampliando seu pensamento, Maria Fernanda disse que os pais pensam que a aprendizagem na educação infantil *“está mais ligada à brincadeira, a joguinho”*.

A expressão de Maria Fernanda é condizente com as suas percepções acerca de infância, criança e educação infantil. O sentido moralizante atribuído pela professora à educação infantil pôde ser evidenciado em situações diversas durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Esse sentido possivelmente não permitia que a professora Maria Fernanda compreendesse as brincadeiras como momentos educativos também.

Esses momentos parecem não serem significativos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Suas palavras fazem entender que ela compreende o brincar na educação infantil desarticulado do trabalho pedagógico que desenvolve com as crianças; como algo periférico à ele (Capistrano,2005)

Esse desconhecimento suscita a reflexão acerca da formação profissional. No que se refere especificamente à avaliação e sua relação com a formação e atuação docente, um aspecto necessita ser considerado: a relação entre o que as professoras estudaram a respeito dos processos avaliativos nos cursos de formação, e as práticas avaliativas a que eram submetidas nestes mesmos cursos (VILLAS BOAS, 2000).

As duas professoras investigadas asseguraram que, durante a sua formação inicial, as práticas avaliativas que foram desenvolvidas com elas por seus professores, não se aproximavam da prática tradicional de avaliação.

Porém, parecia que ambas tinham dificuldades para articular o que estudaram e vivenciaram enquanto alunas nos cursos de formação com o que desenvolvem hoje com as crianças.

A esse respeito, um aspecto significativo a ser considerado, se refere ao fato de uma delas ter afirmado que suas experiências com a avaliação no ensino médio não lhes traziam boas lembranças. Esse fato remete à possibilidade de que embora alguns cursos de nível superior possam estar

buscando formas de avaliação que estejam comprometidas com a aprendizagem dos alunos, a lógica da avaliação tradicional parece ainda prevalecer na atuação das professoras. Isso justifica a importância da avaliação formativa se estender a todos os níveis de ensino.

As concepções apresentadas pelas professoras sinalizam para a importância da formação profissional específica para esta etapa da educação básica e uma possível fragilidade nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio e superior, como é o caso de Maria Fernanda, como nos cursos de nível superior em Pedagogia, no caso de Clara.

A constituição de uma pedagogia da infância (CERISARA,2004 ; OLIVEIRA, 2007) que considere as especificidades deste período tão singular do desenvolvimento humano, é, portanto, urgente e necessária. Sem o estabelecimento de uma identidade formativa própria, a educação infantil fica refém de práticas educativas sustentadas pelos trabalhos desenvolvidos no ensino fundamental, cujos objetivos se distanciam significativamente daqueles propostos para essa primeira etapa da educação básica.

Dessa forma, por não terem tido a oportunidade de uma formação que lhes viabilizasse reflexões substanciais acerca da educação infantil, as professoras dessa etapa educativa podem apresentar dificuldades em desenvolver uma prática diferente daquela que vivenciaram na condição de alunas, e a tomam como modelo para a sua atuação.

Essa reprodução de práticas docentes seja advinda dos estudos realizados nos cursos em nível superior, ou de memórias das professoras de outras etapas educativas, pode descontextualizar a criança do seu momento, e limitá-la no seu desenvolvimento.

A avaliação que se espera para a educação infantil distancia-se de práticas reprodutivas, à medida em que reconhece cada criança no momento em que ela está (LUCKHESI, 2003) e utiliza-se da reflexão, tanto das professoras, quanto das crianças acerca dos seus fazeres.

Essa prática comprometida com a aprendizagem de todas as crianças, e também das professoras, está sustentada em princípios éticos de

reconhecimento efetivo das diferenças, das possibilidades e necessidades de cada criança.

Mais que reconhecer a diversidade é fundamental que ela seja valorizada no contexto educativo e utilizada para promover aprendizagens e não para selecionar e excluir as crianças.

Essa percepção alargada da avaliação necessita urgentemente ser implementada nos cursos de formação de professores, minimizando os efeitos reprodutivos de memórias negativas dessa prática ou entendimentos equivocados acerca da mesma.

A avaliação é um processo que perpassa toda a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educativas. O fato de, nos cursos de formação, ser um dos últimos, senão o último capítulo de estudo, não chegando por vezes, sequer a ser estudado em função do tempo, indica a pouca valorização desse processo como potencializador das aprendizagens (VILLAS BOAS, 2004).

3.3 - Práticas avaliativas.

Nesse texto, serão analisadas as práticas avaliativas vivenciadas no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição investigada. Essa análise será realizada a partir das diversas situações ocorridas durante o desenvolvimento desse estudo.

As situações serão analisadas tomando como referência os pressupostos teóricos-metodológicos da avaliação formativa. Para tanto, esse texto está organizado em três momentos: Planejamento e a avaliação formativa, práticas avaliativas informais, práticas avaliativas formais, Relatório Descritivo Individual de Acompanhamento Semestral-RDIAS e avaliação institucional, respeitando a dinâmica de trabalho da instituição no que diz respeito aos seus processos avaliativos.

3.3.1 – O planejamento e a avaliação formativa.

A discussão acerca da avaliação implica analisar as práticas que sustentam a organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas, e dentre estas práticas, o planejamento, haja vista sua intrínseca relação com o processo avaliativo formativo.

Na instituição em análise, os planos de aula pautavam-se em dois tipos de projetos, segundo as informações prestadas pela diretora. O “projeto de empreendimento” como o eixo norteador do trabalho pedagógico da instituição, e o “projeto investigativo”.

O primeiro referia-se ao estudo de um tema considerado de relevância, e era desenvolvido por todas as turmas.

O “projeto investigativo” emergia da dinâmica do trabalho desenvolvido com as crianças a partir do “projeto de empreendimento” e dizia respeito ao aprofundamento nas questões identificadas como de maior interesse por elas.

Nesse contexto, a sistematização do planejamento acontecia em dois momentos da coordenação pedagógica: na coordenação individual e na coletiva.

Embora existissem o tempo e locais disponibilizados pela instituição para a realização dos planos de aula percebemos durante as observações, que esses momentos pareceram indicar uma dispersão em relação aos assuntos que diziam respeito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ademais, identificamos certa fragilidade no acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica das atuações das professoras naquele contexto, pois entendemos que os momentos de coordenação, tanto individual quanto coletiva, são propícios para a reflexão da organização do trabalho pedagógico, e para a tomada de decisões acerca das ações desenvolvidas com e para as crianças.

Nesse tempo, com certa frequência, as professoras tratavam de assuntos pessoais, particularmente nas coordenações individuais das professoras das turmas dos Jardins.

Nas coordenações coletivas o contexto era outro: foram discutidas as datas e a organização dos eventos festivos e informes gerais.

Em uma das coordenações coletivas, enquanto as professoras pontuavam algumas questões (in) disciplinares das crianças, a diretora solicitou que não falassem alto com elas porque isso as intimidava, e completou: *“estas observações que estão falando, vocês estão registrando para fazermos o relatório? Registrando e trabalhando?”*.

Observamos que a diretora atenta para importância das observações e dos registros para a elaboração dos RDIAS e enfatiza também a relevância de se trabalhar as questões que estavam sendo colocadas pelas professoras a respeito das crianças.

Entretanto, durante o período investigado, não percebemos nos planos de aula das professoras, nem em suas ações com as crianças, nada que sinalizasse qualquer alteração no trabalho pedagógico desenvolvido por elas em função das questões pontuadas nas reuniões.

Também não foi observada a intervenção da coordenadora pedagógica no sentido de orientar a articulação do planejamento com as necessidades apontadas.

Em entrevista, a professora Maria Fernanda evidenciou a importância da coordenação pedagógica para a orientação do trabalho desenvolvido com as crianças na instituição. Em suas palavras, ela disse que a esse respeito estava encontrando algumas dificuldades naquele contexto:

Eu acho que faltou um acompanhamento pedagógico, assim, até de coordenação pedagógica. (...) Essa questão da coordenação, eu acho que é muito importante. Por quê? Prá esse ponto. As dificuldades, o que a gente vai fazer. Meu Deus! A turma está esperando ansiosa, o que nós vamos fazer! Então, a gente tem que estar juntas nessa ida né? Dizer que é assim mesmo, não adianta muito. Em alguns...quando...buscava isso...na verdade, assim, a gente falava assim, “O que que o professor primeiro faz? “Ah, eu vou fazer o que der prá fazer,o que não der não vou me descabelar.” Gente! Como fica uma consciência, quanto isso é importante (...)...é muito bom ser dirigida também, ..se você não sabe, tem uma pessoa ali pra estar te ajudando a fazer, e....eu sinto que ela estava um pouco perdida.

Ao perguntarmos para Ana Júlia, coordenadora pedagógica, como se dava a sua participação na elaboração dos planos de aula das professoras ela

respondeu que se sentava com elas “(...) *facilitando o planejamento, com pesquisas, com trabalhos, com livros, com algum suporte que precisa na educação infantil*”. Ana Júlia completa esse pensamento e esclarece que a sua participação,

(...) é mesmo na orientação no que... vai desenvolver , no que estão desenvolvendo no decorrer da semana, no decorrer do mês, do semestre , em relação a sentar com elas mesmo e ..e... planejar as aulas de acordo com a idade, de acordo com o desenvolvimento da turma.

Não é difícil perceber que há uma divergência entre o que Maria Fernanda afirmou a respeito da atuação da coordenadora pedagógica e o que Ana Júlia pensava realizar. Existe também ausência de um diálogo mais aprofundado entre essas profissionais.

Quando perguntamos à professora Clara se ela discutia com a coordenadora pedagógica ou com as colegas de trabalho a avaliação das crianças da sua turma ela nos disse que naquele ano não houve essa discussão, e que nos anos anteriores, como não havia coordenadora pedagógica, a diretora orientava o processo de elaboração dos RDIAS.

A respeito do papel desempenhado pela coordenação pedagógica naquele processo, Clara nos disse que a coordenadora, diferentemente da diretora, não oferecia os subsídios necessários para aquela orientação.

A avaliação formativa, por seu caráter processual e sua perspectiva integradora, reivindica o diálogo permanente entre os envolvidos com a aprendizagem das crianças. Em espaços onde esse processo ocorre de forma fragmentada, é pouco provável que essa modalidade avaliativa possa ser desenvolvida e cumprir seu objetivo primeiro que é a aprendizagem de todas as crianças, dos professores e professoras e o desenvolvimento da instituição educativa de um modo geral (VILLAS BOAS, 2001).

A centralidade das discussões em torno das aprendizagens das crianças é fundamental nesses momentos de organização do trabalho pedagógico, assim como a participação ativa e comprometida do coordenador ou coordenadora pedagógica. Esse ou essa profissional necessita ter clareza da finalidade do trabalho desenvolvido na educação infantil, e promover debates acerca das necessidades das crianças e professoras num processo de

articulação entre as reflexões realizadas e as práticas docentes propostas nos planos de aula.

Contrariamente ao apresentado por Hoffmann (2000) onde em algumas instituições principalmente assistenciais e públicas , “*o professor é um mero executor de atividades planejadas por outros profissionais, sejam coordenadores pedagógicos, diretores ou outros*”(p.17,) naquela instituição isso não ocorria.

Entretanto, nos momentos de coordenação observados vimos que nem sempre o tema central foi a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ou reflexões pertinentes a essas questões.

Sob esse ponto de vista, a análise dos planos de aula (anexo VIII) das professoras evidenciou que este instrumento está sistematizado num roteiro a ser seguido para o desenvolvimento das atividades a serem realizadas.

No entanto, o planejamento requer a sistematização cuidadosa do trabalho educativo que será realizado com as crianças, constituindo-se um instrumento de reflexão da prática docente e de seu redimensionamento.

Além das explicitações das intenções educativas, é necessária ainda, a disponibilização e organização dos recursos que serão utilizados.

A estrutura de um plano de aula explicitada acima vai de encontro aos planos de aula elaborados pelas professoras. Ademais, eles se constituíam de um roteiro que fazia referência nominal às atividades da rotina da instituição. Este roteiro seguia, de um dia para o outro, com poucas alterações conforme registro da professora Maria Fernanda (anexo VIII-B), do grupo de crianças do Jardim II e obedecia a seguinte seqüência: “*café da manhã, atividade-anexo, quadra, higiene, almoço, escovão dos dentes*”.

O plano de Clara (anexo VIII - A), professora da turma do Maternal II, apresentava a mesma estrutura, porém com algumas alterações. Ela pontuava o que seria discutido na hora da roda, que história seria lida para as crianças na hora do conto, o que seria trabalhado a seguir em relação àquele momento.

Ademais, informava os procedimentos que seriam adotados, e em alguns dos seus planos, descrevia as atividades que foram realizadas, destacando os aspectos mais significativos para as crianças.

O plano de aula elaborado por atividades como os das professoras em questão, pode indicar a preocupação destas em preencher o tempo das crianças entre os intervalos da alimentação, higiene e sono. As atividades previstas são planejadas levando em conta o tempo disponibilizado, e não a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Podemos questionar a intencionalidade educativa que permeia esse instrumento. Embora a intencionalidade das professoras não estivesse explícita por meio de princípios educativos, isso não significa que esses princípios não existam.

Essa forma de registro, de acordo com Ostetto (2007), reconhece a criança como um sujeito passivo, que espera pelo atendimento do adulto sem expressar nenhum tipo de reação. Conseqüentemente, a instituição de educação infantil revela-se como um local de cuidados, de guarda das crianças enquanto seus pais trabalham.

Em tal perspectiva, observamos a professora Clara, por mais de uma vez, apressando as crianças, seja para o lanche, seja para o término da atividade, sempre justificando que estavam atrasadas e que, em seguida, seria a hora destinada para outra atividade. O fato relatado anteriormente pode justificar a “pressa” demonstrada pelas professoras em terminar as atividades que as crianças estavam desenvolvendo, observados em alguns momentos, nas duas turmas.

Essa postura da professora pode indicar uma maior preocupação com o cumprimento da rotina do que com a aprendizagem das crianças. Ao apressá-las, a professora não oportunizou situações para que elas terminassem suas atividades, deixando-as para serem concluídas posteriormente, uma vez que ficava com elas no período da tarde.

O procedimento evidenciado pode estar ainda relacionado à prestação de contas para a própria instituição. Embora nas coordenações pedagógicas coletivas tenha sido destacado que a rotina necessita ser flexibilizada quando necessário, pelo que pudemos perceber, isso não aconteceu. Entendemos, entretanto, que a rotina necessita atender às necessidades das crianças, e não estas estarem à serviço do cumprimento daquela.

Em relação à elaboração e ao desenvolvimento do plano de aula, observamos ainda, em algumas situações, que os recursos necessários para a implementação das atividades não haviam sido previamente selecionados e disponibilizados.

Esse fato, ora contribuía para a saída das professoras de sala de aula para buscar esses materiais, ora para que encerrassem as atividades. Essas situações foram vivenciadas com as duas professoras observadas.

Uma delas aconteceu na turma de Maria Fernanda, do grupo de crianças do Jardim II, após a hora do conto. Ela distribuiu as crianças nas mesinhas e entregou individualmente uma atividade xerocada, que constituía-se de quadrinhos na horizontal com algumas consoantes e outros em branco para que as crianças pudessem inserir as vogais, formando assim o nome do animal apresentado à frente (anexo IX - A).

Dentre os animais que ilustravam a atividade, orientando as crianças a escreverem os seus nomes, havia um, o último, que a professora desconhecia. Ela perguntou se conhecíamos aquele animal. O desenho apresentado parecia ser um esquilo, porém, as consoantes impressas nos quadrinhos referentes àquele animal não correspondiam ao que pensávamos que fosse. Maria Fernanda perguntou às crianças, que também levantaram hipóteses que seria um esquilo.

Não conseguindo articular o desenho do animal ao seu nome no quadrinho que lhe fazia referência, a professora Maria Fernanda encerrou a atividade, sem maiores comentários. O último quadro não foi, portanto preenchido e as crianças ficaram sem saber que animal era aquele.

Outro aspecto nos chamou a atenção nessa atividade. A segunda questão não foi sequer comentada. As crianças não a responderam.

Esse fato pode sinalizar, dentre outros, que Maria Fernanda não leu a atividade que propôs para ser desenvolvida com as crianças, e portanto não disponibilizou um recurso fundamental para o seu trabalho: a leitura e a pesquisa prévia acerca das atividades que seriam propostas para serem desenvolvidas com as crianças.

A ausência dos recursos necessários para o desenvolvimento do plano de aula foi identificada também na sala da professora Clara. Após ter contado para as crianças a história da Iara e do Saci-pererê, solicitou às crianças que desenhassem a personagem da primeira história.

Para tanto, ela colocou o livro com o desenho da Iara em um local que todas as crianças pudessem vê-lo, para que a desenhassem, alertando que usassem a “criatividade”.

Em seguida, informou às crianças que iria sair um pouco da sala para procurar a serragem. Ao retornar disse que a serragem havia acabado e que uma das funcionárias prometeu ver se encontrava. Após alguns instantes, novamente a professora saiu em busca da serragem e voltou sem ela.

Não foi possível identificar se esse material seria utilizado na atividade realizada naquele dia, em função de não constar no plano de aula a listagem dos recursos que deveriam ser disponibilizados para o desenvolvimento das atividades propostas.

Pela preocupação da professora Clara em procurar a serragem e em informar as crianças da sua falta, inferimos que esse material seria utilizado naquela atividade, o que remete à ausência da preparação dos recursos que serão utilizados em sala, e portanto, o entendimento do plano de aula como um roteiro a ser seguido.

Do ponto de vista da avaliação formativa, essa postura se distancia dos seus pressupostos, uma vez que o seu caráter processual reivindica a reflexão e a articulação entre os objetivos de aprendizagem propostos e os meios utilizados para alcançá-los.

No que diz respeito à participação das crianças na elaboração dos planos de aula, contrariamente ao que foi dito em uma das entrevistas realizadas com a professora Clara, não percebemos essa articulação nos momentos vivenciados. Segundo suas palavras:

Assim..., a gente vê mais o que agrada a elas no dia-a-dia. Se alguma coisa chamou a atenção deles, a gente vai e parte dali (...) aí a gente trabalha mais do agrado deles. A gente elabora uma coisa, vê que elas não gostam e a gente muda, mas sempre no planejamento a gente monta assim, da maneira como eles gostam.

Pudemos observar em diferentes momentos, que as crianças nem sempre eram consideradas sujeitos ativos desse processo, e não tinham seus interesses e preferências respeitados.

Num desses momentos, a professora Jane, da outra turma do Maternal II, coordenava a hora da roda com as crianças dos Maternais II naquele dia. Ela propôs às crianças que cantassem a música do “sapo”. Elas começaram a cantar: *“o sapo não lava o pé...”*. Imediatamente a professora disse: *“não...não é essa. E cantou : “eu vi um sapo, na beira do rio...”* E as crianças a acompanharam.

Em um outro momento, na mesma turma, a professora Clara propôs às crianças a brincadeira de passar a batata quente. Explicou como era a dinâmica daquela brincadeira; elas se sentaram em roda, e Clara começou a passar um chapéu, dizendo às crianças que fizessem de conta que aquele chapéu era uma batata quente.

Ao receberem o chapéu, as crianças o punham na cabeça. Após várias tentativas de explicações da professora Clara, tentando fazer com que as crianças imaginassem que o chapéu fosse uma batata, ela disse: *“Ah! Já entendi. Vocês não estão imaginando que isto seja uma batatinha. Vocês querem colocar na cabeça não é? Então, vamos fazer assim, coloquem na cabeça.”*

Uma das crianças sugeriu que a música a ser cantada durante aquela brincadeira fosse: *“batatinha, batatinha quente, queima na cabeça”*. Clara perguntou se elas concordavam em cantar assim, e todas respondem afirmativamente. Cantaram apenas uma vez, e Clara disse: *“Não. Vamos cantar outra”*.

