

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fábio Tomaz Alves

**“O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Florianópolis

2011

Fábio Tomaz Alves

**“O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

A474p Alves, Fábio Tomaz

O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil [dissertação] / Fábio Tomaz Alves ; orientador, João Josué da Silva Filho. – Florianópolis, SC, 2011.

346 p.: il. graf.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia p

1. Educação - Legislação. 2. Educação infantil – Avaliação. 3. Educação infantil - Planejamento. I. Silva Filho, João Josué da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 14/12/2011

Dr. João Josué da Silva Filho (CED/UFSC-Orientador)

Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco (UDESC/SC-Examinador)

Dra. Alessandra Mara Rotta de Oliveira (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Julice Dias (FAED/UDESC-Suplente)

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2010

FABIO TOMAZ ALVES
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2011

AGRADECIMENTOS

Findado este trabalho dissertativo, agradeço algumas pessoas que de alguma forma tem colaborado em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional:

- em primeiro lugar, aos meus filhos Jhonny e Leopoldo, visto que eles são minhas fontes de energia e vem sendo os grandes responsáveis por muitas das escolhas que precisei fazer desde os momentos em que nasceram, na medida em que me senti responsável por suas vidas; também foram eles os responsáveis pelos momentos mais alegres que já vivenciei;
- a minha esposa Isabela, mulher forte, educadora exemplar, pesquisadora disciplinada, que além de gerar um dos meus filhos, vem sendo, ao longo dos tempos, minha principal interlocutora nas questões de ordem pessoal e profissional;
- aos demais familiares e amigos, por entenderem meu afastamento temporário;
- ao professor Josué por acreditar na minha capacidade de autoria e ter me acompanhado como orientador na minha tentativa de tornar-me um pesquisador, ouvindo minhas elucubrações e chamando-me ao bom senso, sem com isso cercear minhas ações;
- a turma de mestrandos de 2009 da Linha de Pesquisa Educação e Infância e demais colegas do NUPEIN, com quem pude contar ao longo desse processo de pesquisa;
- a todas as entrevistadas e respondentes dos questionários, que, mais do que me ajudarem na pesquisa de campo, confiaram à minha pessoa seus pensamentos, suas dúvidas, suas crenças, seus medos e suas práticas em relação a avaliação das crianças;
- as profissionais e crianças da Creche Francisca Idalina Lopes do ano de 2009 e também do NEI Santo Antônio de Pádua do período de 2010 e 2011, que foram compreensivas com minha ausência para que eu pudesse realizar essa pesquisa e finalizar esse trabalho dissertativo;
- as profissionais, crianças e famílias de todas as instituições em que trabalhei ao longo de minha carreira na educação, pelo aprendizado que me proporcionaram e pelas inquietações que me provocaram;
- as profissionais da DEI e da GEPED da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis pelas orientações legais, pelo incentivo, pelas dúvidas sanadas, pelas informações e materiais disponibilizados;
- ao grupo de supervisoras que atuam na educação infantil da RME de Florianópolis pela parceria de longa data, pela história de luta que ainda não findou.

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto central refletir acerca dos processos de construção da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino (RME) de Florianópolis e identificar as concepções e os referenciais teóricos que têm orientado a ação das professoras nesses espaços educativos. Para tanto, busquei apoio nas referências encontradas nas bases de dados da ANPEd e da CAPES entre 2004 e 2009, na legislação vigente, nos documentos orientadores para a educação infantil e nas publicações sobre o tema avaliação. Entre estes referenciais destaco Brandão (2004), Paz (2005), Lima & Bhering; Godói (2006), Colasanto (2007), Chueiri (2008), Santos; Ramires; Rampazzo (2008) e Steininger (2009). Dada minha opção de conduzir a pesquisa pelo enfoque qualitativo, trabalhei com alguns recursos metodológicos (análise de documentos; entrevistas semi-estruturadas; aplicação de questionários), privilegiando esse viés. Envolvi no trabalho de campo 10 instituições de educação infantil (06 creches, 03 NEI's independentes e 01 NEI vinculado à escola) de responsabilidade da RME de Florianópolis. Quando da qualificação do projeto, foi apontada a necessidade de incluir as instituições de educação infantil conveniadas com a RME de Florianópolis na referida pesquisa. Por isso, realizei uma conversa informal com uma das assessoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) pertencente ao setor que apoia tais instituições. A análise da legislação vigente e dos referenciais teóricos suscitou a preocupação com o estabelecimento de vínculos entre a avaliação das crianças na educação infantil com os processos de *ranqueamento* a que estão sendo submetidos outros níveis e modalidades de ensino do país. No exame do material já escrito a que tive acesso, consegui identificar a presença de quatro (4) tendências pedagógicas sobre avaliação: Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória; Processual, Formativa e Mediadora; Institucional; Emancipatória. Esse exame revela também a necessidade de mais estudos a respeito desse assunto. Por entender que é possível contribuir com um novo conhecimento sem ficar preso a modelos hegemônicos e, assim, dar visibilidade a questões que na ótica do projeto hegemônico da Modernidade ficariam ausentes da discussão, optei por conduzir a análise dos dados construídos a partir da interlocução com o campo, pelo viés daquilo que denominei como "Questões Relevantes". As "Questões Relevantes" destacadas foram: concepções de avaliação; instrumentos avaliativos; sujeitos avaliados; sujeitos avaliadores;

critérios avaliativos; temporalidade das avaliações. A análise das “Questões Relevantes” revelou a coexistência nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis das concepções de avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória e também da avaliação processual, formativa e mediadora, associada às observações, ao registro e ao planejamento do trabalho pedagógico. Entre os instrumentos avaliativos analisados preponderaram os relatórios de grupos, os relatórios individuais e os portfólios. Esses instrumentos traziam mais informações sobre os grupos de referências do que das crianças individualmente, destacando-se a análise de padrões de comportamento e a perspectiva desenvolvimentista pautada em aspectos psicomotores. Outra questão que ficou clara durante análise dos documentos e dos dados do campo é que os processos que envolvem a avaliação das crianças que frequentam as instituições de educação infantil estão em constante movimento, como se fossem um cata-vento, destacando como elementos estruturais: a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Legislação, Proposta educacional.