Então as crianças cantaram a música proposta pela professora. O chapéu era passado às crianças que o colocavam na cabeça. Após uma rodada no círculo, a professora encerrou a atividade e avisou que iria contar a história do saci-pererê.

Essa situação evidenciou dois aspectos: a professora Clara não privilegiou os interesses das crianças. Havia um consenso entre as crianças

em cantarem a música proposta pelo colega, decisão esta que a professora não respeitou.

Outro aspecto diz respeito à representação simbólica. Ao elaborar seu plano de aula, ela não considerou que as crianças daquela turma poderiam ter dificuldades para perceber o chapéu como uma batata.

Ao se dar conta desse segundo aspecto, Clara ainda tentou mudar a atividade, o que consideramos um aspecto positivo. Porém, mesmo com o interesse demonstrado pelas crianças frente à nova situação da brincadeira, ela a encerrou sem maiores explicações.

Provavelmente, a professora não percebeu a relação estabelecida pela criança que propôs a nova música, entre o chapéu e a batata quente após as suas intervenções. Ao propor que a nova letra para o acompanhamento musical da atividade em questão fosse *“batatinha, batatinha quente, queima na cabeça”*, essa criança possivelmente havia compreendido que poderia “fazer de conta” que o chapéu era uma batatinha.

A natureza participativa e processual da avaliação formativa reivindica permanente reflexão das ações docentes. O planejamento é, portanto, um aporte fundamental para o desenvolvimento dessa modalidade avaliativa do ponto de vista da estruturação e da avaliação dessas ações.

Nesse sentido, o plano de aula não pode ser reduzido à descrição e ao cumprimento da rotina de trabalho proposta pela instituição. Ele necessita contemplar os objetivos e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação.

Esse trabalho, que na instituição em análise era elaborado nos momentos de coordenação pedagógica individual, poderia ser socializado nas coordenações coletivas, por meio de discussões acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses encontros poderiam ainda, se constituir de espaços de aprendizagem colaborativa para a equipe docente, onde as necessidades das professoras seriam apresentadas e partilhadas com as demais, no sentido de privilegiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Entretanto, não presenciamos essa dinâmica durante o período de observação.

Um dos aspectos que podem ter contribuído com essa situação, se refere à fragilidade da participação da coordenadora pedagógica no que diz respeito à articulação da organização do trabalho pedagógico junto às professoras. Essa ausência foi evidenciada pelas professoras investigadas em momentos diferenciados durante a realização desse estudo.

Identificamos que esporadicamente, nesses encontros eram discutidos alguns aspectos referentes à (in)disciplina das crianças, ou à situação de suas famílias, caracterizando a avaliação informal, que será analisada a seguir.

3.3.2 – Práticas avaliativas informais.

Durante o desenvolvimento dessa investigação, as práticas avaliativas informais foram identificadas e mostram-se predominantes naquele contexto em situações diversificadas.

Na intenção de articular a avaliação formativa aos aspectos que as professoras privilegiavam no trabalho desenvolvido com as crianças, a professora Clara afirmou que privilegiava o desenvolvimento das crianças, o que nos levou ao entendimento de que ela estava atenta a esse processo.

Porém, em algumas situações, observamos que essa intenção não se realizava na sua prática, pois numa das situações já descritas, quando a professora Clara solicitou às crianças que desenhassem a lara, ela disse às elas que não precisavam copiar do livro que estava à mostra. Completou dizendo que elas poderiam “usar a criatividade”, expressão muito recorrente no diálogo dessa professora com as crianças.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, a professora saiu da sala, e uma das crianças perguntou de que cor eram os olhos da lara. Enquanto conversávamos com ela, perguntando-lhe de que cor ela gostaria que fossem os olhos da sua lara, Clara retornou. Nesse momento, a criança fez a mesma pergunta à professora e a resposta foi decisiva: “*verde...pinte de verde, da cor da grama*”. Então, a criança pintou os olhos da sua lara de verde.

Parece haver uma divergência entre o que Clara afirma privilegiar na organização do trabalho pedagógico com as crianças, e as condições que ela viabiliza para que as crianças se desenvolvam.

Ao dizer para a criança de que cor deveria pintar o seu desenho, Clara a impossibilitou de realizar a sua produção conforme ela poderia ter feito sem a sua intervenção direta, tolhendo a sua expressão criativa.

Essa dependência imposta às crianças não contribui para que desenvolvam sua auto-estima e autonomia, na medida em que estarão sendo preparados para obedecer a comandos de pessoas que dirão o que elas devem fazer sem que possam expressar suas preferências.

Ademais, esse procedimento se distancia de uma avaliação informal positiva e encorajadora, à medida em que a professora não demonstrou paciência e interesse necessários para conversar com a criança a respeito do seu trabalho (VILLAS BOAS, 2004).

Essa situação também pôde ser identificada no comportamento da professora Maria Fernanda com as crianças. Em entrevista, ela foi questionada acerca de quais aspectos ela privilegiava no seu trabalho. A resposta foi:

Bom...eu...quando...na verdade...até pela falta de experiência, eu priorizava...agora eu tenho mudado um pouquinho, porque o ano está acabando...mas aprendizagem mesmo né. Vamos aprender a fazer o nome, vamos aprender a conhecer as palavras, os números, e depois que eu vi que eles não tinham pré-requisitos, eu fiquei meio...nossa...agora a gente fica meio perdida, porque um problema desse, o que vamos fazer né?

A professora afirmou privilegiar a aprendizagem das crianças para a organização do seu trabalho pedagógico; o que, de acordo com a sua fala, se resumia à leitura e à escrita.

Porém, numa das observações realizadas, após trinta e cinco minutos de tentativa para explicar para a turma a atividade proposta, a professora Maria Fernanda distribuiu para cada criança uma folha recortada para que fizessem uma dobradura em forma de passarinho.

Ela explicou às crianças que passaria de mesa em mesa orientando como fazer. Disse também que, enquanto ela estivesse em uma mesa, as

demais crianças deveriam ficar de cabeças abaixadas, alertando que iria primeiro na mesa onde as crianças estivessem mais quietinhas.

Maria Fernanda orientou a confecção das dobraduras das crianças da primeira mesa. Mostrou como fazia e intervinha sempre para que as folhas ficassem bem dobradas. Ela mesma passou a cola na dobradura para que as crianças a colassem em outra folha de papel em branco. Em seguida, a professora marcou com lápis de cor, os locais e cores que deveriam ser preenchidos pelas crianças. Percebemos que a participação delas nessa atividade foi limitada e constituiu-se apenas em colar a dobradura na folha e colorir de acordo com o indicado pela professora.

Durante a realização dessa atividade, uma das crianças, curiosa por saber como fazer, se levantou, dirigiu-se até a mesa onde a professora estava e observou como ela confeccionava a dobradura do passarinho.

Em seguida, correu até a mesa em que estava sentada e disse para os colegas: - *Ah! ...é assim!*. Maria Fernanda ouviu o que a criança disse para os colegas e pronunciou em voz alterada: - *“Não faça!”*. A criança então parou com a tentativa de fazer a dobradura e aguardou que a professora chegasse até a sua mesa para dizer-lhe como fazer.

Aquela criança manifestou interesse, e curiosidade próprias dessa idade, em fazer a atividade proposta, deslocando-se do seu lugar para observar como era elaborada. Ao impedi-la Maria Fernanda não valorizou a sua tentativa de construir sua dobradura, e também, impossibilitou que essa partilhasse com os demais a sua conquista, inviabilizando um trabalho que poderia ter sido realizado em grupo.

Considerando que a professora disse em entrevista que privilegiava a aprendizagem das crianças, diante do fato apresentado acima, presumimos que ela não tenha relacionado a atividade da dobradura à esta intenção.

Durante a permanência nessa turma, vimos que para a professora Maria Fernanda, a concepção de aprendizagem estava reduzida apenas à aquisição da leitura, da escrita e da contagem numérica.

Assim sendo, podemos inferir que se ela afirmou privilegiar a aprendizagem das crianças e a relaciona com a leitura e escrita, é esperado

que de acordo com o seu entendimento, ela não considerasse a confecção da dobradura uma atividade que promovesse a aprendizagem.

Um outro aspecto ainda vale a pena ser destacado a respeito desse episódio. A preocupação demonstrada por Maria Fernanda em assegurar que atividade ficasse “bem feita” pode caracterizar uma perspectiva terminal de avaliação, pois previamente ela já tinha um modelo ideal do que deveria ser exposto, e receosa de que as crianças não conseguissem atender sua expectativa, então ela confeccionava a dobradura, marcava onde e indicava quais as cores que deveriam ser utilizadas, conforme havia idealizado (HOFFMANN, 2003).

O processo de construção dessa atividade para a professora pareceu não ser o mais importante. O resultado final, de acordo com o que ela julgava como excelência, era o essencial, haja vista o seu trabalho também seria avaliado, pois essa atividade seria exposta no mural de entrada da escola.

Dessa forma, Maria Fernanda apresentou um trabalho que não fora realizado pelas crianças, de acordo com as suas possibilidades naquele momento. Mais que isso, não lhes foram viabilizadas as condições necessárias para que avançassem em suas aprendizagens.

A intervenção pedagógica não significa “fazer para a criança”, mas estar atenta às suas possibilidades e necessidades, provocando situações desafiadoras para elas.

A avaliação necessita ser compreendida pelas crianças e pelas professoras como um processo intrínseco à construção da aprendizagem e não como um “resultado”, numa perspectiva avaliativa terminal.

Na sala da professora Clara também observamos uma situação semelhante. As crianças estavam na roda cantando e gesticulando. Um dos gestos era a representação de um óculos. Clara disse para as crianças: “- *Deixa eu ver quem dá conta.*” Uma criança, sentada ao seu lado disse para a professora: “- *Eu não dou conta tia*”.

Alheia à fala da criança, a referida professora continuou vendo as tentativas exitosas das demais. A criança que solicitou a sua ajuda não fez mais nenhuma tentativa de diálogo com a professora que, ao final da atividade,

disse: - *“Parabéns para os que deram conta”*. E as crianças iniciaram outra atividade.

Nesse contexto, as crianças consideradas exitosas pela professora no cumprimento das atividades propostas, não necessariamente o tenham sido pela sua intervenção.

Perante esse fato, podemos apontar a postura de indiferença e de exclusão tomada pela professora Clara para o encaminhamento da atividade junto às crianças.

Frente à necessidade expressa pela criança e a postura da professora Clara, pareceu que ela tinha pouco interesse para com a sua aprendizagem, uma vez que, ver quem “estava dando conta” da atividade, incluía também, no nosso entendimento, a percepção de quem não estava “dando conta”. Por isso, a sensibilidade para o trabalho em grupo e a intervenção atenta da professora tornam-se as condições necessárias para auxiliar as descobertas das crianças no seu processo de aprendizagem.

Esta sensibilidade e intervenção se constituem uma das características da avaliação informal positiva, pois prevê que, no trabalho pedagógico, a criança receba o atendimento solicitado no exato momento em que ela necessita (VILLAS BOAS, 2004).

A esse respeito, retomamos a atividade do preenchimento dos quadrinhos com os nomes dos animais proposta por Maria Fernanda e anteriormente mencionada (anexo IX-A). A respeito da avaliação informal, destacamos um episódio que ilustra essa questão.

Ao perceber que as crianças não conseguiam realizar a tarefa proposta por ela, Maria Fernanda ditava para algumas delas as letras que teriam que ser colocadas nos quadros em branco.

Uma das crianças, em sua tentativa de realizar sozinha o trabalho solicitado pela professora sem a sua intervenção direta, aproximou-se dela e perguntou se a sua atividade estava “certa”. Maria Fernanda limitou-se a dizer que estava “errada” e que ela tinha que prestar mais atenção ao que ela falava.

Essa postura profissional vai ao encontro do que Maria Fernanda pensava do erro²². Ao ser indagada a esse respeito no momento da entrevista, respondeu: *“eu acho que ela não entendeu direito (...) por algum motivo (...) porque estava disperso, fazendo outra coisa, e ele não entendeu”*.

Não diferentemente do que algumas pesquisas têm apontado, a professora em análise pareceu atribuir apenas à criança a responsabilidade por não corresponder às expectativas que foram alimentadas em relação à sua aprendizagem.

Atribuir à criança a responsabilidade pelas suas necessidades, é ausentar-se do seu papel de professora, desconsiderando também as condições que precisam ser oferecidas a ela para que possa aprender. Essas condições dizem respeito à instituição de um modo geral, incluindo também as ações docentes.

Outrossim, na perspectiva da avaliação formativa, os erros são considerados inerentes a um determinado estágio de desenvolvimento na aprendizagem, requerendo uma mudança de atitude no sentido de compreendê-los como uma fonte essencial de informação (VILLAS BOAS, 2002).

Esse entendimento caracteriza o sentido da avaliação formativa que reivindica a ação conjunta das professoras e das crianças. A avaliação é uma ação de pares (LUCKESI, 2003).

Assim sendo, como ação conjunta, as suas conseqüências não podem ser atribuídas somente a um dos sujeitos que dela participam, pois essa prática reivindica uma relação de respeito e de confiança mútuas.

Em tal perspectiva, vimos na turma da Maria Fernanda que as relações estabelecidas entre esta e as crianças, assim como entre estas seus pares, eram conflituosas.

Essa professora, constantemente preocupada com a disciplina, parecia não compreender que o comportamento das crianças, por ela considerado “inadequado”, poderia ser uma resposta ao desinteresse daquelas em realizar

²² Nesse estudo, o “erro” está sendo considerado como um indicativo para a reflexão a respeito das necessidades e possibilidades das crianças na perspectiva de auxiliá-las nas suas aprendizagens.

algumas das atividades que eram propostas. Comumente ela alterava a voz, batia na mesa, pedia silêncio, solicitava que as crianças ficassem de cabeça abaixada, conforme a situação ilustrada abaixo.

Maria Fernanda estava preparando as lembrancinhas de Natal para as crianças. Pediu a elas que ficassem de cabeça abaixada nas mesinhas e pensassem no que haviam feito²³.

Em uma das mesinhas, as crianças estavam brigando. A professora se dirigiu até elas e disse: - *“Isso, muito bem! Dando tapa na cabeça do colega!”*

Em seguida foi até outra mesa, onde as crianças estavam conversando. Bateu a mão na mesa, e disse com a voz alterada: *“Fala... Agora vocês vão falar! Levanta a cabeça. Levanta a cabeça e olha pra mim. Pode responder”*.

Procedimentos como esses foram recorrentes durante o período observado nesta sala. As crianças pareciam não se importarem mais com estas atitudes ou até mesmo não se intimidavam diante da situação.

Por vezes elas jogavam as cadeiras no chão e se negavam a fazer as atividades propostas por Maria Fernanda. É provável que as atitudes das crianças fossem uma manifestação de resistência à tentativa de controle imposta pela professora.

Diante dessa situação, muito comum naquela turma, as crianças se agrediam, e Maria Fernanda parecia ter muita dificuldade em lidar com essas circunstâncias de conflitos.

Em determinada situação, na hora da roda, quando as crianças conversavam, a professora selecionou uma criança para que, em pé, de frente para o grupo de colegas, lhes dissesse como deveriam proceder naquele momento. A criança selecionada levantou-se e pediu que os colegas fizessem “perninha de índio” e ficassem quietos. A professora solicitou também que ele trocasse de lugar as crianças que estavam conversando.

Essa mesma situação de exposição das crianças, que evidencia uma avaliação informal negativa, também foi observada em outro momento, praticada pelas crianças, sob a orientação da professora. Nesse contexto,

²³ Estávamos chegando na sala naquele momento e, portanto, não presenciamos o fato que gerou tal situação.

Maria Fernanda pediu que uma criança saísse da roda, ficasse de frente para os colegas. Ela perguntou para as crianças se elas achavam que o colega em evidência no grupo havia se comportado bem. As crianças responderam que não e a professora solicitou que dissessem ao colega que estava em pé como ele deveria se comportar.

Em uma das entrevistas perguntamos à professora qual tinha sido o seu objetivo ao proceder daquela forma. Ela nos respondeu que estava muito preocupada com a questão da indisciplina das crianças, e buscou orientações na própria instituição a respeito de como deveria proceder naquela situação.

Segundo ela, o procedimento adotado na primeira situação apresentada, foi sugerido por alguém da instituição, que ela evitou nomear. Maria Fernanda disse que não gostou daquela atitude, porque ela não havia aprendido aquilo no seu processo de formação.

No que se refere à segunda situação, a professora informou que já procedia assim em trabalhos desenvolvidos anteriormente em outras instituições. São dela as palavras: *“No ensino fundamental funciona muito bem porque já têm uma consciência. Então eles adoram ajudar, costumam te ajudar. Tem vários pais que acham maravilhoso.”*

Atitudes como anotar no quadro negro os nomes das crianças que estavam “fazendo bagunça”, ameaçando-as de não saírem para o parque, ocorreram com frequência durante o período das observações realizadas naquela sala. Essa postura, segundo Maria Fernanda, foi indicada por outra professora da instituição.

Como as crianças ainda não liam os nomes dos colegas, a professora Maria Fernanda ao escrevê-los no quadro dizia-os em voz alta.

As três situações apresentadas instigam algumas reflexões. Uma delas diz respeito à que fundamentos epistemológicos direcionavam o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras.

Ao orientar Maria Fernanda a expor uma criança à avaliação das outras a pessoa que o fez, evidenciou uma concepção comportamentalista de aprendizagem, que vai de encontro ao que se apresentava como fundamentos didáticos-pedagógicos na proposta pedagógica da instituição em análise.

Naquele documento, a instituição elegeu a abordagem construtivista, sócio-interacionista como fundamento teórico-metodológico para a organização do seu trabalho pedagógico, e que portanto, se distancia de tal procedimento.

Uma segunda reflexão diz respeito à transposição de práticas pedagógicas do ensino fundamental para a educação infantil. Entendemos que os procedimentos avaliativos em destaque utilizados pela professora Maria Fernanda não são aceitáveis em nenhum nível de ensino, por promoverem um ambiente de competição entre as crianças e também comprometer a construção da auto-estima das mesmas.

Pudemos observar também, na sala da professora Clara, a realização de algumas práticas avaliativas informais negativas, que inviabilizavam a construção de relacionamentos fundados no respeito mútuo e na ética. Esses são princípios que sustentam o exercício da avaliação formativa no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educativas com e para as crianças.

Uma dessas situações diz respeito à chegada das crianças na instituição em análise. De acordo com as normas daquele local, elas deveriam ser levadas pelos pais ou responsáveis até a sala de aula, onde as professoras as aguardavam. Excepcionalmente, em caso de atrasos no horário de chegada, os responsáveis dirigiram-se à recepção para que fossem encaminhadas até suas salas, evitando o trânsito no interior da instituição e a interrupção do trabalho em sala de aula²⁴.

Nas observações, vimos que esse procedimento não se dava exatamente da forma prevista, uma vez que as mães ou responsáveis deixavam as crianças na recepção e elas seguiam para a sala de aula. Uma das funcionárias informou que as mães que quisessem poderiam levar seus filhos até a sala.

Esta informação não estava em consonância com o que foi dito pela professora Clara. Acerca das mães ou responsáveis levarem as crianças até a sala de aula, ela nos respondeu: *“não era pra levar não, né. O acordo foi feito para elas deixarem no portão”*.