RESUMEN

Esta disertación tenía como objetivo central reflexionar sobre el proceso de construcción de la evaluación de los niños en las instituciones de la primera infancia en la escuela municipal de Florianópolis e identificar los conceptos y marcos teóricos que han guiado la acción de los profesores en estos espacios educativos. Para ello, busqué apoyo en las referencias encontradas en las bases de datos de ANPED y de CAPES entre 2004 y 2009, en la legislación, en los documentos de orientación para educación infantil y publicaciones sobre el tema evaluación. Entre estos puntos de referencia destacó Brandão (2004), Paz (2005), Lima & Bhering; Godói (2006), Colasanto (2007), Chueiri (2008), Santos; Ramires; Rampazzo (2008) e Steininger (2009). Teniendo en cuenta mi decisión de liderar la búsqueda de la abordaje cualitativo, he trabajado con algunos recursos metodológicos (análisis documental, entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios), favoreciendo el sesgo. Durante el trabajo de campo participan 10 instituciones de la primera infancia (06 jardines de infantes, 03 Núcleos de Educación Infantil independientes y 01 Núcleo de Educación Infantil vinculado a la escuela) la responsabilidad de RME en Florianópolis. Durante el proceso de calificación del proyecto, ha identificado la necesidad de incluir a las instituciones para la primera infancia en los convenios con la RME de Florianópolis en la investigación inicial. Por lo tanto, llevé a cabo una conversación informal con uno de los asesores de la Secretaría Municipal de Educación (SME) del sector que apoya a dichas instituciones. El análisis de la legislación y los marcos teóricos planteó la preocupación con el establecimiento de vínculos entre la evaluación de los niños preescolares en las guarderías con el proceso de clasificación que son sometidos a diferentes niveles y tipos de educación en el país. En el examen del material escrito ya que yo tenía acceso, puede identificar la presencia de cuatro (4) las tendencias pedagógicas en la evaluación: Diagnóstico, de Desarrollo y de Clasificación; Proceso, Formativo y Mediador; Institucional; Emancipadora. Este ensayo también revela la necesidad de más estudios sobre este tema. Entendiendo que puede aportar nuevos conocimientos sin estar atado a los modelos hegemónicos y así dar visibilidad a las cuestiones desde la perspectiva del proyecto hegemónico de la Modernidad se ausente de la discusión, he elegido para llevar a cabo el análisis de los datos construida a partir de la interacción con, el sesgo de lo que él llama "Cuestiones Pertinentes". Las "Cuestiones Relevantes", destacadas

fueron: las concepciones de la evaluación, instrumentos de evaluación, los sujetos evaluados, los evaluadores, los criterios de evaluación, la puntualidad de las evaluaciones. El análisis de los "Cuestiones relevantes", reveló la convivencia en las instituciones de educación infantil de la RME de Florianópolis de las concepciones de la evaluación Diagnóstico, de Desarrollo y de Clasificación y también la evaluación Proceso, Formativo y Mediador, asociados con las observaciones, al registro y planificación del trabajo educativo. Entre los instrumentos de evaluación analizados predominaron los informes de evaluación los grupos, los informes individuales y portafolios. Estos instrumentos proporcionan más información sobre los grupos de referencias de cada niño, en especial el análisis de los modelos de comportamiento y perspectiva de desarrollo basada en los aspectos psicomotrices. Otra cuestión que se hizo evidente durante el análisis de los documentos y los datos del campo es que los procesos que implican la evaluación de los niños que asisten a instituciones de la primera infancia están en constante movimiento, como una veleta, señalando como elementos estructurales: la observación, la planificación, registro, análisis de la evaluación, la socialización de los análisis y rediseño de las actividades educativas.

Palabras clave: Educación Infantil, Evaluación, Legislación, Propuesta Educativa.

LISTA DE SIGLAS

a.C – Antes de Cristo
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CA – Colégio de Aplicação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Ceará
CEB - Câmara de Educação Básica
CED – Centro de Ciências da Educação
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEFET/SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEI's - Centros de Educação Infantil
CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CONAE - Conferência Nacional de Educação Básica
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DAE – Diretoria de Administração Escolar
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF – Distrito Federal
DOU – Diário Oficial da União
DEI – Diretoria de Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECERS-R- Early Childhood Environment Rating Sacale (Escala de Classificação de Ambientes de Educação de Crianças)
EI - Educação e Infância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FACVEST – Faculdades Integradas FACVEST

FAED - Centro de Ciências Humanas e da Educação
FCC – Fundação Carlos Chagas
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEAC - Gerência de Atividades Complementares
GEPED - Gerência de Formação Permanente
GT – Grupo de Trabalho
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE – Instituto Estadual de Educação
IGC – Índice Geral de Cursos
Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEI - Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
ITERS-R – Infant/Toddler Environment Rating Scale (Escala de Classificação de Ambiente de Educação de Bebês)
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação
MRC – Movimento de Reorientação Curricular
MS - Mato Grosso do sul
NAP – Núcleos de Ação Pedagógica
NEE06 - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos
NEI – Núcleo de Educação Infantil
NUP – Núcleo de Publicações
NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
ONG's - Organizações Não Governamentais
PA - Pará
PDE- Escola –Plano de Desenvolvimento da Escola
PE – Pernambuco
PES – Planejamento Estratégico Situacional
PI - Piauí
PNE - Plano Nacional de Educação
PME - Plano Municipal de Educação
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE - Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PR - Paraná
PRPE -Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RJ – Rio de Janeiro
RME – Rede Municipal de Ensino
RS – Rio Grande do Sul
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
SC - Santa Catarina
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME – Secretaria Municipal de Educação
SP – São Paulo
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UE – Unidade Educativa
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	29
1.1 INÍCIO DE CONVERSA	29
1.2 VERIFICANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA	43
1.3 DEFININDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	48
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O QUE FOI FEITO	51
2 LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ESTÁ POSTO	65
2.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO	65
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: O TEMOR DO <i>RANQUEAMENTO</i>	89
3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEFINIÇÕES TEÓRICAS, CLASSIFICAÇÕES...	105
3.1 DISCUSSÕES TEÓRICAS INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO	105
3.2 CLASSIFICAÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	128
3.2.1 Avaliação Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória	129
3.2.2 Avaliação Processual, Formativa e Mediadora	133
3.2.3 Avaliação Institucional	139
3.2.4 Avaliação Emancipatória	143
4 OS DADOS DA PESQUISA	149
4.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CAMPO DE PESQUISA	150
4.1.1 As instituições participantes	151
4.1.2 As participantes da pesquisa	154
4.1.2.1 As respondentes do questionário	154
4.1.2.2 As entrevistadas	159
4.1.2.3 A Assessora da GEAC/DEI	160
4.2 QUESTÕES RELEVANTES DA PESQUISA	161
4.2.1 Concepções de avaliação	162
4.2.2 Instrumentos avaliativos	175
4.2.3 Sujeitos avaliados	186
4.2.4 Sujeitos avaliadores	194
4.2.5 Critérios avaliativos	200
4.2.6 Temporalidade das avaliações	205
5 TECENDO CONSIDERAÇÕES	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	247