²⁴ Essa informação encontra-se no documento Normas Básicas de Funcionamento da instituição.

Relacionado a esse questionamento, vivenciamos em um dos momentos de observações, a professora Clara dizer para a uma criança, cuja mãe a tinha conduzido até a sala: *“Anita²⁵, sua mãe não vai entrar mais aqui na sala pra te deixar, porque você fica toda fresquinha. Ela vai te deixar lá na porta igual aos outros”*.

Parece haver entendimentos e práticas diversas daquelas propostas institucionalmente em relação à entrada das crianças. O documento orientador informa que as crianças deverão ser encaminhadas por seus pais ou responsáveis até a sala de aula, salvo quando chegarem após o horário determinado.

A esse respeito, uma funcionária disse: *“aquelas mães que quisessem podiam levar seus filhos”*. A professora Clara, em conversa com Anita diz que as crianças são deixadas na entrada.

Esse descompasso de procedimentos na acolhida das crianças pela professora pode desencadear diferentes situações de conflitos ou momentos embaraçosos nos relacionamentos, como no caso de Anita que já iniciou o seu dia na instituição sendo exposta a comentários ameaçadores e ridicularizadores perante os colegas.

Ser encaminhada pela sua mãe até a sala não pode ser um privilégio negociado em função do comportamento apresentado pela criança. É um direito da criança assegurado por um documento elaborado pela própria instituição; que pareceu ser desconhecido pelos funcionários.

A situação de Anita evidenciou que a avaliação informal foi utilizada de forma negativa, e portanto, prejudicial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Essa modalidade de avaliação também foi observada em uma das coordenações coletivas, quando uma professora citou o nome de cada criança dizendo que uma tinha chulé, que a outra era um menino bonzinho, mas o problema dele era o meio. Se reporta também a outra criança dizendo que ela está “insuportável” em função da super-proteção do pai. Ela se refere a mais

²⁵ Nome fictício.

uma criança dizendo que a mãe tem problemas. Completando, destaca ainda que:

*O Guilherme está um menino cínico. Ele parece um gatinho, mas se transforma em tigre quando eu saio de sala de aula. Eu falei para ele que se ele continuar assim ele vai ficar um dia no Maternal. Estou pensando seriamente em **punir** ele. Em mandar ele para o Maternal.
[Griffos nossos]*

Nesse contexto, a professora Maria Fernanda, se refere a uma criança da turma tratando-a também pelo nome: “(...) *ele é tão encantador! Ele é o mais atrasado da turma!*” Uma das professoras que estava presente na coordenação disse que referida criança não tinha maturidade para estar no Jardim II.

Essas declarações possivelmente tenham sido coletadas em momentos de interação dessas professoras com as crianças. O fato de permanecerem com elas durante meio período diariamente oportuniza condições para que conheçam suas famílias e algumas de suas singularidades.

Por questões éticas, de respeito à pessoa humana e reconhecimento de seus direitos, as professoras não deveriam expor essas informações ao conhecimento dos demais profissionais da instituição. Elas podem ser utilizadas pelas professoras das crianças, no sentido de conhecê-las e auxiliá-las nas suas aprendizagens. A avaliação informal, quando utilizada de maneira responsável, pode ser uma grande aliada das professoras, que se utiliza das informações obtidas por meio dela em benefício das aprendizagens das crianças.

Porém, o contrário é também verdadeiro. Quando utilizada para expor as crianças e suas famílias, ela perde o seu caráter formativo, pois estas passam por vezes, a ser reconhecidas no ambiente educativo a partir das situações negativas apresentadas pelas professoras. Nesse sentido, Villas Boas (2004) assevera que “*a imagem dos alunos feita pelos professores circula pela escola, podendo permanecer imutável enquanto eles ali estiverem*” (p.28).

A situação descrita evidencia ainda o caráter punitivo atribuído pela professora à avaliação, quando esta declara a sua intenção de castigar tal criança enviando-o para o Maternal I. Essa seria uma forma de expô-la a uma

situação vexatória, colocando-a nas turmas das crianças menores, situação comumente rejeitada pelas crianças nas instituições educativas.

A avaliação formativa rejeita procedimentos dessa natureza, porque não propiciam condições de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, e podem induzir à criação de rótulos e preconceitos (VILLAS BOAS, 2004)

O processo avaliativo no contexto do trabalho pedagógico reivindica ser conduzido com ética. Para tanto, é necessário que seja um ato de acolhimento e não de exclusão; de valorização e de potencialização das aprendizagens, e não de exposição (ESTEBAN, 2003; LUCKESI, 2003, VILLAS BOAS, 2004).

Na educação infantil, a avaliação informal negativa pode produzir nas crianças efeitos tão negativos quanto a avaliação tradicional, que objetiva a classificação e a exclusão.

Outrossim, com menos freqüência também observamos práticas de avaliação informal positiva em algumas situações, tanto envolvendo as crianças com seus pares, quanto as professoras com as crianças. Uma dessas situações merece destaque em função do envolvimento provocado nas crianças do Maternal II.

A professora Jane, que dividia a sala com Clara, estava coordenando a hora da roda. As crianças haviam trazido suas “tarefas de casa”, enviadas às sextas-feiras. A professora em questão recolheu as tarefas, olhou-as, e mostrou, uma a uma para todas as crianças.

Nessa situação, ela envolveu as crianças, valorizando os detalhes das produções de cada uma delas. A professora também viabilizou condições para que as crianças expressassem suas opiniões acerca do trabalho dos colegas.

As crianças questionavam a respeito de alguns detalhes apresentados nas produções dos colegas, sempre incentivadas pela professora Jane.

Esse foi um momento de muita participação e envolvimento das crianças, onde pudemos perceber a satisfação dessas ao ver seus trabalhos apresentados aos colegas e poder responder ao que esses perguntavam.

Em outras situações, pudemos observar ainda algumas crianças da turma do Maternal II, elogiando o trabalho dos colegas mais próximos, com

expressões como *“tá bonito”*, ou ainda auxiliando os colegas nas suas necessidades.

A professora Clara, do Maternal II, também em situações de atividades de desenho e pintura, levantava alguns trabalhos e mostrava-os para as demais crianças.

3.3.3 – Práticas avaliativas formais.

Em relação à avaliação formal identificamos-a durante a realização das atividades xerocadas propostas pelas professoras.

A respeito das suas considerações acerca das produções das crianças, Maria Fernanda disse que, no início do seu trabalho naquela instituição, colocava algumas observações, como *“mais capricho”*. Segundo a professora, ela foi orientada a incentivar sempre as crianças por meio de registros com observações positivas nas suas atividades. A professora completa dizendo: *“não podia corrigir a criança. É tudo bom”*.

Essa fala da professora pôde ainda ser evidenciada em uma situação observada em sala de aula, quando ela solicitou às crianças que desenhassem seu animal de estimação. Uma delas chegou até Maria Fernanda e disse que não sabia desenhar um peixinho. Ela então respondeu: *“Ah sabe! Do jeito que você fizer tá bom!”*.

As situações em análise evidenciam, no nosso entendimento, três aspectos: o primeiro deles suscita a reflexão acerca do que aquela professora compreendia por *“capricho”*, considerando as possibilidades das crianças da turma do Jardim II. Uma segunda possibilidade é que a professora Maria Fernanda não acompanhava o desenvolvimento das atividades elaboradas pelas crianças, porque se assim o fosse, durante esse processo, ela poderia orientá-las quanto a essa questão.

Um terceiro aspecto diz respeito ainda ao seu entendimento acerca da avaliação. A orientação para não corrigir a criança, viabilizou que Maria Fernanda entendesse que qualquer atividade realizada pelas crianças estava

“boa”, e, portanto, as crianças não eram estimuladas a aperfeiçoarem as suas produções.

Nessa direção, a avaliação formativa, proposta para essa etapa da educação básica, foi descaracterizada em seus pressupostos, uma vez que não tem por objetivo se contentar com o que está posto, mas investir na promoção de melhores condições de aprendizagem, o que inclui a intervenção da professora, e o feedback dessa para as crianças a respeito das suas produções.

Esse entendimento da professora Maria Fernanda acerca da correção das atividades das crianças pode ter levado-a a algumas situações extremistas. Percebemos que não raro a professora Maria Fernanda indicava para as crianças as respostas das atividades que ela propunha.

Em um dos momentos de observação, essa professora distribuiu para as crianças uma atividade xerocada (anexo IX-B). Como estavam trabalhando os animais, a proposta verbalizada pela professora às crianças orientava que elas circulassem os mamíferos e fizessem um quadrado em volta daqueles animais que não mamavam.

O comando expresso na atividade era: ‘forme um grupo de mamíferos e um grupo de aves. Antes do início da atividade, a professora voltou a explicar o que eram mamíferos e exemplificava sua explicação com os desenhos que estavam na própria atividade. Em seguida, solicitou às crianças que pintassem os mamíferos de verde e os que não eram mamíferos de vermelho.

Uma das crianças se aproximou da professora para mostrar sua produção. Maria Fernanda então disse, apontando para a atividade da criança: -“*Tá errado...tá errado...tá errado.*” Ela mostra em seguida que animais ela deveria pintar de verde ou de vermelho.

A postura adotada pela professora sinaliza sua preocupação em que as respostas dadas pelas crianças nas atividades que ela propunha estivessem sempre certas. Isso possivelmente a liberaria de registrar nas produções das crianças algo com o qual discordava.

Podemos inferir ainda, uma outra possibilidade, já apresentada anteriormente: o seu trabalho também estaria sendo avaliado a partir das produções das crianças.

Situações dessa natureza conduzem ainda ao entendimento de que a professora em análise necessitava encerrar rapidamente a atividade e que, para não demonstrar que as crianças não conseguiam avançar nas suas aprendizagens conforme as suas expectativas, ela, ao invés de propor situações desafiadoras para as crianças, optava por dizer-lhes o que deveriam responder.

No que diz respeito à articulação entre as atividades propostas e os objetivos de aprendizagem das crianças, percebemos nessa mesma atividade que essa professora parecia não articular esses dois elementos.

Ao encerrar o trabalho proposto, Maria Fernanda disse para as crianças que a tartaruga presente naquela atividade, não era mamífero nem ave, sem provocar qualquer possibilidade de questionamentos por parte das crianças, haja vista aquele animal não atendia a nenhum dos critérios expressos no enunciado do trabalho.

Em uma das entrevistas realizadas com essa professora, perguntamos qual tinha sido o seu objetivo ao desenvolver aquela atividade com as crianças. São dela as palavras:

A gente.. na verdade eu queria ver o que eles tinham compreendido que ... podia colocar assim: Que tem pena..então..ave, mais fácil, tem pena, e o que sobrou, eles podiam ir circulando tudo.Mas na verdade era atenção mesmo, meu objetivo era que eles prestassem atenção. E...e... a idéia de colocar um círculo e um quadrado também pra que eles prestassem atenção.

Diante da sua fala, a professora Maria Fernanda parecia estar em dúvida quanto aos seus objetivos com aquela atividade. A proposta da instituição era que o tema “os animais”, fosse trabalhado com as crianças a partir do projeto de empreendimento Ecologia.

A princípio entendemos que o trabalho proposto tinha por objetivo a compreensão do que seriam mamíferos e aves, ou ainda, animais com pêlo e animais com penas.

O fato de ter inserido na atividade um animal que não atendia ao solicitado no enunciado fez entender que este seria trabalhado a seguir e que a professora incentivaria as crianças a discutirem que características tinha aquele animal. Essa era a proposta do projeto de investigação daquela instituição. Mas isso não ocorreu.

Percebemos alguns equívocos que dizem respeito à avaliação formal desenvolvida no contexto em análise, especificamente na turma da professora Maria Fernanda, do Jardim II.

Essa professora parecia não compreender o sentido da intervenção pedagógica do ponto de vista da avaliação formativa. Intervir a favor da promoção de melhores condições de aprendizagem reivindica a intencionalidade educativa. Isso pressupõe a clareza dos objetivos de aprendizagem e dos meios a serem utilizados para alcançá-los.

Esse equívoco, e as contradições que ele suscita, é evidenciado quando do registro da avaliação das aprendizagens das crianças, realizado semestralmente naquela instituição no documento denominado Relatório de Desenvolvimento Individual de Acompanhamento Semestral, que será analisado a seguir.

3.3.4 – O Relatório de Desenvolvimento Individual de Acompanhamento Semestral – RDIAS.

O registro das aprendizagens das crianças se dava naquele contexto por meio dos RDIAS, documento proposto pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e elaborado semestralmente pelas professoras das instituições a ela vinculadas.

Durante o período de desenvolvimento dessa pesquisa, percebemos as dificuldades que as professoras Maria Fernanda e Clara, e a própria

coordenadora pedagógica demonstraram para elaborar esse documento, que para elas se constituía a própria avaliação.

Esse entendimento foi evidenciado na fala da coordenadora pedagógica, quando se referiu às dificuldades que as professoras encontravam para desenvolver o processo avaliativo. Segundo suas palavras: *“Eu sinto a dificuldade porque elas sempre falam. A gente não pode colocar a verdade. Então assim...se o aluno é isso...se o aluno apresenta isso...apresenta aquilo(...)”*

Não diferentemente de Ana Júlia, a professora Clara relacionou a avaliação do desenvolvimento das crianças ao RDIAS. Ela também parecia reduzir o processo avaliativo à utilização de instrumentos ou procedimentos de avaliação.

Essa professora se referia ao RDIAS das crianças como um documento que registra julgamentos: os julgamentos das professoras. Ela atentou para o fato de que, aquele julgamento é momentâneo e prosseguiu afirmando que ele nem sempre reflete aquilo que a criança “é”. Em suas palavras ela relatou:

Às vezes fulano não está a fim de fazer o dever, não gosta de desenhar. Só que foi aquele momento entendeu? Por isso que o relatório é assim é...mais julgamento. Você julga que a criança faz isso, faz aquilo, mas às vezes não é aquilo que ela é.

Percebe-se na expressão da professora que o RDIAS, contrariamente a ser um instrumento de historização das conquistas das crianças, e de reflexão da prática pedagógica, tem um caráter de julgamento; um registro constataivo. Ao mesmo tempo em ela assim se posicionou, ambigualmente reconheceu que ele não reflete as descobertas das crianças diante de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa contradição conceitual sinaliza um entendimento equivocado do processo avaliativo formativo e, conseqüentemente, dos objetivos desse instrumento de registro da avaliação no trabalho pedagógico.

Esse equívoco foi evidenciado quando da análise dos RDIAS elaborados por Clara. Foi observado seu caráter constataivo por meio de expressões imperativas tais como: *“(...) relaciona-se bem com os colegas;*

demonstra independência; realiza todas as atividades propostas; expressa seus sentimentos (...)”.

Essa questão pode ainda estar relacionada à necessidade de se evidenciar a aprendizagem das crianças, por meio de resultados positivos de seu trabalho e dessa forma, prestar satisfação desse trabalho aos pais e à própria instituição (ESTEBAN, 2003).

A professora Maria Fernanda afirmou que, até a nossa chegada na instituição, não havia refletido a respeito da avaliação na educação infantil. A nossa presença incentivou sua discussão com as colegas para saber como se avaliava na primeira etapa da educação básica. Ela se refere às suas reflexões acerca da avaliação na educação infantil com as seguintes palavras:

Quando vocês vieram [**se referindo á nossa presença**] eu perguntei para a Ana Júlia, como é que a gente avalia mesmo na criança...porque a gente...até...a questão da gente, dessa coisa tradicional, que a gente pensa que a avaliação tem que ser só escrita, aquela coisa, prova né? Ai...depois, a gente vai lembrar que a avaliação é no dia-a-dia. É no comportamento né, no desenvolvimento das atividades diárias mesmo. E eu não tinha pensado até então nessa avaliação.Nossa...é mesmo né!"[**Grifos nossos**].

As palavras de Maria Fernanda sinalizam que o processo avaliativo voltado para as aprendizagens das crianças parecia não ser uma das preocupações recorrentes naquela instituição, evidenciando ainda, que somente se ateuve a esta questão após a nossa chegada.

Quando, em uma das entrevistas, perguntamos a ela que procedimentos ela adotava para desenvolver o processo avaliativo com as crianças ela respondeu: *“agora que eu vou começar a fazer a...pensada mesmo...mas eu vou fazendo umas anotações no dia-a-dia”*.

Ao utilizar a palavra *“pensada”*, a professora Maria Fernanda estava se referindo à elaboração dos RDIAS, e não diferentemente da professora Clara, o processo avaliativo para essa professora parecia se reduzir ao registro dos “resultados”.

Outrossim, essa mesma expressão utilizada pela professora infere que esse processo era “pensado” somente por ocasião da elaboração dos RDIAS, ou seja, a cada seis meses.

Acompanhamos um desses momentos, por ocasião do encerramento das atividades daquele ano.

Durante as observações realizadas na turma do Jardim II, a professora Maria Fernanda, assim como as demais professoras da instituição, utilizava-se de um instrumento que continha as orientações para a elaboração dos RDIAS enviado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Neste instrumento havia a recomendação de algumas expressões e alguns verbos que deveriam ser utilizados e outros que necessitavam ser evitados na elaboração daquele documento (anexo XI).

Observamos uma preocupação significativa na elaboração desse documento, no que se referia à forma de expressão das “informações” ali registradas. Ana Júlia, a coordenadora pedagógica, anunciou essa preocupação quando se reportou às dificuldades das professoras para a elaboração dos RDIAS.

Referindo-se a um documento de orientação para a elaboração dos RDIAS, enviado pela Secretaria de Educação que indicava alguns verbos a serem utilizados e evitados, Ana Júlia sublinhou que : *“então a gente tem que avaliar a criança com esses verbos mesmos, eles apresentam algumas palavras que elas não tem segurança de colocar na hora da avaliação. Então elas sentem essa dificuldade”*.

Em uma das coordenações coletivas, surgiu a dúvida a respeito da entrega definitiva ou não daquele documento para os pais. A diretora então ligou naquele momento para a Secretaria de Educação para obter orientações precisas a esse respeito.

Ela foi informada que o documento original deveria permanecer na instituição após ter sido lido e assinado pelos pais e recebeu ainda a seguinte orientação: *“muito cuidado com o que escreve”*.

Quando indagamos o porquê dessa observação, a diretora nos informou que a Secretaria de Educação havia pedido atenção e cuidado quanto a esta questão, haja vista terem sido identificadas expressões inadequadas em alguns RDIAS.

Essa observação feita pela Secretaria de Educação faz entender que o RDIAS pode estar tendo seus propósitos distorcidos, uma vez que, o objetivo desse documento não é depreciar ou sentenciar as aquisições das crianças.

A esse respeito, e reduzindo a avaliação à elaboração do RDIAS, Maria Fernanda nos informou que estava encontrando muitas dificuldades para desenvolver o processo avaliativo por não poder relatar, naquele documento, o que julgava necessário.

Isso pode ser observado em uma das entrevistas, quando ela disse que: *“até na questão do relatório que eu estou fazendo, que a gente faz, porque é...tem coisa que você não vai poder né...é realmente uma dificuldade.”*

Essa mesma dificuldade também foi expressa pela professora Clara. Ela declara que não pode escrever no RDIAS algumas das suas percepções, e exemplifica com as seguintes palavras:

Assim...tem criança muito levada. Então, eu não posso escrever que teve criança que chegou aqui que me respondia..estava naquela fase de adaptação..então ele ficava muito nervoso, a gente chegava perto ele começava a gritar. Como é que eu vou colocar isso? Porque eu não podia falar que ele era uma criança especial, que “nananananan”, né? Porque é um julgamento que eu estou fazendo mas só que as vezes podia não concordar porque os pais vêm também. Ai eu falei assim: como é que eu vou escrever isso?