ANEXO I – Trabalhos e pôsteres consultados no site da ANPEd no período 2004 a 2009	251
ANEXO II - Resumo dos trabalhos e pôsteres destacados no site da ANPEd no período de 2004 a 2009	287
ANEXO III - Trabalhos consultados no banco de teses e dissertações da CAPES no período 2004 a 2009	291
ANEXO IV - Resumo dos trabalhos destacados no banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2004 a 2009	305
ANEXO V - Pré-questionário de pesquisa aplicado via endereço eletrônico com supervisoras que atuavam na RME de Florianópolis	309
ANEXO VI - Questionário de pesquisa aplicado as profissionais que atuavam em sala (professoras, professoras de educação física e/ou auxiliares de sala)	315
ANEXO VII - Roteiro da entrevista semi-estruturada realizada com um membro da equipe pedagógica de cada instituição pesquisada (supervisora, diretora e/ou professora readaptada que estivesse fazendo o papel de coordenadora pedagógica)	323
ANEXO VIII - Roteiro da conversa informal com uma das profissionais da SME de Florianópolis que vinha assessorando as instituições de educação infantil conveniadas a RME	327
ANEXO IV - Gráficos referentes a tabulação do Módulo I do questionário aplicado durante a pesquisa "Como se Realiza o Processo de Avaliação na Educação Infantil"	331

1 INTRODUÇÃO

Incomodado há algum tempo com as práticas avaliativas que encontrei e participei durante minha trajetória profissional como educador da educação básica, mas principalmente do segmento da educação infantil, ao enviar um anteprojeto de pesquisa para o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no início do ano de 2009, vislumbrava a possibilidade de contribuir com as discussões sobre a temática avaliação, em especial aquela realizada sobre as crianças pequenas que frequentam nossas instituições de educação infantil.

Deste modo, ao ser aceito como mestrando do PPGE da UFSC, na linha de pesquisa Educação e Infância, ao longo da pesquisa que culminou nesse trabalho dissertativo, procurei focar minhas atenções naquelas questões que considerava centrais para contribuir com as discussões em torno da educação infantil e que estavam diretamente ligadas com o objetivo geral da pesquisa que realizei: investigar as causas da pouca produção teórica sobre a avaliação educacional das crianças no nível da educação infantil e analisar possíveis relações entre este fato e as maneiras como vem sendo construída a avaliação e os processos avaliativos no trabalho desenvolvido nas instituições pesquisadas.

Para dar conta desse objetivo geral, vislumbrei os seguintes objetivos específicos: organizar um levantamento sobre a produção acadêmica do tema avaliação pedagógica na educação infantil e produzir uma síntese das principais tendências e trabalhos encontrados nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2004 a 2009, assim como nos possíveis referenciais teóricos encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das instituições participantes referentes ao ano de 2009; identificar se haviam discussões em torno da temática avaliação e quais os referenciais teóricos utilizados pelas profissionais das instituições municipais de educação infantil para discutir e construir instrumentos avaliativos e qual o papel da equipe pedagógica nesse processo; analisar se o processo de construção dos critérios e instrumentos avaliativos envolvia os coletivos das instituições de educação infantil, em articulação com os PPP's das mesmas; apontar possíveis relações e/ou contradições entre os instrumentos avaliativos, o referencial teórico que subsidiavam os PPP's das instituições de

educação infantil e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.

Para a análise teórica, busquei apoio nos poucos referenciais encontrados nos espaços da ANPEd e da CAPES no período compreendido entre 2004 e 2009, na legislação vigente e dos documentos orientadores encontrados em âmbito federal, estadual e municipal para a educação infantil, bem como de algumas publicações digitais e impressas que versam sobre o tema específico dessa pesquisa. Entre estes referenciais destaco as produções de Sacristán (1998), Freitas (2002; 2009), Villas Boas (2002; 2004; 2008), Esteban (2003), Brandão (2004), Paz (2005), Demo (2005), Lima e Bhering (2006), Godói (2006), Colasanto (2007), Hoffmann (2007; 2008), Chueiri (2008), Santos (2008), Ramires (2008), Rampazzo (2008) e Steininger (2009).

Considerando que pretendia realizar uma pesquisa que tivesse um enfoque qualitativo, além do levantamento sobre a produção acadêmica a respeito da avaliação das crianças matriculadas em instituições de educação infantil, senti a necessidade de ir a campo, onde apliquei os recursos metodológicos numa amostragem de 15% das 78 instituições de educação infantil que eram de responsabilidade direta da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis no período em que o projeto desta pesquisa foi elaborado. Essa amostragem envolveu 10 instituições, entre as quais, 06 creches, 03 NEI's independentes e 01 Núcleo de Educação Infantil (NEI) vinculado à escola.

Os recursos metodológicos que utilizei em minha inserção ao campo de pesquisa implicaram na análise de documentos (PPP's e instrumentos avaliativos sobre as crianças, referentes a 2009), entrevistas semi-estruturadas com um membro da equipe pedagógica (supervisora, diretora e/ou professora readaptada que estivesse fazendo o papel de coordenadora pedagógica), bem como a aplicação de questionários com aproximadamente 10% dos profissionais de sala (professoras, professoras de educação física e/ou auxiliares de sala) em cada uma das instituições participantes. A partir de um indicativo da Banca de Qualificação sobre a necessidade de incluir as instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis nessa pesquisa também inseri como recurso metodológico uma conversa informal, com uma das profissionais da Gerência de Atividades Complementares (GEAC) da Diretoria de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis que fazia o assessoramento pedagógico dessas instituições, tendo como referência o mesmo roteiro das entrevistas semi-estruturadas.

Por isso, findado o tempo de pesquisa teórica e também da inserção no campo, após fazer a análise dos dados coletados, organizei esse trabalho dissertativo da seguinte forma: Introdução; Capítulo I – A Trajetória da Pesquisa; Capítulo 2 – Legislação e Avaliação na Educação Infantil: o que está posto; Capítulo 3 – Avaliação na Educação Infantil: definições teóricas, classificações...; Capítulo 4 – Dados da Pesquisa; Tecendo Considerações; Anexos.

No capítulo 1 – **A Trajetória da Pesquisa** - procuro descrever minha trajetória profissional e acadêmica e também os caminhos percorridos durante a pesquisa, apontando os objetivos iniciais que pretendia atingir, as hipóteses que foram levantadas, os recursos/procedimentos metodológicos que foram possíveis de executar e as escolhas que sofreram alterações durante esse processo. Para tanto, divido o capítulo nos seguintes itens: 1.1- Início de Conversa; 1.2- Verificando a Produção Acadêmica; 1.3- Definindo os Caminhos da Pesquisa; 1.4 Procedimentos Metodológicos: o que foi feito.

No item 1.1 – Início de Conversa – trago detalhes de minha carreira profissional, com passagem por instituições dos três segmentos da educação básica e aponto em que circunstâncias a temática avaliação fez parte das minhas experiências profissionais. Do mesmo modo, faço um apanhado sobre minha trajetória acadêmica desde minha formação inicial até ser aceito no PPGE da UFSC.

Já no item 1.2 – Verificando a Produção Acadêmica - listo os quatro trabalhos localizados no GT 07 da ANPED no período de 2004 a 2009: Brandão (2004); Lima e Bhering (2006); Rampazzo (2008); Steininger (2009). Também elenco os três trabalhos destacados no banco de teses e dissertações da CAPES durante o mesmo período: Godoi (2006); Colasanto (2007); Ramires (2008).

Por sua vez, no item 1.3 – Definindo os Caminhos da Pesquisa - procuro apontar as questões referentes aos problemas norteadores da pesquisa e também as hipótese iniciais levantadas por mim. As questões que consegui levantar sobre os problemas norteadores da pesquisa foram às seguintes: por que aparecem tão poucos indicativos sobre a avaliação educacional na produção acadêmica quando se trata da educação infantil? Como se dá o processo de construção da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil? Já em relação as minhas hipóteses iniciais, elenquei as seguintes suposições: poucas instituições de educação infantil realizam um processo de avaliação a partir de uma abordagem teórica que favoreçam a construção de uma organização coletiva do processo de avaliação das crianças; embora os instrumentos utilizados para socializar a avaliação das crianças procurem diferenciar-

se dos que são utilizados no ensino fundamental, seus processos ainda parecem distanciados de uma orientação para a especificidade da educação infantil; na maior parte dos casos, parece não haver relações entre os instrumentos avaliativos, o referencial teórico que subsidia os PPP's das instituições de educação infantil e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.

No item 1.4 – Procedimentos Metodológicos: o que foi feito... – além de destacar o enfoque qualitativo dessa pesquisa, explicito as justificativas sobre as escolhas metodológicas que fiz durante o percurso, revelando inclusive o quanto fui me enxergando nesse processo na medida em que acessava e analisava os dados coletados. Também trago o cronograma de trabalho, listando cada um dos procedimentos que procurei realizar, desde o levantamento bibliográfico até o momento da defesa da dissertação, destacando a dificuldade que encontrei para cumprir os prazos ali estabelecidos. Nesse último item do capítulo 1 desse trabalho dissertativo, também esclareço os critérios que utilizei para definir as instituições que iria incluir na amostragem de campo, bem como sobre os motivos que me levaram a não incluir as instituições conveniadas na pesquisa e a estratégia adotada depois da banca de qualificação, onde o principal indicativo era a necessidade de incluir tais instituições. Outro ponto destacado nesse item diz respeito às impressões que tive durante o meu aceso ao campo, diante dos documentos encontrados e também da maneira receptiva com que as participantes da pesquisa me receberam.

Ainda sobre o capítulo I – Início de Conversa – destaco os seguintes referenciais teóricos que subsidiaram minha escrita: Thiollent (1984); Lüdke e André (1986); Rocha (2000), Duarte (2002), Esteban; Sgarbi (2003), Nóbrega-Therrien e Therrien (2004); Brandão (2005); Paz (2005); Gomes (2007); Santos (2008); Oliveira (2008); Tomitck e Tumolo (2009); Santos e Meneses (2010)

Por sua vez, no capítulo 2 – **Legislação e Avaliação na Educação Infantil: o que está posto** – procurei apresentar os dados encontrados na pesquisa a respeito das leis em âmbito federal, estadual e municipal que referendam os processos de avaliação na educação infantil, bem como listei os programas advindos do Ministério da Educação (MEC), estabelecendo relações entre eles com as propostas de *ranqueamento* que vem sendo instaladas via processos avaliativos de crianças e também das instituições. Ressalto também, minha preocupação de que este *ranqueamento* possa atingir o contexto da educação infantil. Para tanto, subdividi este capítulo em: 2.1- Avaliação

na Educação Infantil e Aspectos da legislação; 2.2: Educação infantil e Avaliação: o temor do *Ranqueamento*.

Assim, no item 2.1- Avaliação na Educação Infantil e Aspectos da legislação – realizo uma rápida discussão sobre a dualidade entre as propostas assistencialistas e educacionais na história da educação infantil, onde, parece ficar evidente que a origem social sempre se configurou como fator determinante para o tipo de educação que vem sendo oferecida, ao longo da história, para as crianças de cada classe, objetivando a perpetuação do poder. Destaco também, em meio a essa discussão a perspectiva de Campos (1994) de que o educar e cuidar sejam capazes de superar a dicotomia assistencialismo e educacional. Depois, apresento as indicações feitas pelos órgãos municipais, estaduais e federais no que tange à legislação específica sobre avaliação no contexto da educação infantil e constato que, mesmo tendo algumas contradições de cunho discursivo e prático, tais documentos propõem o que foi indicado na LDBEN (BRASIL, 1996) e reafirmado na Lei 170/98 do CEE (SANTA CATARINA, 1998a) e também na Lei nº 7508/2007 (FLORIANÓPOLIS, 2008), de que os processos de avaliação para esse nível de ensino devem basear-se no acompanhamento e no registro do desenvolvimento das crianças, sem que haja uma preocupação em promover ou tornar-se um pré-requisito para acessar ao ensino fundamental.