As palavras de Clara corroboram a preocupação com o que “pode” ser escrito nos RDIAS, fazendo entender que a expressão da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, assim como a indicação de possíveis ações a serem desenvolvidas para promover avanços na sua aprendizagem não compõe o rol de preocupações para a elaboração daquele documento.

Cabe a reflexão a respeito das finalidades desses relatórios. A quem e a que se destinam?

Ao destacar que não poderia dizer que determinada criança era portadora de necessidades educativas especiais, que “nanananan”, se referindo a estas necessidades, sem, contudo evidenciá-las, percebemos a dificuldade de Clara para lidar com esta questão.

Isso não implica elencar aquilo que a criança não conseguia fazer, mas registrar os seus avanços considerando a sua singularidade.

O fato de não registrar as necessidades daquela criança não nega suas especificidades. Por outro lado, registrar esta sua singularidade enfatizando suas conquistas, para a professora, parecia ser algo que pudesse ofender os pais.

Ainda com relação aos RDIAS, percebemos que eles pareciam seguir um roteiro pré-determinado. Nele são destacados alguns aspectos numa mesma seqüência alterando as informações de acordo com cada uma das professoras. Identificamos ainda semelhanças entre RDIAS que se referiam a diferentes crianças, fato também observado por Paz (2005).

Isso sugere um modelo único de criança: aquela que a instituição educativa considera ideal; ou ainda, corrobora o que dissemos anteriormente acerca da dificuldade de expressão das professoras a respeito das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Seguir um modelo pré-determinado contraditoriamente sugere ser um trajeto mais seguro, tanto para a instituição, que com esse procedimento mantém relativo controle sobre esses relatórios, quanto para as professoras, que serão resguardadas por esse controle em casos de qualquer questionamento seja por parte dos pais, seja pela própria instituição.

O RDIAS, no nosso entendimento historiciza o processo vivenciado pelas crianças e professoras nas instituições de educação infantil, e, portanto, rejeita a padronização. Isso vai de encontro ao respeito às singularidades de cada um daqueles sujeitos e às suas diferentes maneiras de lidar com as situações.

A escolha de verbos a serem utilizados, cuidadosamente orientados pela Secretaria de Educação, pode indicar que os reais objetivos dos RDIAS, parecem não estar em discussão, mas sim a sua estrutura de apresentação.

Ao historicizar o percurso de aprendizagem das crianças, esse documento também pode limitar a expressão desse trajeto, haja vista a intensa dinâmica de construção de conhecimento pelas crianças.

Assim sendo, julgamos pouco provável que um documento possa expressar o percurso de descobertas das crianças. Esse é um aspecto que pode ser ainda mais comprometido, especialmente porque o RDIAS é elaborado semestralmente, observando ainda, que no contexto investigado não percebemos registros sistematizados diariamente a respeito das conquistas ou necessidades das crianças.

Ao perguntarmos para Maria Fernanda a respeito da elaboração desse relatório ela disse que utilizou somente as observações porque não sabia que poderia utilizar outros instrumentos de avaliação, o que remete novamente às questões anteriormente discutidas acerca da importância da coordenação pedagógica e da formação continuada.

As observações realizadas no contexto investigado sinalizam a urgência na realização de estudos e debates a respeito do processo avaliativo desenvolvido naquela instituição; incluindo também a comunidade atendida, de maneira que todos possam conhecer esse processo e comprometer-se com ele.

A iniciativa desse envolvimento pode minimizar os equívocos que, não raramente, observamos acerca da avaliação naquele contexto. Dentre eles, a elaboração do RDIAS, que poderá ser menos conflituosa e mais esclarecedora tanto para as professoras como para as famílias das crianças.

Se assim acontecer, esse documento poderá ser compreendido a partir da sua finalidade: a historização das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, suas conquistas, suas necessidades, e as ações que poderão ser implementadas no sentido de possibilitar que elas avancem no seu processo de construção do conhecimento.

3.3.5 - Avaliação Institucional

No que se refere aos processos avaliativos realizados no âmbito do trabalho pedagógico pelos profissionais da instituição, foi feita uma avaliação no final do ano letivo, por meio de uma discussão coletiva seguida do preenchimento de um questionário entregue pela direção aos participantes,

com o objetivo de avaliarem os trabalhos desenvolvidos naquele ano (anexo X).

Esse momento iniciou-se com o desenvolvimento de uma dinâmica de discussão em grupo coordenada pela diretora da instituição e teve por objetivo refletir sobre a importância do envolvimento e comprometimento de todos os profissionais na realização do trabalho pedagógico da instituição, buscando sensibilizar os participantes para o desenvolvimento de um trabalho articulado e em sistema de parceria entre os diversos segmentos que compunham a instituição.

Os referidos segmentos eram constituídos pelas seguintes instâncias: as famílias das crianças, a Secretaria de Assistência Social, a Secretaria de Educação, a instituição e os membros da comunidade (participantes voluntários da entidade).

A dinâmica teve início quando os segmentos acima descritos foram representados pelos profissionais da instituição para discutirem e comunicarem os desafios e as perspectivas de melhoria do trabalho que foi realizado pela instituição.

Dentre os desafios pontuados pelos participantes foram destacados os seguintes: a alta rotatividade das professoras vinculadas à Secretaria de Educação; a participação mais efetiva e respeitosa das famílias, a necessidade de reuniões semanais com toda a instituição, e de estudos periódicos com temáticas que vão ao encontro das dificuldades apresentadas pelo grupo de profissionais.

No que diz respeito à alta rotatividade das professoras cedidas pela Secretaria de Educação, uma das professoras contratadas por aquela secretaria e que prestava serviços na instituição investigada há apenas um mês assim se pronunciou acerca dessa questão: *“Durante um ano eu passei por seis escolas”*.

Essa questão constituía-se um problema naquele contexto em função de dificultar o estabelecimento de vínculos entre as crianças e suas professoras, fundamentais nessa etapa da educação básica.

A rotatividade também dificultava o processo de formação continuada naquele contexto, haja vista as professoras não permanecerem por períodos

suficientes e necessários para que pudessem não só conhecer a instituição, como também participar dos grupos de estudos.

Esse aspecto foi observado por Ana Júlia, coordenadora pedagógica, quando perguntamos se a instituição disponibilizava momentos para a realização de cursos, grupos de estudos, ou outras formas de formação em serviço. Ela asseverou que a instituição era sensível à esta questão, e viabilizava esses momentos, compreendendo-os como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição.

Segundo suas palavras:

Na escola nós temos também um grupo de estudos, que é feito toda quarta-feira, uma vez por mês. O tema desenvolvido em cada estudo, vem da dificuldade que cada professor tem em relação ao desenvolvimento mesmo da turma.

Como não havíamos presenciado nenhum desses momentos, perguntamos se naquele semestre eles não haviam acontecido e por que. Ela respondeu que naquele semestre estes grupos de estudo não aconteceram *“pela troca contínua de professores da Secretaria de Educação (...) esse ano, nós tivemos muita, muita troca mesmo desses professores da Secretaria de Educação, entendeu, então, ficou difícil a gente fechar um grupo de estudos (...)”*.

A rotatividade das professoras constitui-se numa questão tão recorrente no contexto investigado, que Ana Júlia se refere à elaboração do RDIAS e ao desenvolvimento do processo avaliativo na instituição em análise, mencionando essa questão, conforme pode ser observado em sua fala:

A orientação que a coordenação e a direção dão para os professores é que estejam sempre avaliando o aluno no decorrer do dia, no decorrer da semana, no decorrer do mês para que os próprios professores que vierem ocupar o lugar tenham suporte para concluir a avaliação.

A frequência na troca de professoras da Secretaria de Educação se dá, na opinião de Ana Júlia, em função de elas não se adaptarem ao ritmo da instituição. Isso, segundo a coordenadora, ocorre porque algumas dessas profissionais entendem que uma instituição conveniada não possui o mesmo rigor referente a horários e à elaboração dos planos de aula. Ao se depararem com uma situação contrária às suas expectativas, entram de afastamento médico, e posteriormente solicitam permuta para outras instituições.

A importância da participação das famílias das crianças foi um outro aspecto apontado como um desafio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado naquele contexto.

Comumente, as professoras se referiam às famílias das crianças destacando a sua ausência, falta de compromisso, e o seu não reconhecimento da educação infantil como uma instância educativa.

Isso pode ser evidenciado na fala da professora Maria Fernanda, ao atribuir aos pais a responsabilidade pela indisciplina das crianças. Ela assim se posicionou: *“Queremos respeito. Educação não é só coisa de escola. Professor é o meio direto. Se você não quer dar educação para o seu filho procure outra escola.”*

Sob o mesmo ponto de vista, porém em sentido contrário à percepção de Maria Fernanda, uma mãe se refere às professoras com as seguintes palavras: *“Professor ganha! Não pode se lamentar! (...) se continuasse com aquela professora que estava não sei não... Se fosse minha filha eu tinha voado no pescoço dela (...) o que faz o aluno ir pra frente é o professor”*

Considerando que a importância da participação da família emergiu de uma prática avaliativa dos funcionários da instituição, percebemos que há um desencontro entre esses dois contextos relacionais. Esse desencontro está evidenciado na troca de papéis que está sendo atribuída à família e à instituição de educação infantil.

No que diz respeito à posição assumida pela professora Maria Fernanda, cabe às famílias a responsabilidade pela educação das crianças e, para as famílias a aprendizagem das crianças no sentido mais amplo, é de inteira responsabilidade das professoras.

Nesse sentido, a participação das famílias e o seu compromisso com a aprendizagem das crianças, constituem um desafio tanto para a família, quanto para os profissionais da instituição, uma vez que falta um espaço de discussão dialógico e reflexivo, cujo entendimento de educação infantil esteja na perspectiva do processo formativo, promotor do desenvolvimento da criança por meio de um trabalho pedagógico sistematizado.

A importância de reuniões para avaliação dos trabalhos desenvolvidos na instituição e a formação de grupos de estudos periódicos realizados pelos profissionais daquele contexto, foi um aspecto recorrente na fala das professoras durante o período de desenvolvimento dessa pesquisa.

Nessa mesma reunião de avaliação institucional, um dos profissionais destacou que a instituição não realizava avaliações periódicas do trabalho desenvolvido. Se referindo às discussões que foram realizadas naquele momento ele disse: *“Fomos ouvir no último dia do ano letivo. Isto precisa acontecer mais vezes...bimestral...semestral...”*

A formação de grupos de estudos foi também destacada pela diretora da instituição, durante um dos momentos de coordenação pedagógica que acompanhamos. Naquela ocasião, ela orientou que eles fossem realizados semanalmente, abordando temas que estivessem relacionados ao interesse e necessidade das professoras.

Dada à sua relevância, pertinência e incidência nas falas das professoras, esses aspectos abordados durante a reunião institucional, serão retomados e analisados no próximo item a ser discutido, na perspectiva da construção da qualidade naquele contexto.

A respeito do questionário (anexo X) que foi entregue aos profissionais daquela instituição para avaliação dos trabalhos realizados durante o ano de 2006, foi evidenciado que 27% dos aspectos propostos para serem avaliados pelos profissionais daquela instituição, indicaram que estes consideravam o trabalho desenvolvido como sendo de boa qualidade ; 35% o que consideraram básico, 10% insatisfatório, 2% variaram entre insatisfatório e básico, 21%, variaram entre básico e de boa qualidade, e 5% variaram entre de boa qualidade, básico e insatisfatório.

Os aspectos considerados como de **boa qualidade** a partir da avaliação realizada pelos profissionais daquela instituição podem ser agrupados em dois âmbitos:

- desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.
- higiene e alimentação.

Os aspectos considerados como **básicos** a partir da avaliação realizada pelos profissionais daquela instituição podem ser agrupados em quatro âmbitos:

- Interação positiva entre a equipe e as crianças, entre a equipe e as famílias e membros da equipe entre si.
- Respeito à diversidade e formação cultural.
- Atenção às necessidades específicas das crianças.
- Avaliação e desenvolvimento do programa.

Os aspectos considerados **insatisfatórios** podem ser agrupados em três âmbitos:

- Aspectos referentes à formação continuada dos profissionais.
- Comunicação com as famílias e seu envolvimento com o programa e sua avaliação.
- Condições para o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

Observamos que as questões postas pelos profissionais daquela instituição como desafios durante o desenvolvimento da dinâmica não contemplam, na sua totalidade, as necessidades apontadas por eles ao preencherem o questionário.

Dos nove âmbitos elencados no questionário distribuído àqueles profissionais, apenas três foram pontuados por eles como desafios durante o desenvolvimento da dinâmica.

Os aspectos que diziam respeito diretamente à aprendizagem e desenvolvimento das crianças não foram mencionados durante as discussões que emergiram da dinâmica proposta no início daquele momento. Isso pode fazer entender que este aspecto não é considerado como um desafio por aqueles profissionais, contrariamente ao que as observações e entrevistas realizadas durante o percurso desse estudo apontaram.

Nesse sentido, sublinhamos a necessidade de acesso aos aportes teóricos que remetem às temáticas da educação infantil, bem como a respeito

da avaliação formativa, que tem por um dos seus pressupostos a avaliação do desenvolvimento do trabalho pedagógico nos contextos educativos, que comunga com um dos aspectos fundamentais para a construção da qualidade dos serviços oferecidos à primeira infância.

3.4 – Os sentidos atribuídos à avaliação e à qualidade da educação infantil pelas professoras a partir do trabalho pedagógico.

Buscamos, no decorrer desta investigação, analisar os processos avaliativos que se desenvolviam na instituição investigada, e suas relações a qualidade da educação infantil.

Para tanto, fez-se necessária a compreensão dos sentidos que são atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil a partir do contexto do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição em análise.

Compreendemos que a construção do significado implica a extração de sentido das ações que são propostas pelas professoras para e com as crianças. Assim sendo, entendemos que tem significado aquilo que tem sentido para as pessoas envolvidas, que diz algo do mundo para elas. O sentido é, portanto, produzido nas relações que estabelecemos com as outras pessoas, e com o mundo (CHARLOT, 2000).

No âmbito da educação infantil, podemos dizer que os significados atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade advém dos sentidos que elas extraem do trabalho que desenvolvem com as crianças, e que estes implicam diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dessas.

Em tal perspectiva, tomamos como ponto de partida para essa análise a relação existente entre a avaliação formativa e o “*desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*” (LDB/96), finalidade da educação infantil.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da avaliação formativa (Villas Boas 2006 a e b, 2004, 2002, 2001, 2000, 1993), Hoffmann (2005,2003,2000,1996) e Silva (2004); e dos estudos acerca da qualidade

realizados por Sousa (2006, 2003, 1998), Zabalza (1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003) consideramos a estreita relação existente entre essa modalidade avaliativa e a qualidade da educação infantil.

Portanto, a análise dos significados atribuídos pelas professoras à avaliação e à qualidade da educação infantil será realizada a partir do entendimento de que a avaliação formativa é uma prática educativa fundamental para a construção da qualidade da educação infantil que se traduz na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Outrossim, entendemos que as concepções orientam e determinam as práticas educativas desenvolvidas nas instituições que trabalham com a criança pequena. Em tal perspectiva, algumas relações que implicam na extração do sentido das ações docentes podem ser estabelecidas entre as percepções de qualidade e avaliação diante da atuação profissional das professoras participantes dessa pesquisa.

Assim sendo, no que diz respeito à qualidade, no contexto em análise, foram destacados seis aspectos considerados pela equipe docente como fundamentais para uma educação infantil de qualidade. Sistematizando-os, são eles: atendimento aos interesses e necessidades das crianças; a preparação da criança para a vida adulta; a relação de parceria entre a família e a instituição; a satisfação da criança e de suas famílias; formação profissional específica para atuar na educação infantil; maior estabilidade do corpo docente na instituição no que se refere às professoras cedidas pela Secretaria de Educação.

Alguns desses aspectos foram abordados durante a avaliação institucional, e pontuados em outros instrumentos. Dada essa incidência, que sinaliza a importância dessas questões no contexto da organização do trabalho pedagógico daquela instituição, conforme anunciado anteriormente, eles serão aqui retomados para efeitos de análise.

a) Atendimento aos interesses e necessidades das crianças.

A intenção de se trabalhar na perspectiva da construção da qualidade da educação infantil foi expressa na Proposta pedagógica da instituição em análise. Segundo registrado,

A missão da escola (...) é a busca incessante de uma educação de qualidade que atenda plenamente aos interesses e necessidades das crianças, proporcionando-lhes condições adequadas e satisfatórias para se desenvolverem nos aspectos físico, emocional, intelectual, moral, social e espiritual, por meio da interação com seus pares e num ambiente de incentivo à autonomia, cooperação e respeito mútuo e tornarem-se assim, sujeitos responsáveis e ajustados dentro da sociedade. (p.05)

Embora aquele documento tenha registrado a intenção de um trabalho educativo voltado para a construção da qualidade da educação infantil, enfatizada no atendimento às necessidades e interesses das crianças, ele não explicitou de que forma essa construção se daria.

Ele também não fez menção aos critérios a partir dos quais qualidade seria avaliada, tampouco quem os elaboraria. O referido documento também não menciona qual seria o envolvimento dos sujeitos diretamente comprometidos com a educação das crianças ali atendidas, dentre outros aspectos já discutidos no decorrer desse estudo que em Sousa (2006, 2003, 1998) Zabalza(1998), são fundamentais para essa construção.

Nesta perspectiva, ressaltamos que a intencionalidade é um princípio básico para a construção da qualidade da educação infantil. Porém, sem ações efetivamente sistematizadas por meio da discussão coletiva e contextualizada dos envolvidos nesse processo, ela corre o risco de permanecer somente no plano das intenções.

Um outro aspecto observado na proposta pedagógica diz respeito à contradição evidenciada quando, ao mesmo tempo em que a instituição registra naquele documento a finalidade de uma educação que atenda às necessidades e os interesses das crianças, ela menciona a intenção do ajustamento dessas à sociedade.

Buscar o ajustamento da criança à sociedade implica considerá-la como um sujeito universal, descaracterizada de suas singularidades e de suas diferentes formas de diálogo com o mundo que a rodeia.

A tentativa de ajustamento remete ainda ao entendimento de que o atual modelo social é tido como referência. Nesse sentido, para que as crianças sejam aceitas, elas deverão se adaptar aos padrões de comportamento definidos por aquela estrutura social, ainda que estes não atendam às suas necessidades. (ESTEBAN, 2003)

Nesta perspectiva, naquele contexto educativo, a avaliação informal se constitui num meio de controle do comportamento das crianças para que estas possam responder às expectativas das professoras e da sociedade. (ENGUIITA, 1989)

Essa percepção não se articula aos pressupostos da avaliação formativa e tampouco aos princípios que fundamentam um trabalho pedagógico pautado na qualidade.

Isso porque a avaliação, quando utilizada como instrumento de controle, e não de intervenção em função de viabilizar melhores condições de aprendizagem, não possibilita que as crianças participem ativamente da elaboração e do desenvolvimento dos processos educativos que lhes dizem respeito, e dentre eles da sua avaliação. (VILLAS BOAS, 2002)

Observamos na sala de Clara um momento de trabalho com as crianças que ilustra essa discussão. As crianças estavam dando cambalhotas, sob a orientação da professora. Tão logo a brincadeira terminou essa disse para as crianças que gostaria de saber quem era o palhaço da sala. Essas responderam em coro: “Euuuu”.