No item 2.2 - Educação infantil e Avaliação: o temor do *Ranqueamento* – procuro fazer um levantamento e algumas análises sobre a legislação vigente e também dos referenciais teóricos que suscitaram uma preocupação pontual com o estabelecimento de vínculos entre a avaliação das crianças na educação infantil com os processos de *ranqueamento* que já vem preponderando em outros níveis e modalidades de ensino. Justificando tal preocupação em relação a estas políticas de *ranqueamento* promovidas pelo MEC, trago para o corpo deste trabalho a listagem de ações e programas que fazem referência aos processos avaliativos educacionais no país e também algumas ponderações feitas por alguns teóricos sobre essa questão, entre as quais, a indicação de que os profissionais da educação vêm sendo responsabilizados pelo fracasso de suas respectivas instituições nas provas quem têm participado. Outro ponto que trago para a discussão diz respeito as críticas ao uso da estatística nesses processos de *ranqueamento*, como se os números sozinhos dessem conta de resolver os problemas educacionais. Por fim, pontuo a necessidade de realizar, através de pesquisa, análises mais pontuais sobre a pesquisa Educação Infantil no Brasil – Avaliação qualitativa e quantitativa (BRASIL,

2010a) e questiono alguns dos tópicos abordados pelas escalas ITERS-R e ECERS-R, durante a realização da mesma.

Para referendar minhas análises durante o capítulo 2 – Legislação e Avaliação na Educação Infantil: o que está posto – além das portarias, resoluções e leis em âmbito federal, estadual e municipal, também me apoiei nas reflexões dos seguintes autores: Kulmann Júnior (1991); Campos (1994); Bujes (1998); Varela (1999); Batista, (2000); Popkewitz e Lindblad (2001); Dalben (2002); Freitas, H. (2002); Afonso (2003); Paz, (2005); Luckesi (2006); Hoffmann (2007); Ramires (2008)

Na construção do capítulo 3 – **Avaliação na Educação Infantil: definições teóricas, classificações...** – procuro fazer uma síntese das discussões teóricas em torno da temática avaliação, tentando identificar as concepções existentes nesse campo. Para tanto, procuro estabelecer um diálogo com os documentos orientadores para a educação infantil em âmbito federal, estadual e municipal, bem como com as autoras encontradas ao fazer o balanço de pesquisa no espaço da ANPED e da CAPES, no período entre 2004 e 2009, além de outros materiais colhidos em publicações impressas e digitais. Feitas as análises e realizadas as sínteses, consegui organizar esse capítulo 2 com os seguintes itens: 3.1 - Discussões teóricas iniciais sobre avaliação; 3.2- Classificações Teóricas da Avaliação na Educação Infantil; 3.2.1- Avaliação Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória; 3.2.2– Avaliação Processual, Formativa e Mediadora; 3.2.3) – Avaliação Institucional; 3.2.4 –Avaliação Emancipatória

Na construção do item 3.1 - Discussões teóricas iniciais sobre avaliação – explicito o meu entendimento de que os processos que envolvem a avaliação das crianças que frequentam as instituições de educação infantil estão em constante movimento, tendo como elementos estruturais a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas. Do mesmo modo, procuro fazer uma pequena síntese histórica do uso da avaliação, destacando alguns teóricos que foram os percussores dos testes educacionais, entre os quais o brasileiro Lourenço Filho e seus Testes ABC. Concomitante a esse processo, ressalto a importância de se considerar nos processos avaliativos das crianças no contexto da educação infantil todas as discussões que vem sendo feitas desde a década de 90 em torno da chamada Pedagogia da Infância. Também pontuo que indicativos os documentos orientadores da RME de Florianópolis tem trazido ao longo dos anos, destacando nesse ínterim o papel das supervisoras escolares nesse processo.

No item 3.2- Classificações Teóricas da Avaliação na Educação Infantil – constato que os referenciais teóricos encontrados durante a pesquisa revelaram a necessidade de ampliação de mais estudos sobre o assunto, bem como identifiquei a presença de pelo menos quatro tendências pedagógicas quando o assunto é avaliação e que usei para classificar como: 1)- Avaliação Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória; 2)- Avaliação Processual, Formativa e Mediadora; 3)- Avaliação Institucional; 4)-Avaliação Emancipatória.

Assim, no item 3.2.1- Avaliação Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória – chamo a atenção para o fato de que essas concepções costumam estar presentes na organização didática e curricular do ensino fundamental e o quanto este, por sua vez, serviu de base ao modelo de educação infantil que foi sistematizado e que até hoje ainda busca demarcar suas especificidades. Ouso afirmar também que a concepção classificatória não deveria ter espaço em nenhum nível de ensino, muito menos no segmento da educação infantil e sua permanência neste campo tem contribuído para a implantação das políticas de *ranqueamento*, atrapalhando, inclusive, a possibilidade de avançarmos em termos de uma avaliação que favoreça a qualificação do trabalho pedagógico. Por outro lado, faço a ressalva quanto às concepções diagnósticas e desenvolvimentistas de avaliação, visto que, ao que parece, estas podem contribuir na qualificação dos processos avaliativos das crianças, também na educação infantil.

Já no que diz respeito ao item 3.2.2 – Avaliação Processual, Formativa e Mediadora – constato que essas concepções de avaliação destacaram-se na análise dos referenciais teóricos consultados durante a pesquisa, tendo como referência a avaliação na educação infantil. Pareceu pertinente neste item apontar que tais concepções não abrem mão, em momento algum, dos conhecimentos produzidos pela ciência sobre o desenvolvimento infantil. Na verdade, o que as diferencia das concepções diagnósticas e desenvolvimentistas, apontadas anteriormente, é a maneira como estas passam a olhar para os dados que são revelados nas instituições de educação infantil, colocando o desenvolvimento infantil como processo e não como uma etapa ou estágio onde se faz necessário classificar os sujeitos, no caso, as crianças. Portanto, nessa lógica, em sendo processo, tais concepções parecem estar diretamente associadas à perspectiva de continuidade, de movimento, de replanejar ações, de repensar as propostas e os espaços, de redimensionamento das relações pedagógicas. Entre as práticas condizentes com esse tipo de concepção, algumas das autoras consultadas trazem o indicativo da realização de auto-avaliação pelas

crianças e pelos adultos, no caso, as professoras. Também pinço nessa análise o indicativo que tais referenciais trazem sobre os instrumentos avaliativos passíveis de serem utilizados dentro da concepção de avaliação formativa e mediadora.

Por sua vez, no item 3.2.3 – Avaliação Institucional – aponto que a avaliação institucional, em sua perspectiva teórica poderia estar vinculada a concepção formativa de avaliação, uma vez que objetiva a transformação dos processos educativos. Destaquei também que em relação à chamada “melhor qualidade”, embora já tenhamos alguns documentos e ações do MEC sobre o assunto, essa é uma discussão que ainda engatinha e esbarra numa diversidade de situações geográficas, históricas, culturais e sociais que, no meu entendimento, gerariam diversos modelos de “melhor qualidade”. Por outro lado, reafirmo minha preocupação com as propostas de *ranqueamento*. Para tanto, me apoiei em algumas referências sobre avaliação institucional que indicam a necessidade de realizar tais processos avaliativos, mas questionam a maneira como elas vêm sendo feitas.

Para finalizar o capítulo, no item 3.2.4 – Avaliação Emancipatória – apoiado nas ideias de algumas das referências encontradas, alerto para o fato de que a participação dos sujeitos na apreensão, compreensão e posicionamento diante das escolhas de suas aprendizagens são diretamente influenciadas pelos condicionamentos sociais e culturais do coletivo onde estão inseridos que, por sua vez, têm sua trajetória histórica vinculada às relações de poder que se estabeleceram ao longo do tempo. Trago também a preocupação, trazida por algumas das referências, de que a avaliação qualitativa possa estar respaldando as práticas classificatórias no campo educacional, na medida em que está sendo realizada dentro de uma lógica de classificação social. Por fim, afirmo que talvez seja possível começar a romper com a lógica da classificação social no contexto da educação infantil, através da construção de instrumentos avaliativos sobre as crianças que sejam capazes de dar visibilidade aos seus processos educativos. Em síntese, proponho um processo avaliativo para as crianças que esteja em constante movimento, sem hierarquia, onde seja possível romper com a lógica dominante e, ao mesmo tempo, reconhecer e construir possibilidades de emancipação social para aqueles sujeitos cujas vozes ainda se configuram como ausentes, no nosso caso, as crianças que frequentam a educação infantil.

Na construção do capítulo 3, somei as minhas ideias, as discussões encontradas nos documentos orientadores e também aquelas sistematizadas pelos seguintes autores: Santos (1996); Sacristán (1998);

Rocha (1999, 2010); Vianna (2000); Alves e Oestreich (2002); Paulo Freire (2002); Esteban (2003); Villas Boas (2004); Demo (2005); Faria (2005); Godoi (2006); Lima (2007); Colasanto (2007); Ramires (2008); Chueiri (2008); Lourenço Filho (2008); Barbosa e Horn (2008); Steininger (2009); Ciasca e Mendes (2009); Freitas, L.C. (2009); Wiggers (2010); Correa et al. (2010); Barcelos (2010).

No capítulo 4 – **Dados da Pesquisa** – tento dar visibilidade aos dados coletados em campo através da análise de documentos, da realização das entrevistas e também da aplicação dos questionários, ressaltando as “questões relevantes”. Para tanto, divido este capítulo nos seguintes itens: 4.1- Avaliação na Educação Infantil: o campo da pesquisa; 4.2- Questões Relevantes da Pesquisa.

No item 4.1- Avaliação na Educação Infantil: o campo de pesquisa – traço rapidamente um panorama de como se constituiu o campo de pesquisa e para tanto faço a divisão do mesmo nos seguintes subitens: 4.1.1 – As instituições Participantes; 4.1.2- As participantes da Pesquisa; 4.1.2.1: As Respondentes do Questionário; 4.1.2.2: As Entrevistadas; 4.1.2.3: A Assessora da GEAC/DEI.

No sub-item 4.1.1 – As instituições Participantes - apresento as instituições participantes da pesquisa, trazendo os detalhes que me levaram a escolhê-las para participar desse processo, destacando os seguintes critérios: presença ou não de supervisora escolar no período de realização da pesquisa, ou seja, no ano de 2010; instituição que fazia ou que não fazia avaliação; uso de instrumentos de socialização de avaliação das crianças ou não existência dos mesmos; formação sobre a temática avaliação nos grupos de estudos ou nas reuniões pedagógicas; presença de argumentação teórica sobre a avaliação no PPP; processo de municipalização recente; ter ou não respondido ao pré-questionário que apliquei quando do estudo exploratório

Do mesmo modo, no subitem 4.1.2 - As participantes da Pesquisa – esclareço que tais participantes da pesquisa se configuraram como sendo as respondentes do questionário e as entrevistadas. Aponto também inserção de uma das assessoras da GEAC/DEI da RME de Florianópolis, como participante da pesquisa.

Já no subitem 4.1.2.1 - As Respondentes do Questionário – esclareço quem são as profissionais de sala (professoras, professoras de educação física e/ou auxiliares de sala) de cada instituição participante que responderam ao questionário, tecendo uma síntese sobre o perfil socioeconômico e profissional das mesmas. Também justifico minhas escolhas sobre o número de respondentes em cada instituição, utilizando para tal os poucos conhecimentos estatísticos referentes à amostragem.

Na mesma lógica, no subitem 4.1.2.2 - As Entrevistadas – traço um perfil socioeconômico e profissional das entrevistadas que responderam as entrevistas semiestruturadas que realizei com um membro da equipe pedagógica de cada instituição pesquisada (supervisora, diretora e/ou professora readaptada que estivesse fazendo o papel de coordenadora pedagógica).

No subitem 4.1.2.3 - A Assessora da GEAC/DEI – também trago uma síntese sobre o perfil socioeconômico e profissional da referida assessora da GEAC/DEI.

Logo no início do item 4.2- Questões Relevantes da Pesquisa-justifico minha opção por usar a expressão “Questões Relevantes”, ao invés de usar o recurso de categoria de análises e trago a informação sobre que questões relevantes seriam essas: concepções de avaliação; instrumentos avaliativos; sujeitos avaliados; sujeitos avaliadores; critérios avaliativos; temporalidade das avaliações.

No item 4.2.1- Concepções de Avaliação – trago os dados oriundos da inserção no campo de pesquisa, onde foi possível identificar concepções de avaliação das crianças numa perspectiva diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória. Também alerto que é preciso estar atento às contradições de ordem discursiva e prática que se revelaram nas leituras dos diversos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, visto que em alguns momentos, as concepções de avaliação processual, formativa e mediadora também se fizeram presentes, quase sempre associadas às observações, ao registro e ao planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis. Destaco, ainda, algumas contradições encontradas nos discursos das respondentes e entrevistadas e também nos PPP’s.

Na sequência desse capítulo, no subitem 4.2.2- Instrumentos Avaliativos – informo sobre a diversidade de nomes utilizados para identificar os instrumentos avaliativos a respeito das crianças, destacando a preponderância dos relatórios de grupos, dos relatórios individuais e dos portfólios no campo de pesquisa. Do mesmo modo, chamo a atenção para o fato de que esses instrumentos avaliativos costumavam falar mais dos grupos de referências do que das crianças individualmente. Trago também os pontos de vistas de algumas referências teóricas sobre os instrumentos avaliativos em questão e aponto o meu entendimento de que temos usado tais instrumentos avaliativos de forma equivocada, por não compreender suas reais possibilidades na organização dos processos educativos.