Clara, então solicitou às crianças que contassem uma “*estória bem engraçada*” acrescentando: “*Todo mundo tem que rir.*” A professora aponta para as crianças, e estas lhe diziam não saber contar uma estória engraçada. Uma delas então se prontificou a contá-la. Ao final da narração Clara disse: “*Todo mundo rindo*”. E todas as demais crianças riram.

No nosso entendimento, a postura daquela professora anunciou uma reação que ela esperava, e que não raramente é uma atitude social apreciável.

Considerando que as crianças são espontâneas nos seus comportamentos, Clara antecipou o que esperava delas em relação à sua proposta de trabalho. As crianças então, responderam ao seu comando com uma atitude que poderia ser diferente caso não tivessem sido orientadas para tal.

Essa situação sugere a “domesticação” para que as crianças evocassem posturas que possibilitassem sua aceitação pelo grupo social imediato em que estavam inseridas. Rir, naquele momento, significava a obediência ao comando da professora, que induzia as crianças a assumirem uma postura possivelmente desprovida de significados para elas. Suas opiniões, naquele momento, não foram consideradas. O que importava era que apresentassem um comportamento adequado para a ocasião.

Nessa perspectiva não cabe, portanto, falar em educar para emancipação, e tampouco em um trabalho que se fundamente nos princípios da qualidade, num ambiente cujas práticas educativas sinalizam para um trabalho pedagógico voltado para a submissão, e que portanto, cerceia a construção da autonomia e da auto-estima das crianças. Em situações de controle, é pouco provável que estas possam se desenvolver integralmente, conforme a finalidade da educação infantil.

b) A preparação da criança para a vida adulta.

A preparação da criança para a vida adulta pode ser considerada como uma extensão do aspecto anteriormente discutido, e foi evidenciada na percepção da professora Maria Fernanda a respeito do que seja uma educação infantil de qualidade. Segundo suas palavras é aquela que *“prepara a criança para a vida adulta”*.

Coerentemente com a sua concepção de criança como um ser de falta, já discutido em outro momento desse estudo, a professora Maria Fernanda percebe que a qualidade da educação infantil está associada à preparação das crianças para o que virá posteriormente, e isso implica, portanto, inculcar-lhes os valores que são subjacentes ao modelo social vigente.

Outrossim, a criança não é reconhecida no seu momento atual, mas como uma possibilidade de vir a ser aquilo que o modelo social espera que seja para dar-lhe sustentação.

Nesse sentido, não raras foram as situações em que Maria Fernanda se referiu à indisciplina das crianças e à necessidade de que se comportassem “adequadamente”, associando-a ao respeito. Avançando em suas percepções acerca do que considerava ser uma educação infantil de qualidade, ela disse: *“é uma educação que consiga conciliar essa questão do respeito, do respeito com o colega, do respeito com o professor, respeito nas atividades, respeito nas brincadeiras, respeito no almoço, no lanche, em tudo”*.

Na intenção de conseguir fazer com que as crianças fossem mais disciplinadas, e, na sua percepção, mais respeitosas, não foram raras as vezes em que Maria Fernanda utilizou-se de ameaças para assegurar essa intenção.

Em uma das observações realizadas, essa preocupação pode ser evidenciada. Isso se deu por ocasião da excursão ao zoológico, quando ela disse às crianças que só aquelas que se comportassem direitinho iriam ao passeio, ou ainda, somente as que estivessem comportadas iriam auxiliar na distribuição do lanche.

Também na reunião de pais, por ocasião da entrega dos RDIAS, essa postura foi evidenciada. A professora Maria Fernanda organizou as discussões com os pais a partir de dois eixos, apresentados nessa seqüência, o que sinaliza a sua preocupação com o comportamento das crianças: comportamento e desenvolvimento.

Ao tratar do desenvolvimento, a ênfase dada pela professora à disciplina e ao comportamento também foram evidenciados. Isso se deu quando uma das mães que estavam presentes perguntou se seu filho estava bem, e Maria Fernanda respondeu: - *“Tá...ele é quieto”*.

A discussão girava naquele momento em torno do desenvolvimento das crianças. A resposta dada à mãe pela professora, sugere que o desenvolvimento para ela está associado à questão da disciplina. Coerentemente com sua percepção de criança, viabilizar o desenvolvimento é sinônimo de discipliná-las.

Por conseguinte, considerando que a aprendizagem promove o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2002), a organização do trabalho pedagógico, objetivando a aprendizagem das crianças, na perspectiva de Maria Fernanda necessita estar voltado para os aspectos comportamentais. Nesse sentido, foram comuns as referências que essa professora fazia às crianças, tratando-as pejorativamente por moço, mocinha, senhor ou senhora. (VILLAS BOAS, 2004)

No âmbito da organização do trabalho pedagógico, podemos dizer que a professora Maria Fernanda parece compreender a avaliação numa perspectiva excludente e seletiva.

Esta percepção não se articula aos pressupostos da avaliação formativa, uma vez que essa modalidade avaliativa rejeita procedimentos homogêneos porque respeita a diversidade presente nas instituições educativas, contrariamente à intenção evidenciada naquela professora que parecia desenvolver um trabalho educativo em prol de uma “harmonia” no comportamento das crianças da sua turma.

Aquela percepção também é contrária ao que se compreende como necessário para a construção da qualidade da educação infantil, que considera o respeito à diversidade como um dos aspectos que podem promover essa construção. (SOUSA, 1998)

A discussão acerca da disciplina e comportamento estendeu-se durante aquela reunião trazendo para o debate um outro aspecto considerado como importante para a qualidade da educação infantil pela equipe do contexto em análise: a relação família-instituição educativa.

c) A relação de parceria entre a família e a instituição.

Ainda por ocasião da reunião de pais, a professora Maria Fernanda iniciou-a dizendo que *“respeito é tão bonito... quando você vê uma criança assim... educada. Quando a gente vê uma criança assim, mal educada, a gente pensa nos pais”*.

A postura dessa professora remete à avaliação informal que ela faz a respeito dos procedimentos dos pais, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo comportamento das crianças. Essa postura também foi evidenciada em outros momentos dessa investigação, como por exemplo, já citado anteriormente, por ocasião da avaliação institucional, quando a esse respeito ela disse: *educação não é só coisa de escola. Professor é o meio direto. Se você não quer dar educação para o seu filho procure outra escola*”.

Mais uma vez, evidenciamos claramente o caráter seletivo e excludente, que emerge da concepção de avaliação da professora Maria Fernanda. Sugerir que a criança seja transferida para outra escola, não só anuncia a intenção de excluir literalmente as crianças daquele ambiente educativo, como também denuncia a incapacidade da instituição, e da professora em lidar com as questões que são também de sua competência. Assim sendo, transferir a responsabilidade para outra instituição pareceu-lhe o caminho mais fácil.

A postura assumida pela professora vai de encontro aos pressupostos da avaliação formativa, uma vez que, essa modalidade avaliativa tem por finalidade a aprendizagem de todas as crianças, das professoras e o desenvolvimento da instituição. (VILLAS BOAS, 2001)

Para tanto faz-se necessário o estabelecimento de vínculos de confiança entre esses dois espaços relacionais, numa articulação conjunta e contextualizada em prol da aprendizagem das crianças, das professoras, e do desenvolvimento da instituição de um modo geral.

Nesse sentido, ressaltamos ainda que a instituição educativa não existe por si só. Ela se faz na e pela participação ativa da equipe de profissionais que ali atuam, das crianças e das suas famílias. Assim sendo, podemos entender que o desenvolvimento da escola implica considerar também o desenvolvimento dessas últimas. Dessa forma, a instituição necessita promover ações que viabilizem esta participação.

Ao tratar desse assunto, a professora Maria Fernanda destaca a importância desse envolvimento, observando porém, que os pais atualmente estão muito ocupados e que não têm tempo para se dedicar aos seus filhos.

Eu acho que especialmente nas escolas públicas, nas escolas mais carentes, tinha que ter um diálogo maior entre os pais, até na questão do planejamento, dos objetivos, e tudo...e trabalhar juntos. Não é só em situação de escola pública não.(...) um dia desses eu estava lendo no Correio Brasiliense²⁶, no caderno de cultura, alguns professores falando, e de escola particular! O professor reclamando que a criança aprendia na escola, mas em casa voltava de novo, porque os pais hoje em dia estão muito ocupados, não podem auxiliar, não auxiliam nas tarefas de casa.

Mais uma vez, encontramos na fala da professora Maria Fernanda a referência feita aos pais a respeito da sua possível isenção na vida escolar de seus filhos.

Não se trata aqui de confrontar essas duas instâncias educativas, mas sim de buscar alternativas que atendam a um novo paradigma sócio-econômico que se apresenta nesse momento: conciliar as atividades profissionais e as demandas advindas do atual modelo econômico, com as responsabilidades familiares; mais especificamente, aquelas que dizem respeito à educação dos seus filhos.

Num segundo momento, porém, pudemos evidenciar que a professora Maria Fernanda buscou, da maneira que entendeu ser a melhor, uma solução para que o seu diálogo com as famílias pudesse ter maior rapidez e fluência.

Em uma das observações, vimos que a professora atendeu ao celular em sala de aula. Segundo ela, era a mãe de uma das crianças da sua turma justificando que ela não havia ido à aula naquele dia por estar doente.

Aquela situação, para a professora Maria Fernanda pareceu normal, e isso fez com que na entrevista realizada com ela, ao tratarmos da sua relação com as famílias das crianças, abordássemos essa questão.

Ela disse que havia colocado o número do seu telefone celular na agenda de todas as crianças da sua turma, e que algumas mães ligavam por vezes para pedir orientações acerca de algum fato ocorrido com seu filho ou filha fora do horário normal de atendimento da instituição.

²⁶ Jornal de grande circulação em Brasília-DF.

Perguntamos a ela como funcionava a agenda naquela instituição, haja vista ela ter disponibilizado o número do seu telefone para todas as mães das crianças da sua turma.

Ela então asseverou que a agenda era enviada para os pais nos finais de semana, juntamente com as tarefas propostas por ela para serem realizadas pelas crianças em casa, ou quando havia alguma questão que a instituição entendia como importante para ser informada.

Disse ainda que esse instrumento de comunicação entre as duas instancias não estava funcionando adequadamente, e que era utilizado também quando *“Uma eventualidade, aconteceu alguma coisa aqui. O menino se machucou, teve um comportamento muito pior, vamos dizer assim, ele se comportou muito mal”*.

Percebemos que aquele instrumento de comunicação entre as famílias e a instituição era uma via de mão única, fato que foi corroborado pela professora Clara.

Ela disse que foi decidido em reunião com os pais que a agenda iria ser enviada somente às sextas-feiras, e quando houvesse alguma questão que a instituição julgava importante ser comunicada.

Segundo Clara, esta foi uma decisão das famílias, que declararam preferir o envio do bilhete durante a semana quando fosse necessário, uma vez que nem sempre olhavam as mochilas das crianças todos os dias.

Ao perguntarmos sobre como as famílias se comunicavam com a instituição quando havia algum fato ou solicitação a ser feita, ela disse que: *“As que não deixam as crianças mandam sempre um bilhete, escrevem mesmo,... num papelzinho, ou então elas mesmas falam com a gente, na entrada”*.

Entretanto como já discutido em outro momento desse estudo, havia divergências entre as formas de acesso das mães às professoras quando da chegada das crianças. Estas nem sempre encontravam com aquelas no início das atividades educativas diárias naquele contexto.

Percebemos também que a agenda era utilizada como um instrumento de controle do comportamento das crianças, uma vez que registrava as posturas negativas das crianças de acordo com as impressões da professora.

Entretanto, o inverso não foi observado, uma vez que não foi feita nenhuma referência aos registros que evidenciassem as conquistas das crianças, ou qualquer outra forma de avaliação informal positiva.

Todavia não podemos deixar de destacar que a professora Clara parecia conhecer as famílias das crianças da sua turma pelo nome, haja vista em determinadas situações na hora da roda, ela perguntava por essas para as crianças, identificando inclusive o grau de parentesco.

Outrossim, não pudemos identificar durante o período de desenvolvimento desse estudo, que este fato contribuiu para a construção de uma parceria entre as famílias e a instituição.

Na perspectiva da avaliação formativa, ressaltamos a importância dessa parceria na medida em que essa modalidade avaliativa anuncia a necessidade do envolvimento das crianças no processo de comunicação da sua aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário os encontros entre as crianças e os pais, em que estas possam mostrar o que têm feito em termos do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição educativa. *“Isso lhes dá a chance de assumir responsabilidade pelo seu sucesso e de se motivarem para o desenvolvimento do trabalho produtivo”* (VILLAS BOAS, 2002, p.122).

Outrossim, essa assunção de responsabilidades requer que as crianças se envolvam com o seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a qualidade da educação infantil reivindica que as instituições educativas tomem as crianças como ponto de partida para a organização do seu trabalho pedagógico, proporcionando-lhes atividades significativas, ricas e diversificadas (SOUSA, 1998).

d) A satisfação das crianças e de suas famílias.

Esse aspecto mencionado no contexto em análise como um dos fatores de uma educação infantil de qualidade, vai ao encontro do que assevera Sousa (1998). Essa autora afirma haver uma estreita relação entre a qualidade e a satisfação de necessidades.

Nessa perspectiva, a professora Clara, da turma do Maternal II associou a satisfação à dois âmbitos: dos interesses das crianças e ao das suas famílias.

No que diz respeito diretamente à satisfação das crianças, aquela professora destacou o prazer que estas têm em brincar e assegurou que considera seu trabalho de qualidade porque ela brinca muito com as crianças.

A postura da professora Clara faz entender que as brincadeiras são momentos privilegiados na organização do seu trabalho pedagógico. Embora tenhamos presenciado alguns episódios em que essa atividade ocorreu, percebemos que ela não se encontra articulada ao trabalho pedagógico da instituição em análise.

Isso porque parece haver um entendimento equivocado acerca dessa atividade, evidenciado quando uma das monitoras assumiu a turma da professora Clara em um dos dias de coordenação individual.

A atividade proposta pela professora Clara para aquele dia era que as crianças retratassem por meio de desenho *“bem bonito”* o que viram durante o passeio que realizaram nos arredores da escola. A monitora orientava as crianças na elaboração dos desenhos pontuando o que haviam visto: *“a coruja, o passarinho, as árvores...bem colorido, bem bonito”*.

Quinze minutos aproximadamente após o início da atividade proposta, as crianças foram se dispersando. Algumas pegaram bolas para jogar, outras se deitaram nas almofadas. A monitora orientou que pegassem livros para ler, chamando a atenção daquelas crianças que haviam pegado brinquedos: *“Não é hora de pegar brinquedo. Não é hora de brincar”*.

Um outro aspecto também identificado foi que, possivelmente para a professora Clara, as brincadeiras somente contribuíam para a aprendizagem das crianças se fossem realizadas no âmbito da instituição educativa, sugerindo que o valor das mesmas está associado ao seu potencial pedagógico, desde que as brincadeiras ocorram em âmbitos educativos formais.

Isso pode ser evidenciado em uma das entrevistas realizadas quando ela disse que as mães *“não sabem que a criança aprende com aquilo, com as*

brincadeiras elas vão aprendendo. Então, para elas é a mesma coisa que estar em casa brincando com o irmãozinho ou então até mesmo com ela”.

Nessa perspectiva, contrariamente à nossa percepção, podemos inferir que para a professora em evidência, as crianças que não freqüentam ambientes formalmente educativos não aprendem com as brincadeiras que são realizadas em outros contextos. Essa atividade, nessa perspectiva, estaria então subordinada ao local onde ela ocorre, e não ao caráter subjetivo da própria atividade.

A esse respeito, observamos também que em situações diversas, as crianças organizavam suas brincadeiras à mercê da vontade das professoras.

Um desses momentos se deu quando a professora Clara saiu da sala por alguns minutos, deixando as crianças desenhando sentadas nas mesinhas. No curto espaço de tempo em que ela esteve ausente, algumas crianças imediatamente à saída da professora, levantaram-se e pegaram brinquedos na estante. Outras se dirigiram para a “casinha” que havia dentro da sala, o que evidenciou o pouco interesse das crianças em realizar a atividade proposta.

Esse episódio vem ao encontro de um dos resultados da pesquisa realizada por Capistrano (2005). Segundo ela, *“as crianças garantem o espaço das brincadeiras, independente da permissão e intervenção dos adultos”* (p.144).

No que se refere à satisfação das crianças como um fator de qualidade da educação infantil, associada às brincadeiras destacado pela professora Clara, entendemos que o seu discurso, embora com as melhores intenções, não se aproximava da sua prática pedagógica com as crianças.

Isso porque as posturas assumidas por ela, no que dizia respeito à essa questão, durante o desenvolvimento dessa pesquisa não indicou que aquela professora tivesse explorado as *“múltiplas relações entre o brincar e a aprendizagem, sem, contudo, perder de vista a dimensão do prazer que se vivencia nas brincadeiras”* (SOUSA,2006,p.103).

A esse respeito, também Maria Fernanda, professora da turma do Jardim II, parecia também não compreender as brincadeiras como um meio de aprendizagem, independentemente se utilizadas como recurso pedagógico ou

não. Ademais, não raro foram os momentos em que ela ameaçou as crianças de não saírem para brincar se não fizessem as atividades.

Para ela, em harmonia com sua concepção de educação infantil como um período preparatório para a vida adulta, o período da escola, segundo suas palavras as brincadeiras pareciam estavam à margem da sua intenção. Em nenhuma das observações que realizamos, pudemos presenciar as crianças brincando, excetuando-se os momentos em que iam para o parque, cumprindo o prescrito na rotina da instituição, e ela ficava observando.

Na perspectiva da avaliação formativa, é fundamental a utilização vários instrumentos. As brincadeiras podem ser um deles. Isso porque as crianças se expressam por diferentes formas de linguagem. A observação atenta das professoras para essa atividade das crianças pode lhes dar pistas valiosas a respeito da sua aprendizagem, como também acerca de possíveis intervenções que possam ser realizadas no sentido de promover melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento.

Num segundo momento, Clara associou a qualidade da educação infantil também à satisfação das famílias. Essa percepção foi expressa pelas palavras: *“acho que é a criança estar bem com ela, com o mundo, e a família também porque não adianta só a criança estar feliz e a família não”*.

Nesse aspecto, percebemos que a satisfação das famílias atendidas no contexto daquela instituição educativa, estava associada à questão da alfabetização. Esse fato foi observado na reunião de pais, quando alguns deles se referiam com satisfação ao fato de seus filhos estarem reconhecendo algumas letras e números.

Essa expectativa das famílias parecia seguir em sentido contrário aos interesses das crianças, que demonstravam de diversas maneiras, e dentre elas os constantes conflitos, não considerarem significativas as atividades voltadas para a leitura e escrita que desenvolviam na instituição. Por outro lado, ia ao encontro das intenções das professoras, preocupadas em que as crianças aprendessem a ler e a escrever.

Em relação à segunda hipótese, na reunião de pais, a professora Maria Fernanda disse a estes que não considerava o seu trabalho como de qualidade

em função de não ter conseguido que as crianças escrevessem seus nomes sem o auxílio das fichas.

Percebemos que a professora Clara estabelecia uma relação entre a avaliação e a qualidade da educação infantil também situada no plano da satisfação. De acordo com suas palavras, é por meio da avaliação que você vai *“tendo aquela satisfação que você ta conseguindo realmente”*.

A relação estabelecida pela professora Clara entre a avaliação e a qualidade da educação infantil parece estar diretamente subordinada à sua intervenção: é ela quem “consegue”, no caso, promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Essa percepção também pôde ser evidenciada quando a professora Maria Fernanda disse *“não ter conseguido que as crianças escrevessem seus nomes sem o auxílio das fichas”*, já mencionado anteriormente.

Nesse caso, a criança é um sujeito passivo frente ao seu processo de aprendizagem, distanciando-se da criança ativa e capaz que se compreende nesse estudo.

A avaliação formativa rejeita essa percepção unilateral de avaliação por compreender que essa prática necessita ser uma ação de pares numa relação de confiança; reivindicando, portanto, uma ação conjunta e não individual.

Nesse sentido, a aprendizagem é *“um processo de co-construção, através do qual, no relacionamento com os outros extraímos o significado do mundo”* (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.144).

e) Formação docente específica para atuar na educação infantil.

A formação docente específica, conjungando a formação inicial e continuada para atuar na educação infantil, foi um dos aspectos de qualidade da educação infantil que emergiram durante a trajetória de desenvolvimento dessa pesquisa no contexto investigado.

Algumas questões que presenciamos remetem à importância desse aspecto para a promoção de melhores condições de aprendizagem para as crianças. Uma situação que presenciamos ilustra essa questão.

Por mais de uma vez, vimos a professora Clara, do grupo de crianças do Maternal II, se referir às produções das crianças da sua turma como “rabiscos”. Expressões tais como “*não quero rabiscos*” foram comuns naquele contexto educativo.

Entendemos inicialmente que ela desconhecia o processo de alfabetização das crianças, e não percebia que aqueles “rabiscos” significavam um dos estágios do desenvolvimento da escrita.

Entretanto, analisando os RDIAS por ela elaborados, verificamos que ela anunciava por vezes, em alguns deles, que determinada criança estava na “*fase do rabisco*”. Essa compreensão, portanto, deveria inibir comentários como os realizados por ela a respeito dos “rabiscos das crianças”, haja vista sua compreensão acerca dessa fase.

A esse respeito, a professora Maria Fernanda, da turma de crianças do Jardim II, parecia desconhecer o processo de aprendizagem das crianças. Isso foi evidenciado em algumas atividades propostas às crianças por ela, e dentre elas, a descrita abaixo.

Por ocasião do dia da Bandeira, essa professora distribuiu para as crianças uma folha contendo recortes da bandeira do Brasil, como em um quebra-cabeça (anexo IX-C). O comando dado por ela para o desenvolvimento daquela atividade era que, primeiramente as crianças colorissem. Para tanto, ela informou as cores que deveriam ser utilizadas. A seguir, disse a elas que recortassem e montassem a bandeira colando-a em uma folha em branco.

Após a explicação, ela distribuiu os lápis de cores azul, amarelo e verde nas mesinhas. Uma das crianças perguntou onde deveria pintar de amarelo. Ela respondeu: “*eu vou falar... não é para começar ainda.*”.

Em seguida, Maria Fernanda se dirigiu para cada uma das mesas e assinalou no quebra-cabeça distribuído para as crianças, as partes que deveriam ser coloridas de amarelo, verde e de azul.

Percebemos que a atividade proposta pela professora não tinha significado para as crianças. Ao distribuir a folha contendo a atividade xerocada, a professora apenas perguntou para as crianças o que elas achavam

que poderia ser aquele desenho. Elas responderam que era a bandeira do Brasil.

Apenas uma criança perguntou-lhe onde deveria pintar de amarelo. As demais não disseram à professora que não sabiam quais as cores que deveriam ser utilizadas, e tampouco, em que partes do quebra-cabeça deveriam utilizá-las. Maria Fernanda antecipou-se à expressão das possibilidades das crianças fazendo entender que elas poderiam não saber realizá-la.

Por não termos compreendido bem o processo de elaboração daquela atividade, em entrevista realizada posteriormente àquele momento, dissemos à professora Maria Fernanda que observamos que ela havia apontado para as crianças onde e de que cor deveriam pintar as partes do quebra-cabeça, Perguntamos então a ela qual tinha sido o seu objetivo ao propor aquele trabalho para as crianças. Ela nos respondeu que:

A questão da concentração mesmo. Eu colori algumas porque eles estavam com muita dificuldade. O quebra-cabeça é uma coisa até um pouco complicada pra eles. Depois eu fui pensar, não era tão simples assim. Estava um pouco difícil. Então...recortar...é a questão da observação, porque nós estudamos muito antes aqui a bandeira, levei bandeira pra lá, as cores, o significado de cada uma. Pra gente prestar atenção como é que era mais a questão da observação.

A atitude da professora Maria Fernanda de apontar para as crianças da sua turma as respostas que ela esperava nas atividades que propunha foi evidenciada em outras situações de sala de aula, já discutidos nesse estudo, quando identificamos a sua concepção tradicional de avaliação, e ainda, a preocupação em que as crianças da sua turma apresentassem os trabalhos de acordo com o que ela esperava deles.

Entretanto, a análise do procedimento daquela professora nesse momento acrescentou à nossa percepção inicial mais um aspecto com alguns desdobramentos: a professora Maria Fernanda parecia não ter clareza dos objetivos que havia traçado ao propor aquele trabalho. Isso porque ela desconhecia as possibilidades de aprendizagem das crianças da sua turma, e talvez por essa razão, julgasse que essas poderiam não ter condições de realizar o trabalho proposto.

Entretanto, por mais de uma vez, aquela professora evidenciou as suas dificuldades em trabalhar com as crianças pequenas, assim como o pouco ou quase nenhum, apoio recebido por parte da instituição em análise.

Esse aspecto anunciado pela professora sugere uma improvisação de profissionais para atuar na educação infantil. Nesse sentido, Hoffmann (2000) sublinha a importância da formação profissional específica para atender às necessidades das crianças, compreendendo a complexidade subjacente ao trabalho realizado com elas. Essa qualificação, segundo aquela autora, “*é uma questão em falso na educação infantil. Improvisam-se profissionais para esta área, e os profissionais improvisam muitas de suas ações*” (p.17).

A importância da formação específica foi evidenciada em uma das falas da professora Clara. Ela referiu-se a uma das crianças da sua turma, que parecia apresentar, na percepção daquela professora, algum comprometimento, que ela não identificou claramente. Ao se referir à qualidade do seu trabalho, aquela professora ilustrou-a com a seguinte fala:

Não vou dizer que há ótima qualidade. Mas assim, quando ele chegou, a gente dizia ele tinha algum problema. Ele foi tratado igual as outras crianças. Então pra mim eu achei aquilo um ponto bom, foi um ponto bom porque ele já fala, ele entende tudo que eu falo, e antes ele não tinha disciplina assim de chegar na escola, sentar, lanchar igual os outros colegas, ter higienização, essas coisas.

Ao declarar que tratou aquela criança que julgava portadora de necessidades educativas especiais da mesma maneira com que lidou com as demais crianças da sua turma, a professora Clara reconheceu a singularidade daquela criança, entretanto, não a respeitou.

Um dos aspectos da qualidade da educação infantil é a atenção privilegiada à criança. Isso implica a implementação de ações educativas que respeitem a diversidade na sua singularidade. (SOUSA, 1998)

Em um outro momento a professora Clara anunciou a importância da formação profissional para a educação infantil, destacando o binômio indissociável cuidado - educação como uma especificidade desta etapa da educação básica.

Nessa direção, o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a criança pequena necessita, na opinião da professora Clara, ser desempenhado por profissionais qualificados, considerando que tanto o cuidado, quanto a educação promovem o desenvolvimento da criança.

Essa qualificação implica uma formação diferenciada, em virtude do alargamento das responsabilidades das professoras que trabalham com as crianças pequenas em ambientes formalmente educativos (FORMOSINHO 2002), o que inclui necessariamente estudos e pesquisas a respeito da avaliação formativa.

f) Maior estabilidade do corpo docente na instituição no que se refere às professoras cedidas pela Secretaria de Educação.

A alta rotatividade das professoras cedidas pela Secretaria de Educação foi um dos aspectos apontados pela equipe docente do contexto investigado que podem inviabilizar um trabalho de qualidade na educação infantil. Esse fato foi relacionado dentre outros à dificuldade para o estabelecimento e desenvolvimento de grupos de estudos naquela instituição.

Essa situação foi identificada logo no início do desenvolvimento desse estudo, quando após a apresentação dessa pesquisa a toda a equipe docente da escola, e a seleção dos sujeitos, uma das professoras selecionadas, que atuava no Jardim II, foi transferida para outra instituição. Uma outra professora foi enviada então para substituí-la. Ela era a terceira professora a trabalhar com a turma do Jardim II naquele ano.

Perguntamos para Ana Júlia, a coordenadora pedagógica, se esse era um procedimento comum naquela instituição, e ela afirmou que sim, destacando ainda as dificuldades que essa rotatividade provocava na continuidade dos trabalhos iniciados.

Percebemos que embora não houvesse uma política de formação continuada naquela instituição, e que esse fato era atribuído à alta rotatividade das professoras cedidas pela Secretaria de Educação, não observamos nenhum fato, ou fala das professoras que pudesse evidenciar a organização de grupos de estudos com aquelas profissionais que não vivenciavam essa

questão. Isso porque, as professoras das turmas dos maternais trabalhavam naquela instituição em média há cinco anos, tendo professoras que estavam lá há dez anos.

Também não identificamos, na fala ou nas ações das professoras, algo que sinalizasse para a preocupação com a importância do estabelecimento de vínculos entre essas e as crianças, em função dessa rotatividade.

Entendemos que essa construção é fundamental para a promoção da aprendizagem das crianças, da sua auto-estima e autonomia. A rotatividade de professoras impossibilita a criação de vínculos que poderão fortalecer o trabalho pedagógico desenvolvido com e para as crianças.

A observação atenta e curiosa das professoras no sentido de compreender as diferentes formas de expressão das crianças demanda tempo, estudo e intencionalidade, e essa rotatividade fragiliza esse processo, à medida em que as professoras e as crianças não têm sequer a primeira condição para se relacionarem: o tempo.

Nesse sentido, a avaliação formativa fica comprometida, uma vez que múltiplos olhares são lançados para as crianças nesse processo durante um mesmo período sem que haja as condições necessárias para uma articulação conjunta a respeito do que pensam as professoras e do que propõe a instituição para esse processo.

Partindo do princípio da educabilidade defendido por Silva (2004), entendemos que todas as crianças aprendem. O que as diferencia é exatamente as suas singularidades, e uma delas, é que aprendem de formas e em tempos diferenciados.

Portanto, para compreender esse processo de construção do conhecimento da criança, as professoras, além da formação inicial e continuada, necessitam de condições para que possam estabelecer um vínculo com as crianças de forma a poder compreendê-las nas suas especificidades.

Dessa forma, elas buscarão alternativas diferenciadas para trabalharem as necessidades que também são diversas em cada criança, remetendo à importância da Pedagogia diferenciada (SILVA, 2004) bem como do compromisso social também defendido por esse autor.

A esse respeito, identificamos na fala da diretora da instituição, a preocupação em chamar para si e para os demais atores envolvidos com a educação das crianças naquele ambiente educativo, a responsabilidade subjacente ao trabalho que desenvolvem com e para elas.

Ao enfatizar a importância do diálogo, do compromisso e do envolvimento de todos para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias durante a reunião realizada com todos os profissionais da instituição para a avaliação institucional, ela assim se pronunciou: *“Temos que reforçar esta teia para termos um trabalho de qualidade. Nós somos co-responsáveis por estas crianças. Se essa criança se der bem, vamos tomar os louros. Esse foi meu aluno. Mas o contrário não é dito”*.

Sem entrarmos no mérito do que pode ser compreendido por *“se dar bem”*, concluímos pela fala da diretora que esta se posiciona como co-responsável pela vida presente e futura das crianças ali atendidas, e estende essa responsabilidade a todos os profissionais daquela instituição.

Nesse sentido, ela sinaliza a importância do trabalho conjunto e articulado para a construção da qualidade da educação infantil. Esse entendimento vai ao encontro do que Sousa (2006) aponta como um dos aspectos da qualidade: *“o envolvimento de idéias e pessoas e a diversidade de suas relações pessoais e profissionais”* (p.99).

No percurso de realização dessa pesquisa, observamos por meio do questionário que distribuímos que a equipe docente considera o trabalho que realiza de qualidade.

Uma respondente adjetivou o seu trabalho como de qualidade regular, observando sua inexperiência com a educação infantil, apontando ainda a necessidade de melhor relacionamento entre as famílias e a escola.

Uma outra observou que a qualidade é uma construção, e que ainda havia um longo caminho a percorrer.

As demais justificaram que desenvolvem um trabalho de qualidade porque oportunizam um ambiente acolhedor para as crianças; percebem a satisfação destas; trabalham coletivamente; desenvolvem o seu trabalho com

amor e dedicação, respeitando as diferenças individuais e utilizando os recursos disponíveis.

Entretanto, contrariamente às evidências apresentadas no primeiro questionário referido, os dados apresentados no questionário distribuído pela própria instituição para avaliação institucional, informaram, como já foi dito anteriormente, que 27% dos aspectos analisados são de boa qualidade. Somando os percentuais atribuídos a um trabalho básico e insatisfatório, temos por resultado 45%, o que supera em 18% os considerados de boa qualidade.

Outrossim, observamos que elas pontuaram a qualidade da educação infantil naquele contexto a partir do que ele não apresentou durante a realização desse estudo, e não efetivamente a partir das condições que eram oferecidas para que esta construção ocorresse, conforme ficou evidenciado nas análises apresentadas até o momento.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que existe o discurso dessa intenção, e que possivelmente, elas realmente percebam o trabalho que desenvolvem como de qualidade.

A contradição entre o que foi dito e o que foi observado remetem a uma possível desarticulação na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição em análise; e na histórica, porém atual discussão que envolve as tensões presentes entre a teoria e a prática, e que nessa análise, remete também à diferença evidenciada por meio de três instrumentos: a observação da prática pedagógica, os questionários e as entrevistas.

Nesse sentido, compreendemos a importância da documentação pedagógica proposta por Dahlberg, Moss e Pence (2003), como instrumento de que busca visualizar o que está acontecendo nas instituições de educação infantil, promovendo a reflexão crítica, conjunta e contextualizada a respeito do trabalho desenvolvido.

Isso implica a construção do significado das ações que são propostas com e para as crianças, extraindo sentido do trabalho pedagógico realizado nas instituições de educação infantil tanto pelas crianças, quanto por aqueles que estão envolvidos com a sua educação.

Esse entendimento sinaliza para a necessidade da construção de uma prática educativa que dialogue com a diversidade presente nas instituições de educação infantil, por meio de uma postura ética, investigativa e comprometida dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças em ambientes educativos formais.

Uma prática que valorize a aprendizagem das crianças, e trabalhe por ela. Que se fundamente nos pressupostos da avaliação formativa e que a reconheça como um processo que propõe uma nova lógica para a avaliação: a lógica da aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças; a lógica da qualidade da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador é gestar em si a sensibilidade pedagógica da inconformidade, da inconcretude, lançando-se na empreitada de não se contentar com as explicações fáceis, superficiais e com a rotina mecânica que ofusca, muitas vezes, a criticidade e a criatividade” (SILVA, 2004, p.17)

Concluir esta trajetória de estudos é um momento de reflexão. Expor pensamentos e construções não é tarefa fácil. É revelar, nas entrelinhas desse trabalho, todas as inquietações que emergiram durante esta jornada. É ainda, compartilhar as descobertas com aqueles que dela participaram e que a tornaram possível. É também um ponto de encontro com pessoas que não conheço, e com aquelas que acompanharam de perto o percurso de construção desse estudo.

Muitas foram as expectativas levantadas no início desta caminhada. Tantas quanto os desafios que se apresentaram durante o seu desenvolvimento e as muitas incertezas presentes nesse momento. Incertezas que aprendi a valorizar como meio para a construção do conhecimento.

Este é, portanto, um momento também de avaliação. Tema provocativo e encantador, tanto quanto a criança pequena. Provocativo porque ambos desafiam a nossa, por vezes tão acomodada maneira de ver o mundo. Encantador, porque também elas, a avaliação e a criança, remetem à construção de novas possibilidades. Ambas desalojam aqueles que se atrevem a desvendar os seus mistérios.

É com esse sentimento de desalojamento e de partilha que inicio estas considerações. Desalojamento por não me contentar com as respostas que foram construídas nesse estudo, diante de tantas perguntas que se apresentaram e aguardam por respostas. Partilha, por alimentar a expectativa de desacomodar também outras pessoas que não se contentam com o que está posto.

Foi essa inconformidade concebida e gestada em momentos diversos da minha trajetória profissional que me mobilizou para a realização dessa pesquisa que discutiu dois temas complexos, polêmicos e necessários: a

avaliação e a qualidade, situando-os num contexto tão singular que é a educação da criança pequena.

Desse contexto emergiu, da opinião das professoras participantes, a percepção da criança como alguém que ainda não “é”, e que, portanto, precisa ser educada para que “seja”. Para esta conquista, é necessário que a sua educação a prepare para um futuro. Essa concepção se distancia do nosso entendimento de criança ativa, capaz e produtiva, que acreditamos ser todas elas, como argumentam Dahlberg, Moss e Pence (2003).

Coerentemente com a percepção da criança como um ser de falta, encontramos no contexto em análise a preocupação com a sua preparação para o ensino fundamental. Nesse sentido, a criança e sua educação estão focadas no futuro e não são reconhecidas no seu presente.

Encontramos um contexto educativo que privilegiava o ensino da leitura e da escrita, por meio de atividades xerocadas. Esta opção inviabilizava outras possibilidades de expressão das crianças, o que, de certa forma, limitava também as condições para a visualização do trabalho que estava sendo desenvolvido.

Esta postura se afasta da concepção formativa de educação infantil que privilegia o cuidado e a educação, unidade indissociável quando se trata do trabalho pedagógico com crianças pequenas, bem como se distancia também dos pressupostos da avaliação formativa, e dentre eles, a diversidade de possibilidades de expressão da criança.

Em conformidade com essa percepção, a avaliação da aprendizagem das crianças se mostrou, no ambiente investigado, fundamentalmente pautada na abordagem informal, utilizada como meio de controle do comportamento e da disciplina das crianças.

Esse estudo evidenciou ainda, a fragilidade do processo avaliativo no que se refere à compreensão do processo de desenvolvimento da criança. Nessa dinâmica de trabalho, o processo avaliativo, na percepção das professoras, era reduzido à elaboração do relatório descritivo individual de acompanhamento semestral – RDIAS.

Ainda a esse respeito, as professoras disseram enfrentar conflitos na elaboração dos RDIAS. Esse conflito se dava em função do que “poderia” ser registrado dentre as muitas possibilidades de historização da construção do

conhecimento por elas e as crianças. A preocupação com o que poderia ou não ser registrado era recorrente naquele contexto.

Essa preocupação indicou ainda que o relatório, como instrumento de acompanhamento das aprendizagens das crianças era também um meio para a avaliação do trabalho da própria professora e, portanto, funcionava como instrumento de controle dos pais e da própria instituição acerca do trabalho pedagógico realizado por elas com as crianças.

Observamos também uma situação que desencadeou contraditoriamente, um misto de satisfação e de preocupação. Satisfação porque a nossa chegada provocou um desalojamento na equipe docente no que se referia à avaliação da aprendizagem das crianças. Preocupação em virtude de percebermos que houve a necessidade da nossa chegada e permanência para que essa temática na educação infantil fosse melhor discutida, e até mesmo conhecida, conforme apresentado nas análises.