Por sua vez, no subitem 4.2.3- Sujeitos avaliados – justifico a necessidade que senti de saber se outros sujeitos, além das crianças, vivenciavam processos avaliativos nas instituições pesquisadas na RME de Florianópolis. Também socializo que nos dados analisados, foram citadas como sujeitos avaliados, além das crianças, as profissionais substitutas que tem contratos temporários e também aquelas efetivas em estágio probatório que atuam na RME de Florianópolis. Outro destaque, diz respeito ao fato de que as profissionais terceirizadas que realizam os serviços de cozinha e de limpeza nas creches e NEI's, cujo vínculo empregatício se dá junto a empresas prestadoras de serviços contratadas pela Prefeitura Municipal (PMF). O PPP, os planejamentos, os projetos, as ações e as atividades realizadas durante o ano também apareceram nos documentos pesquisados entre as questões a serem avaliadas juntamente com os sujeitos, crianças e adultos, se pensarmos em processos avaliativos de qualidade no espaço da educação infantil da RME de Florianópolis.

O subitem 4.2.4- Sujeitos avaliadores – foi onde procurei dar visibilidade aos sujeitos que participavam da construção dos processos avaliativos das crianças que frequentavam as instituições de educação infantil da RME de Florianópolis e que fizeram parte da amostragem dessa pesquisa, bem como da avaliação dos demais sujeitos e questões consideradas importantes pelas pesquisadas.

Já no subitem 4.2.5- Critérios Avaliativos – procurei compreender melhor que critérios costumavam ser considerados pelas participantes dessa pesquisa no processo de escrita da avaliação das crianças e também dos demais sujeitos nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis que compuseram essa amostragem, nessa análise. Menciono os critérios individuais e coletivos, tanto no que diz respeito às avaliações feitas sobre as crianças, como naquelas feitas sobre os adultos. Do mesmo modo, em relação àquelas avaliações que eram realizadas sobre o grupo e sobre o trabalho pedagógico das instituições.

No subitem 4.2.6- Temporalidade das Avaliações – procuro elencar o que os dados da pesquisa trouxeram sobre a periodicidade em que eram realizadas as avaliações das crianças e demais sujeitos que frequentavam as instituições de educação infantil na RME de Florianópolis. Em linhas gerais crianças e demais sujeitos costumavam ser avaliados semestralmente, exceção feita às profissionais terceirizadas que, pelo que pude perceber em algumas entrevistas, tem suas avaliações realizadas anualmente.

No capítulo 4, para justificar ou contrapor algumas de minhas ideias e dados encontrados no campo, procurei me valer dos seguintes autores: Sacristán (1998); Tomás e Soares (2004); Bodnar (2006); Colasanto (2007); Hoffman (2007, 2008); Villas Boas (2008); Ramires (2008); Steinger (2009); Rampazzo (2009), Barcelos (2010).

Já no capítulo 5 – **Tecendo Considerações** - sem procurar fechar a discussão, além de resgatar alguns dos principais resultados encontrados durante a análise dos dados coletados em campo e também nos referenciais teóricos encontrados no balanço da pesquisa, procurei fazer minhas considerações sobre muitas das questões que foram discutidas ao longo dos demais capítulos, destacando as questões relevantes, na expectativa de que assim, esse trabalho dissertativo possa contribuir com as discussões da área da infância, em especial sobre a temática avaliação.

Em **Referências Bibliográficas**, procurei listar todos aqueles textos, livros, documentos orientadores e leis que de alguma forma citei durante a composição desse trabalho dissertativo e que de alguma forma tem a ver com a temática avaliação, com as discussões em torno da pedagogia da infância e também sobre metodologia de pesquisa. Já na **Bibliografia Complementar**, apresento outra lista de materiais de ordem teórica que, embora não tenham sido citados diretamente, me ajudaram de forma pontual nas reflexões que precisei fazer nessa dissertação.

Nos **Anexos** apresento os trabalhos e pôsteres consultados no site da ANPEd no período 2004 a 2009, o resumo dos trabalhos e pôsteres destacados no site da ANPEd no período de 2004-2009, os trabalhos consultados no banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2004 a 2009, os resumo dos trabalhos destacados no banco de teses e dissertações da CAPES no período de 2004 a 2009, o pré-questionário de pesquisa aplicado via endereço eletrônico com as supervisoras que atuavam na RME de Florianópolis, o questionário de pesquisa aplicado as profissionais que atuavam em sala (professoras, professoras de educação física e/ou auxiliares de sala), o roteiro da entrevista semi-estruturadas realizadas com um membro da equipe pedagógica de cada instituição pesquisada (supervisora, diretora e/ou professora readaptada que estivesse fazendo o papel de coordenadora pedagógica), o roteiro da conversa informal com uma das profissionais da SME de Florianópolis que assessorava as instituições de educação infantil conveniadas a RME e também os gráficos referentes a tabulação do Módulo I do Questionário aplicado durante a pesquisa, até então intitulada “Como Se Realiza o Processo de Avaliação na Educação Infantil”.

1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1.1 INÍCIO DE CONVERSA

Duarte (2002, p.140) afirmou que

[...] ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los.

Concordando com a autora de que nada é por acaso e de que a escolha de um objeto de pesquisa está intimamente ligada a uma trajetória de vida é que inicio este trabalho dissertativo tentando situar os momentos em que a temática avaliação cruzou meu caminho, desde minha primeira inserção na educação infantil, até o ponto em que acabou se transformando num projeto de mestrado, cujo resultado sistematizo nesse trabalho dissertativo.

Embora tenha passado por processos diferenciados de avaliação escolar em minha trajetória estudantil, foi a partir do ano de 1991, quando comecei minha carreira na área da educação, ao me efetivar como auxiliar de sala, através de concurso público da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e que tinha como exigência para as pessoas que se candidataram ao cargo apenas a formação em nível de 1º Grau¹, que, efetivamente, esta questão passa a me incomodar, na medida em que eu tinha de contribuir com as professoras² da instituição onde eu

¹ Na época eu já havia concluído o ensino médio, no extinto Curso Técnico Redator Auxiliar (1986), no Instituto Estadual de Educação (IEE), em Florianópolis, Santa Catarina e, portanto, não tinha nenhuma formação na área pedagógica.