Nesta perspectiva, verificamos que a avaliação na creche apresentava as mesmas características da avaliação na pré-escola que, por sua vez, reproduzia os moldes do ensino fundamental.

Pudemos verificar ainda que, embora a estrutura organizacional da instituição investigada, viabilizasse as condições físicas e temporais para a realização dos planejamentos, esses momentos eram pouco utilizados para discussões que diziam respeito às aprendizagens das crianças, que, no nosso entendimento, deveriam ser o ponto de partida para a elaboração daquele instrumento orientador da prática docente.

O erro, para uma das professoras investigadas, não era percebido como um momento de construção do conhecimento, mas como responsabilidade da criança: ou por não estar atenta ao que as professoras orientam, ou por estar brincando.

Em qualquer um dos aspectos, a responsabilidade por não atender satisfatoriamente, na opinião das professoras, às questões por ela propostas nas atividades, era atribuída à criança, ou ainda à sua família. Nesse sentido, uma das professoras não raras vezes, dizia às crianças quais eram as respostas que deveriam dar para as atividades que ela propunha, caracterizando uma perspectiva tradicional de avaliação.

A respeito da qualidade da educação infantil, seis fatores importantes para a sua construção emergiram da opinião das professoras participantes desse estudo e da equipe pedagógica. Eles respondem às necessidades de melhoria do trabalho naquele contexto.

Para a equipe docente, incluindo as participantes dessa investigação, para que haja uma educação infantil de qualidade é necessário:

- a) o atendimento aos interesses e necessidades das crianças;
- b) a preparação da criança para a vida adulta;
- c) a relação de parceria entre a família e a instituição;
- d) a satisfação da criança e de suas famílias;
- e) a formação profissional específica para atuar na educação infantil;
- f) maior estabilidade do corpo docente na instituição no que se refere à alta rotatividade das professoras cedidas pela Secretaria de Educação.

Os fatores apontados pelas professoras e coordenadora pedagógica da instituição investigada indicaram aspectos que se referiam ao que julgavam necessário para a construção de uma educação infantil de qualidade na instituição onde trabalham.

A esse respeito foi enfatizado durante o percurso desse estudo, a alta rotatividade das professoras cedidas pela Secretaria de Educação. Essa situação a que a instituição e as crianças eram expostas interferia negativamente na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Diante de tal situação não podemos nos furtar à reflexão acerca dos interesses que emergiam dessa política. Quem estava sendo beneficiado por ela?

As crianças deveriam ser consideradas como ponto de partida para um trabalho educativo de qualidade, e que, portanto, necessitavam desfrutar de relações estáveis, contínuas, e positivas nas instituições de educação infantil.

Essa pesquisa indicou, ainda, que as relações estabelecidas pelas professoras entre a avaliação e a qualidade da educação infantil, associada à aprendizagem das crianças, estava subordinada à sua competência.

Isso porque elas atribuíam à qualidade ou à falta dela, as conquistas que elas promoviam ou não nas crianças, desconsiderando assim, a capacidade também destas de serem partícipes da construção de seus conhecimentos.

As questões postas acima corroboram a nossa defesa pela constituição de uma pedagogia da educação infantil que tenha a avaliação formativa como um dos seus pressupostos para a organização do trabalho a ser desenvolvido nas instituições que se dedicam à educação da criança pequena.

Para tanto, entramos em defesa também da formação docente para compreender, entre outras questões, a constituição dos processos avaliativos no trabalho pedagógico desenvolvido e da importância da avaliação formativa ser estendida a todos os níveis de ensino.

Dada a complexidade dessas duas temáticas, avaliação e qualidade da educação infantil e as muitas questões que emergiram do contexto dessa investigação, faz-se necessário um alargamento das investigações a respeito destas duas temáticas, observando o desenvolvimento desse processo no âmbito também da creche.

Para tanto, algumas reflexões podem suscitar novas investigações tais como: o trabalho realizado pela coordenação pedagógica como um aspecto da construção da qualidade da educação infantil; as influências que as histórias de vida das professoras exercem no desenvolvimento da avaliação na educação infantil; a avaliação informal na educação infantil: construindo caminhos ou limitando possibilidades? Indisciplina na educação infantil: a avaliação informal como instrumento de poder; professoras, crianças e famílias: os múltiplos olhares avaliativos.

Ao final dessas considerações, faz-se necessária a reflexão acerca de uma questão que necessariamente não pode deixar de ser considerada quando a discussão se refere à avaliação e à construção da qualidade da educação infantil.

Promover essa construção não é tarefa fácil, se considerarmos os inúmeros desafios que se apresentam diariamente para os professores e professoras que trabalham com a criança pequena, no âmbito das instituições que se dedicam à educação da primeira infância.

Entretanto, um aspecto pode contribuir significativamente para superação desses desafios: o compromisso social. Esse compromisso reivindica a participação ativa, contextualizada e politizada de todos aqueles que se propõem a trabalhar por uma educação infantil de qualidade.

Esse compromisso diz respeito, ainda, à construção de uma sociedade onde as crianças sejam vistas e consideradas como sujeitos de pouca idade, mas como uma capacidade de infinita de aprendizagem.

Uma sociedade que não as considere como possibilidades, mas como realidades. Onde tenham seus direitos efetivamente garantidos e respeitados, dentre eles, o direito a serem educadas e cuidadas, e que possam aprender o mundo sem o julgo do poder cerceador de alguns adultos.

Uma sociedade onde o riso possa ser uma atitude espontânea e não imposta, onde a brincadeira não seja moeda de troca em função de bom comportamento e onde elas possam ser crianças, tendo reconhecidas e respeitadas todas as suas necessidades e possibilidades.

Uma sociedade que não lhes atribua a enorme responsabilidade de ser “o futuro”, eximindo os adultos do presente das suas inúmeras irresponsabilidades cometidas para com ele.

O compromisso social aqui referido é um convite. Um convite à responsabilidade dos elaboradores das políticas públicas para a educação, um convite aos professores que atuam com as crianças. Um convite às famílias e à comunidade de um modo geral. Um convite a você, que espero dê continuidade a esse estudo, cujo ponto final eu não me permito colocar...

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*. ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER. 2ª ed. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARRUDA, Tatiana Santos. Dissertação de Mestrado. **O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade da educação infantil**. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2007.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

BASSO, Claudia de Fátima Ribeiro. **Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** : uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BONDIOLI, Ana. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da Região da Emília-Romanha. *In*: BONDIOLI, Ana (org). Trad. Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. **O Projeto Pedagógico da Creche e**

sua Avaliação: a qualidade negociada. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer Nº 01/1999.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.** Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/ em 28/04/2007.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.º 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB/SEI, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da Educação em Debate.** Versão original de texto encomendado pela Campanha Nacional pelos Direitos à Educação, para publicação no relatório Observatório da Educação, 2000.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O Brincar e a Qualidade na Educação Infantil: concepções e prática do professor.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.). **Trajétoérias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHAUÍ, M. **Ideologia e educação.** *Educação e Sociedade*, 5., São Paulo: Cortez, 1980.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **Educação infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade.** Dissertação de Mestrado, Brasília, UnB: Faculdade de Educação, 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil.** (mimeo). Cadernos de pesquisa, n.119, p.85-112, julho/2003.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira e MARTINS, Maria Parecida Camarano. Relação escola-família: uma parceria possível e necessária. *IN:* CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **A qualidade na educação infantil.** Material Instrucional. Brasília: CETEB/ Universidade Gama Filho, 2007.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. Atenção privilegiada à criança: a arte da escuta. *IN:* CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **A qualidade na educação infantil.** Material Instrucional. Brasília: CETEB/ Universidade Gama Filho, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. *In:* VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas.(org). **Avaliação, políticas e práticas.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ENQUITA, F. Mariano. **A face oculta da escola.: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

ESTEBAN, Maria Teresa (org). A avaliação no cotidiano escolar. In: **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003. (Série cultura, memória e currículo, v. 5).

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In: GARCIA, R. L., PACHECO, J. A. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FELIPE, Deise Avelina. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade da educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2005.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira, KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Thomson, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo** . 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora Ltda, 2005, v. 01.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Marcos César de e KUHLMANN JR. Moysés (orgs). **Os intelectuais na História da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

FULLGRAF, Jodete, WIGGERS, Verena, CAMPOS, Maria Malta. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. In: **Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil.** UNESCO. Mimeo.

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa. **Educação Moral e Qualidade na Educação Infantil: Desafios ao Professor**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2005.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional” Trad. Vânia Paganini Thurler. *In: Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. (a) Entre claros e escuros da avaliação. *In: O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. (b) Fazendo o jogo do contrário em avaliação. *In: O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 10ª. ed Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 33ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KATZ, Lilian G. **Cinco Perspectivas sobre Qualidade**. Disponível em: [http://inforum.insite.com.br/arquivos/12935/Qualidade – Portugal.pdf](http://inforum.insite.com.br/arquivos/12935/Qualidade%20Portugal.pdf) - 10/06/2004.

KHULMANN JR, Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA Ana Lúcia e PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação Infantil pós LDB: Rumos e Desafios**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2003.

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

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade de Martins** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2007.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene da Silva de. **Formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil...Mais que uma atividade. A criança em foco**. Disponível em http://www.komarca.com.br/diariodacreche/planejamento_na_educ.em 20/02/2007.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. **Avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

PEREIRA, Maysa Barreto Ornelas. **A biblioteca na educação infantil: que espaço é esse?** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

REY, F. L. G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF/Subsecretaria de Educação Pública. **Orientações Gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília, DF, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF/Subsecretaria de Educação Pública/ Diretoria de educação infantil e ensino fundamental. **Proposta Pedagógica- Bloco Inicial de Alfabetização-BIA**. Brasília, DF, 2006.

SILVA, Alaídes Pereira. **Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula**, de Silva Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2006.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (org). **Avaliação, políticas e práticas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra. A formação do professor de educação infantil: dos pressupostos à prática pedagógica. In: **Simpósio de educação infantil: construindo o presente**. Anais. Brasília: UNESCO, Brasil, 2003.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. (mimeo) Palestra de abertura do Seminário

Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na Diversidade. Belém, 1998.

STOCO, Rosania Aparecida. **0a 3: os desafios da qualidade em educação infantil**. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 2001.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de Pós-graduação em Educação**. UFSC. Disponível em <http://www.anped.org.br> > acesso em 22 de julho de 2002.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **As contribuições das Pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 anos em Creches**. UFSC. Disponível em <http://www.anped.org.br> > acesso em 22 de julho de 2002.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmen V.R., BARTHOLLO Jr. Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, v. 35, n.126, p.689-698, set/dez.2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação: políticas e práticas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (a) **A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF**. Disponível em <http://www.anped.org.br/GT13-1708> em 01/12/2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (b) **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio**. Linhas Críticas, Brasília, v.12, n.22, p.75-90, jan./junh.2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação do Distrito federal: o confronto entre a teoria e a prática. Relatório de pesquisa**. Universidade de Brasília. Brasília, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1993.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos. (org). **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO I



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação - Mestrado em Educação

Pesquisadora: Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Orientadora: Professora Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa

O presente questionário faz parte da pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo no departamento de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo tema é Avaliação e qualidade da educação infantil.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa serão sigilosas, assim como a identidade dos sujeitos investigados. Neste primeiro momento, conto com sua ajuda e agradeço a colaboração por responder as questões abaixo:

Nome: _____ Data: ____/____/2006.

1) Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

2) Há quanto tempo atua na educação infantil?

3) Você trabalha com que turma (faixa etária)? _____

4) Você gostaria de participar dessa pesquisa? Por quê? _____

Grata.

ANEXO II



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Aspectos relacionados às professoras e ao desenvolvimento da prática pedagógica com as crianças:

- 1- Concepções de infância, criança e educação infantil que emergem das ações diárias desenvolvidas com as crianças.
- 2- Concepções de qualidade no âmbito da educação infantil.
- 3- Como se relaciona com as crianças e suas famílias.
- 4- Sua participação nas discussões acerca do trabalho com seus pares.
- 5- De que recursos se utiliza para elaboração do planejamento.
- 6- Práticas avaliativas formais e informais.
- 7- Avaliação do seu trabalho.
- 8- Procedimentos e instrumentos de avaliação.
- 9- Práticas investigativas.
- 10- Organização dos espaços de sala de aula.
- 11- Participação das crianças na elaboração do planejamento.
- 12- Participação das crianças na sua avaliação.
- 13- Postura que viabilize e incentive a participação das crianças.
- 14- Valorização dos questionamentos realizados pelas crianças.
- 15- Atenta para as necessidades e singularidades de cada criança.
- 16- Propõe atividades provocativas e desafiadoras para as crianças.

Aspectos relacionados à instituição:

- 1) Organização para o planejamento das atividades.
- 2) Participação da coordenação nos planejamentos das atividades.

- 3) Desenvolvimento de grupos de estudos, cursos e palestras para os profissionais.
- 4) Como promove a participação das famílias atendidas.
- 5) Momentos de avaliação da instituição de um modo geral.

ANEXO III

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação - Mestrado em Educação

Pesquisadora: Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Orientadora: Professora Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa

Título da pesquisa: Avaliação e qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e pré-escola.

DIÁRIO DE CAMPO**Instituição:****Data:** **Horário das observações:** às **Total hs:****Professora:****Turma:** **Total de alunos:** **Nº alunos presentes:****Descrição das atividades realizadas:****Reflexões acerca das situações observadas:**

ANEXO IV



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação - Mestrado em Educação

Pesquisadora: Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Orientadora: Professora Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa

Prezada professora,

Este questionário, de caráter anônimo e sigiloso, tem por objetivo a construção de informações para a elaboração da minha Dissertação de Mestrado na área de Educação Infantil.

A sua participação ao respondê-lo contribuirá significativamente com a minha pesquisa.

1 - Idade

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> menos de 20 anos | <input type="checkbox"/> de 40 a 49 anos |
| <input type="checkbox"/> de 20 a 29 anos | <input type="checkbox"/> de 50 a 59 anos |
| <input type="checkbox"/> de 30 a 39 anos | <input type="checkbox"/> 60 anos ou mais |

2 - Tempo de magistério:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> menos de 5 anos | <input type="checkbox"/> de 15 a 20 anos |
| <input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos | <input type="checkbox"/> mais de 20 anos |
| <input type="checkbox"/> de 10 a 15 anos | |

3 – Tempo de atuação na educação infantil

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> menos de 5 anos | <input type="checkbox"/> de 15 a 20 anos |
| <input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos | <input type="checkbox"/> mais de 20 anos |
| <input type="checkbox"/> de 10 a 15 anos | |

4 - Formação:

- Curso de Nível Médio - Normal
- Curso de Nível Superior Incompleto – especifique: _____
- Curso de Nível Superior Completo – especifique: _____
- Curso de Pós-Graduação Incompleto – especifique: _____
- Curso de Pós-Graduação Completo – especifique: _____
- Outros – especifique: _____

5. Função na escola: _____

6 - O que você pensa acerca de:

6.1 - Criança

6.2 - Infância

6.3 – Educação infantil

6.4 – Qualidade da educação infantil

7 – Você considera o trabalho que desenvolve com as crianças um trabalho de qualidade? Por quê?

8 - Qual a sua concepção acerca da avaliação formativa?

Obrigada pela colaboração

ANEXO V

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A DIRETORA

Profissionais que atuam na instituição:

- Em relação à área administrativa;
- Em relação à área educacional;
- Em relação aos serviços de apoio;

Critérios para seleção das professoras e monitoras

A instituição trabalha com voluntariado? Em que funções?

Nível sócio-econômico das crianças atendidas (profissão dos pais e nível de escolaridade).

As famílias participam da instituição? De que forma?

Quem fornece as orientações pedagógicas para a instituição?

A instituição possui um Projeto Político Pedagógico?

Quais os profissionais que participaram da sua elaboração?

Como são adquiridos os recursos financeiros para a manutenção da instituição?

Os pais participam com alguma contribuição? De que natureza?

ANEXO VI



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

- Situação funcional na instituição;
- Tempo de trabalho na instituição;
- Tempo de trabalho na função de coordenadora pedagógica;
- Tempo de atuação na educação;
- Formação profissional;
- Participação nas atividades desenvolvidas pelas professoras;
- Como é realizado o planejamento das atividades das crianças? Você participa destes momentos? De que forma?
- Pude perceber durante o período de observações que a instituição disponibiliza horários para a elaboração dos planejamentos. Também percebi que as professoras das turmas dos Maternais realizam seus planejamentos individuais (juntas) em dias e horários diferentes das professoras dos Jardins I, II e III. Por que são realizados por grupos (maternais e jardins) separadamente?
- Por que as monitoras não participam da elaboração dos planejamentos?
- A instituição disponibiliza momentos para realização de cursos, grupos de estudos, ou quaisquer outras formas de formação em serviço para as professoras e monitoras?
- Como são organizados estes momentos?
- Quem define os temas a serem trabalhados nestes cursos, ou grupos de estudos?

- Você considera importante a avaliação na educação infantil? Por quê?
- Na sua percepção, como tem se desenvolvido o processo avaliativo nesta instituição?
- Você percebe alguma dificuldade das professoras para desenvolver o processo avaliativo? Quais?
- O que faz para auxiliá-las?
- A instituição disponibiliza momentos para a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças? Qual a periodicidade?
- Quais as suas concepções acerca de: infância, criança, educação infantil e qualidade da educação infantil?
- Você acha que a avaliação pode contribuir para a qualidade da educação infantil? Por quê? De que forma?
- Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema desta entrevista que você gostaria de falar?



ANEXO VII

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS

Professora Clara – Maternal II

Data:

Eixo de conhecimento: Minha trajetória de formação e constituição profissional

- Fale-me um pouco sobre sua trajetória profissional.
- Atuar na educação infantil foi uma opção? Por quê?
- Há quanto tempo você atua na educação infantil?
- Já atuou em outros níveis de ensino antes? Quais?
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
- Qual é a sua situação funcional?
- Você desenvolve outras atividades profissionais fora do horário de trabalho nesta instituição? Quais?
- Você utiliza algum recurso (leituras, cursos, troca de experiências etc.) para aprimorar seus conhecimentos profissionais? Quais?
- Na sua trajetória acadêmica, existe alguma situação referente à avaliação de que você se lembre? Qual?
- Quais eram os procedimentos de avaliação utilizados pelos seus professores e professoras? Havia relação entre o que você estudava acerca da avaliação e as práticas avaliativas que eram desenvolvidas com você?

Eixo de conhecimento: Discutindo a educação infantil e a avaliação formativa neste contexto.

- O que você pensa acerca da infância, de criança e de educação infantil?
- A educação infantil não é obrigatória pela legislação. Você considera importante que a criança frequente uma escola nesta faixa etária? Por quê?
- Você planeja o trabalho que será realizado com as crianças? A partir de que referencial? Este planejamento é coletivo ou individual?
- As crianças participam deste planejamento? Como?
- O que você prioriza no trabalho com as crianças? Por quê?
- Você considera importante avaliar na educação infantil? Por quê?
- Você avalia o desenvolvimento das crianças? Que instrumentos e procedimentos você utiliza? Por que você opta por estes instrumentos e procedimentos?
- As crianças participam da sua própria avaliação? Como?
- Você encontra alguma dificuldade para desenvolver o processo avaliativo? Quais?
- O que você faz para superar estas dificuldades?
- Você discute com a coordenação pedagógica ou com outras professoras sobre a avaliação das crianças da sua turma?
- Qual a sua concepção acerca da avaliação formativa?
- O que você pensa acerca do “erro” no contexto da avaliação?
- Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?



PROFESSORA CLARA - Maternal II

Data:

Eixo de conhecimento: Discutindo a qualidade da educação infantil e sua relação com a avaliação formativa.

- Em sua opinião, o que é qualidade?
- E qualidade da educação infantil?
- Que aspectos você considera importantes para a construção da qualidade da educação infantil?
- Você considera o trabalho que desenvolve com as crianças um trabalho de qualidade? Por quê? Em caso negativo, no que julga necessário melhorar?
- Você considera que existe alguma relação entre a avaliação e a qualidade da educação infantil? Por quê?
- Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema desta entrevista que você gostaria de falar?

**PROFESSORA MARIA FERNANDA- Jardim II**

Data:

Eixo de conhecimento: Minha trajetória de formação e constituição profissional:

- Fale-me um pouco sobre sua trajetória profissional.
- Atuar na educação infantil foi uma opção? Por quê?
- Há quanto tempo você atua na educação infantil?
- Já atuou em outros níveis de ensino antes? Quais?
- Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
- Qual é a sua situação funcional?
- Você desenvolve outras atividades profissionais fora do horário de trabalho nesta instituição? Quais?
- Você utiliza algum recurso (leituras, cursos, troca de experiências, etc.) para aprimorar seus conhecimentos profissionais? Quais?
- Na sua trajetória acadêmica, existe alguma situação referente à avaliação de que você se lembre? Qual?
- No (s) curso(s) de formação, você estudou sobre avaliação? Quais eram os procedimentos de avaliação utilizados pelos seus professores e professoras? Havia relação entre o que você estudava acerca da avaliação e as práticas avaliativas que eram desenvolvidas com você?

Eixo de conhecimento: Discutindo a educação infantil e a avaliação formativa neste contexto.

- O que você pensa acerca da infância, de criança e de educação infantil?

- A educação infantil não é obrigatória pela legislação. Você considera importante que a criança frequente uma escola nesta faixa etária? Por quê?
- Você planeja o trabalho que será realizado com as crianças? A partir de que referencial? De que recursos você se utiliza para a elaboração do planejamento?
- As crianças participam deste planejamento? Como?
- O que você prioriza no trabalho com as crianças? Por quê?
- No dia 23/11 você desenvolveu uma atividade mimeografada com as crianças onde solicitou que elas circulassem os mamíferos e fizessem um quadrado nos animais que não eram mamíferos. Entre os animais, havia uma tartaruga. Percebi que você se limitou a dizer que a tartaruga não era mamífero e nem ave. Qual foi o seu objetivo ao inserir a tartaruga naquela atividade?
- Você distribuiu uma bandeira do Brasil, em formato de quebra-cabeças para que as crianças colorissem, recortassem e colassem. Pude verificar que você marcou com o lápis as cores que deveriam ser pintadas em cada parte. Qual ou quais foram seus objetivos com esta atividade?
- Você considera importante avaliar na educação infantil? Por quê?
- Você avalia o desenvolvimento das crianças? Que instrumentos e procedimentos você utiliza? Por que você opta por estes instrumentos e procedimentos?
- As crianças participam da sua própria avaliação? Como?
- Você encontra alguma dificuldade para desenvolver o processo avaliativo? Quais?
- O que você faz para superar estas dificuldades?

- Você discute com a coordenação pedagógica ou com outras professoras, sobre a avaliação das crianças da sua turma?
- Qual a sua concepção acerca da avaliação formativa?
- O que você pensa acerca do “erro” no contexto da avaliação?
- Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?
- Como é a sua relação com as famílias das crianças?
- Você utiliza a agenda como meio de comunicação com as famílias? Como se dá esta comunicação?
- Em determinado dia, após ter atendido o celular você disse em sala de aula que era a mãe de uma das crianças informando que ela não compareceria naquele dia porque estava doente. Você fornece o número do seu telefone celular para as mães dos seus alunos?
- Percebi que, em determinadas situações você utiliza o grupo de crianças para avaliar o comportamento de algum colega. Qual o seu objetivo?
- Qual o seu objetivo ao escrever no quadro negro os nomes das crianças que não estão se comportando de acordo com o que você orientou?
- Percebi que algumas crianças não realizam os trabalhos solicitados juntamente com o restante da turma. Nestes casos, como você conduz a situação?
- Você tem encontrado dificuldades para desenvolver o seu trabalho? Quais?

Eixo de conhecimento: Discutindo a educação infantil e a avaliação formativa neste contexto.

- Em sua opinião, o que é qualidade?
- E qualidade da educação infantil?
- Que aspectos você considera importantes para a construção da qualidade da educação infantil?
- Você considera o trabalho que desenvolve com as crianças um trabalho de qualidade? Por quê? Em caso negativo, no que julga necessário melhorar?
- Você considera que existe alguma relação entre a avaliação e a qualidade da educação infantil? Por quê?
- Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema desta entrevista que você gostaria de falar?

ANEXO VIII - A

Segunda-Feira

18.09.06

- 1.º Acolhimento das Crianças em Sala
- 2.º Agradecimento / Café de Manhã
- 3.º Hora Cívica às 8:30 no Pátio da Escola

2.º RODINHA

Música de Bom Dia!!

Que Dia é Hoje?

Janela do Tempo

Oto Somos? / Quem não veio hoje?

Músicas Várias

Planejamento do Dia:

- Ver quem fez atividade de casa, na rodinha mostrar aos colegas...
- terminar o Currículo do Folclore...



2.º HORA DO CONTO

Lenda da Lara / O São Pererê

2.º ATIVIDADE

- Procurar em Revistas uma figura que pareça com a Índia 1912, recortar e fazer a outra parte do corpo com resto de lápis apontado...

- Começar a fazer o São Pererê...

~~Comencemos~~ Tão deu pl começar o São...

2.º RECREAÇÃO

- Parque de Arica - substituir por outro local pois está com cacos de vidro...

ANEXO VIII - B

Semana de 30 a 03 mar.

⇒ Segunda-feira, 30.10.06

Entrada
 Ceia-da-manhã
 Hora Cívica
 Hora do canto.
 Atividades
 Recreação
 Higiene das mãos / almoço / Higiene bucal

⇒ Terça-feira, 31.10.06

Entrada
 Ceia-da-manhã
 Hora musical
 Hora do canto.
 Atividade
 Recreação
 Higiene das mãos / almoço / Higiene bucal.

⇒ Quarta-feira, 01.10.06

Entrada
 Ceia-da-manhã
 Hora musical

ANEXO IX - A

ESCREVA AS VOGAIS ABAIXO NO QUADRINHO:



G I R A F A

U R U B U



P A P A G A I O

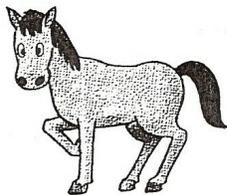
A R A I R A



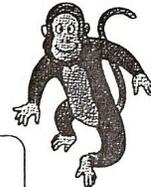
S R L P



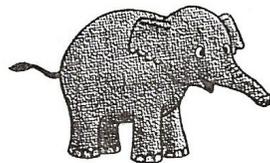
COMPLETE AS PALAVRAS COM AS SÍLABAS QUE ESTÃO FALTANDO E SURGIRÁ O NOME DOS ANIMAIS ABAIXO:



VA



CA



E FAN

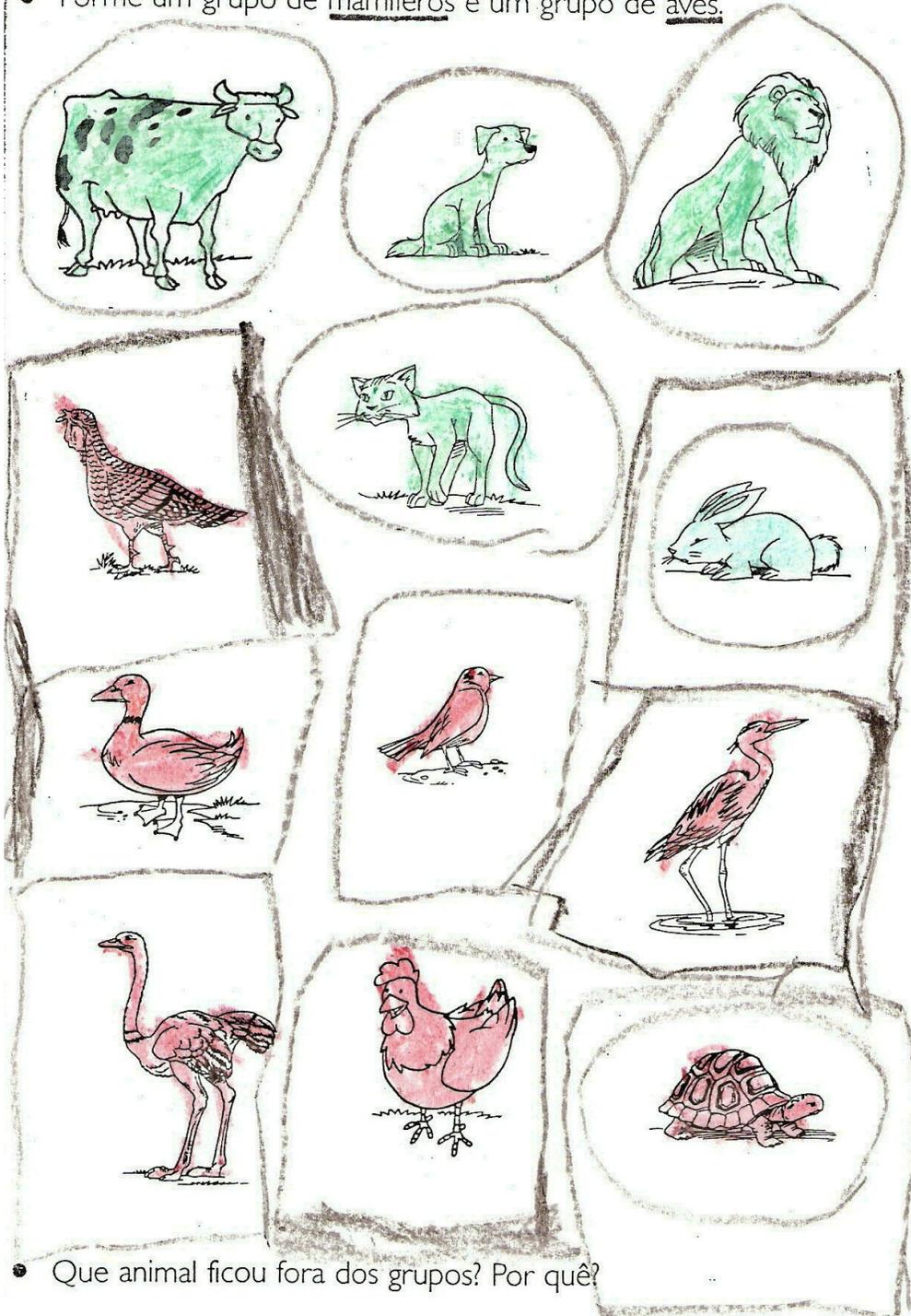
RÉ



ANEXO IX - B

OS ANIMAIS

- Forme um grupo de mamíferos e um grupo de aves.



- Que animal ficou fora dos grupos? Por quê?

ANEXO IX - C



ANEXO X

Prezada Monitora/Professora,

Como o objetivo de analisar as atividades de cuidado e educação implementados na Instituição, assim como planejar quaisquer outras melhorias futuras, pedimos – lhe que, com base nos princípios abaixo relacionados avalie o atendimento prestado aos usuários, aproveitando também para se auto – avaliar.

QUESTIONÁRIO DE AUTO – AVALIAÇÃO

1 – A interação entre a equipe e a criança é afetiva e amigável.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
 () **Básico** _____
 () **Boa Qualidade** _____

2 - A equipe trata todas as crianças igualmente e tenta acomodar suas necessidades individuais: respeita a diversidade de formação cultural.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
 () **Básico** _____
 () **Boa Qualidade** _____

3 – A equipe trata todas as crianças igualmente e tenta acomodar suas necessidades individuais: trata ambos os sexos sem preconceitos.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
 () **Básico** _____
 () **Boa Qualidade** _____

4 – A equipe usa uma abordagem positiva para orientação e disciplina.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
 () **Básico** _____
 () **Boa Qualidade** _____

5 – A equipe responde aos sentimentos e necessidades da criança.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

6 – As informações sobre a administração da creche estão prontamente disponíveis à equipe e aos pais.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

7 – A equipe mostra respeito pelo desenvolvimento das capacidades da criança e incentiva sua auto-estima e independência.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

8 – A equipe interage com as crianças para estimular sua curiosidade e pensamento.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

9 – A equipe cria uma atmosfera agradável.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

10 – Há comunicação verbal e escrita com todas as famílias sobre a creche.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

11 – Há um intercâmbio ativo de informações entre equipe e pais.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

12 – Há um processo de orientação para novas crianças e seus pais.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

13 – Os pais e outros membros da família são incentivados a participar das atividades da creche.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

14 – A equipe se comunica bem entre si.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

15 – A equipe mostra respeito por outros membros do grupo.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____
() **Alta Qualidade** _____

16 – O programa é planejado para refletir a filosofia e os objetivos da creche.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

17 – O programa incorpora as experiências de aprendizado adequadas a cada criança, indicadas por registros de desenvolvimento individual mantidos pela equipe.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

18 – O programa dá à criança oportunidade de fazer escolhas e assumir novos desafios.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

19 – O programa incentiva o desenvolvimento pessoal e social
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

20 – O programa incentiva o desenvolvimento das habilidade motoras fina e grossa.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

21 – O programa incentiva o desenvolvimento da criatividade e da consciência estética.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

22 – O treino de controle do esfíncter e a troca de fraldas vão ao encontro das necessidades individuais e são experiências positivas.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

23 – O horário de sono e a troca de roupa vão ao encontro das necessidades individuais de descanso, conforto e autonomia.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

24 – As refeições são ocasiões agradáveis.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

25 – O programa oferece grande variedade de experiências individuais e grupais.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

26 – É planejada uma rotina diária que reflita necessidades, habilidades e interesses da criança.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

27 – As atividades de rotina são flexíveis e adequadas ao desenvolvimento.
 Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

28 – A transição entre as atividades é suave.
 Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

29 – O programa incentiva o desenvolvimento intelectual.
 Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

30 – O programa incentiva o desenvolvimento da linguagem.
 Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

31 – Há um programa equilibrado e adequado ao desenvolvimento da criança.
 Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

32 – O programa se prepara para crianças com necessidades especiais.
 Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

33 – O programa é regularmente avaliado, com base nos objetivos estabelecidos.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

34 – A equipe está atenta à saúde e ao bem-estar de cada criança.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

35 – A equipe tenta assegurar-se de que a criança esteja adequadamente vestida para brincadeiras ao ar livre, em ambientes fechados e para o sono.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

36 – A alimentação segue necessidades nutricionais diárias e é culturalmente adequada.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

37 – As refeições promovem hábitos nutricionais saudáveis.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

38 – Os alimentos são preparados e armazenados higienicamente.
() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

39 – A equipe é fiel a princípios de higiene, o que reduz a propagação de doenças infecciosas.

Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

40 – A equipe incentiva a criança a seguir regras simples de higiene.

Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

41 – Os produtos potencialmente perigosos são inacessíveis às crianças

Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

42 – As instalações e os equipamentos são seguros e higiênicos

Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

43 – A creche mantém um registro das vacinas da criança.

Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

44 – A creche tem escritas as políticas de higiene, médicas, de emergência e procedimentos em caso de acidentes.

Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

45 – A equipe está familiarizada com procedimentos médicos, de emergência e em caso de acidentes.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

46 – A equipe supervisiona as crianças o tempo todo.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

47 – As informações sobre saúde e outros assuntos relacionados estão prontamente disponíveis à equipe.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

48 – A equipe e os pais estão atentos ao programa e o avaliam juntos.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

49 – Os novos membros da equipe são informados sobre a filosofia e os objetivos da creche.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

50 – A creche oferece à equipe oportunidades regulares de aprendizado e treinamento.

() Maternal () Pré-escolar () Socioeducativo

() **Insatisfatório** Comentários: _____
() **Básico** _____
() **Boa Qualidade** _____

51 – O rodízio da equipe é organizado de forma a oferecer continuidade no cuidado às crianças.

Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

52 – As informações sobre a administração da creche estão prontamente disponíveis à equipe e aos pais.

Maternal Pré-escolar Socioeducativo

Insatisfatório Comentários: _____
 Básico _____
 Boa Qualidade _____

ANEXO XI

Orientações para a elaboração dos RDIAS

O relatório descritivo pode ser redigido tanto na voz ativa quanto na voz passiva.

Na voz passiva, o sujeito é paciente, porque é receptor da ação verbal: “O desempenho das habilidades de leitura e escrita demonstrados por João...”

Na voz ativa, o sujeito é o agente ou praticante da ação verbal: “João demonstrou desempenho satisfatório nas habilidades de leitura e escrita.”

Palavras a serem evitadas:

- adjetivos comparativos – Maria é a mais levada.
- adjetivos superlativos – Joana é levadíssima.
- Palavras significando extremo, advérbios de intensidade – José nunca faz...
- Palavras atenuantes – Lúcia parece levada.
- Julgamentos que devem ser aferidos por médicos ou psicólogos – Sônia é hiperativa.
- Generalizações – Laura tem dificuldade na aquisição de conhecimentos.
- Descrições estáticas, juízos de valor e rótulos – Pedro é..., João não sabe, Flávia não consegue.

Auto-avaliação – Algumas atividades podem servir para sustentar o professor na elaboração do relatório descritivo: uma delas é a auto-avaliação. Conversando com cada aluno, o professor pode retirar dele mesmo a análise de si mesmo. A auto-avaliação contribui para edificar a autoconfiança, a capacidade crítica e a reflexão sobre a identidade do aluno.

Ficha de auto-avaliação do aluno

- Atendo às propostas do professor, tentando entendê-las?
- De que forma cumpro minhas tarefas?
- Sou frequente às aulas? Chego no horário?
- O que mais gosto na escola? Por quê?
- O que não gosto na escola? Por quê?
- O que mais gostei de estudar nesse período?
- Por que eu gostei de estudar esse assunto?
- O que eu gostaria que fosse diferente na escola? Por quê?
- Em que aspectos eu tenho melhorado?
- Em quais aspectos eu preciso melhorar ainda?

Segue-se apresentando como sugestão um bloco de verbos que podem auxiliar seu trabalho na confecção dos Relatórios Descritivos dos seus alunos:

Demonstrar – identificar – interessar – empregar – discernir – reconhecer – valorizar – construir – avançar – desafiar – observar – criar – montar – estabelecer – classificar – comunicar – utilizar – agir – distinguir – participar – encontrar – habilitar – propor – revelar – preparar – sugerir – elaborar – colaborar – instruir – apresentar – dirigir – oferecer – auxiliar – atingir – contribuir – criar – ampliar - observar – perceber – perguntar – traçar – orientar – atender – enriquecer – construir – proporcionar – realizar – completar – levantar – definir – alcançar – compreender – ler – reagir – seguir – despertar – analisar

- Privilegiei, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo desenvolvimento da criança?
 - Reconheci características marcantes do meu aluno?
Refletindo... - Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança?
 - Estimulei algum talento no meu aluno?
 - Evidenciei relações entre o que observei e o que registrei?
 - A intervenção proposta foi adequada?

Concluindo seu relatório, finalize-o positivamente, incentivando ou elogiando seu aluno. Demonstre que você acredita nele e em seu potencial. Não há nada como uma relação afetiva mútua para propiciar uma memorização compreensiva e uma aprendizagem significativa.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.