² Como a maior parte dos profissionais que atuam na educação básica é do sexo feminino, embora tenhamos vários homens nos quadros das instituições educativas, inclusive na educação infantil, no corpo desse trabalho dissertativo, mesmo contrariando as orientações gramaticais, usarei as palavras que definem tais profissionais no feminino.

trabalhava na escrita das avaliações das crianças e que, posteriormente, eram entregues aos responsáveis por elas, ou seja, seus familiares. Pela primeira vez na vida me dei conta de que estava sendo responsável em avaliar e estabelecer conceitos sobre alguém, no caso, crianças que não tinham mais que dois anos de idade, tendo como base poucos conhecimentos teóricos sobre o assunto e, principalmente, utilizando parâmetros homogêneos sobre o desenvolvimento infantil.

A convivência com as crianças e as profissionais na instituição onde trabalhava estimularam-me a estudar, voltei a fazer um curso profissionalizante em nível médio, concluindo no ano de 1996 o curso Magistério em Educação Física no Instituto Estadual de Educação (IEE), passando a atuar como professor de educação física em instituições particulares de educação infantil e ensino fundamental nos municípios de Florianópolis e São José. Nesta função de professor de educação física houve um momento em que cheguei a fazer, bimestralmente, a avaliação descritiva de aproximadamente 360 crianças, visto que trabalhava em 03 instituições particulares de educação infantil e ensino fundamental, onde comparecia para ministrar minhas aulas uma ou duas vezes por semana.

O que eu escrevia sobre as crianças que tinha de avaliar, não levavam em conta os pontos de vista das demais profissionais das instituições, chegando muitas vezes a ser contraditório diante do que elas percebiam, já que não conversávamos sobre o assunto. Assim, os conteúdos das avaliações que eu escrevia pautavam-se nos poucos conhecimentos que eu possuía sobre psicomotricidade e que foram adquiridos no curso Magistério em Educação Física. Por isso, meus textos eram limitados, padronizados, uma vez que estavam apoiados em expectativas minhas em relação ao comportamento, participação e habilidades psicomotoras das crianças. Ainda utilizando esta formação, atuei como professor de educação física e auxiliar de ensino substituto na PMF, após meu pedido de demissão do cargo de auxiliar de sala.

Passo seguinte de minha formação, depois de tentar, sem sucesso, vários vestibulares na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para o curso de Educação Física, estimulado por uma de minhas ex-diretoras, prestei vestibular e fui aprovado para o Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em Tijucas, no ano de 1998 e, depois de três semestres já concluídos, resolvi desistir porque não tinha como continuar pagando as mensalidades e o transporte até a referida faculdade. Foi então que resolvi prestar novamente vestibular para a UDESC, desta vez para o curso de

Pedagogia onde me formei no final de 2002, com habilitação em Supervisão Escolar.

No referido curso tive de lutar, juntamente com minha colega Marlise Oestreich, professora de educação física que atuava na educação infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, pela realização de nosso estágio obrigatório numa creche, já que a UDESC não previa que ele fosse realizado na educação infantil. Finalmente, depois de muitas discussões e argumentações, conseguimos nos inserir no interior de uma instituição de educação infantil da RME de Florianópolis, cuja experiência de estágio contou com a colaboração dos que lá trabalhavam e nos possibilitou escrever nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título final acabou sendo **O/A Profissional de Supervisão “Escolar” que Atua na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.**

Em 2003, tive uma rápida experiência como supervisor escolar substituto na RME de São José, numa escola ainda em fase de conclusão onde, entre os desafios de coordenar um imenso grupo de professoras que atendiam crianças do pré-escolar³ até a oitava série do ensino fundamental, estavam à articulação dos conselhos de classe do ensino fundamental e as avaliações descritivas recomendadas pela proposta da referida rede para a pré-escola e para as séries iniciais do ensino fundamental. Entre as dificuldades que teria de enfrentar junto com as profissionais que lá atuavam, estavam à criação de mecanismos que pudessem facilitar a geração dos históricos dos estudantes sem que, necessariamente, o desempenho deles tivesse de ser impresso em forma de notas, mas, principalmente, sobre como organizar o processo de construção das avaliações descritivas.

Nas muitas discussões que se sucederam, juntamente com as profissionais da pré-escola e primeira série do ensino fundamental desta escola da RME de São José, discutimos alternativas para realizar a avaliação das crianças destes segmentos educacionais, manuseando para tanto diversas propostas de instrumentos avaliativos, inclusive alguns modelos prontos e homogêneos de avaliação, onde teriam que ser preenchidos formulários que apontariam se os estudantes “sabiam” ou “não sabiam”, se “atendiam” ou “não atendiam”, os critérios desta avaliação ou ainda se eram “excelentes”, “ótimos”, “bons”, “regulares” ou “insatisfatórios”. Entre os critérios presentes nos modelos

³ As turmas de Pré-Escola que funcionavam nesta escola atendiam crianças de 05 e 06 anos e a estrutura de suas salas não diferia em nada das demais salas do ensino fundamental, exceção feita a existência de um banheiro anexo as mesmas.

manuseados, ponderavam a preocupação com a disciplina, com o comportamento e com o domínio da linguagem escrita e também com as capacidades psicomotoras. Chegamos à conclusão de que essa proposta não era uma alternativa.

Percebendo que em nada contribuiria com este grupo se tentasse impor o indicado pela proposta da RME de São José, ou seja, avaliações descritivas, fui buscar ajuda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁴ e na Lei Complementar nº 170/98 do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina⁵ e também em modelos de avaliação que eu havia acompanhado nas minhas passagens pela RME de Florianópolis para me subsidiar nestes debates. No fim das discussões, chegamos ao consenso de que seria criado um formulário com alguns critérios sobre o desenvolvimento das crianças que considerávamos importantes de serem avaliados e que o preenchimento descritivo dos mesmos levaria em conta as características individuais dos avaliados. Portanto, tais critérios não poderiam ficar vinculados a conceitos fechados como “bom”, “ótimo” ou “insatisfatório”.

Neste primeiro exercício de escrita da avaliação das crianças desta escola da RME de São José, a maior parte de nós concluiu que teria sido mais fácil elencar apenas alguns critérios e assim cada profissional poderia ter exercitado sua autoria, uma vez que ficou evidente o quanto as professoras sentiram-se cerceadas no preenchimento do referido formulário e, assim, deixaram de pontuar outras coisas que consideravam importantes sobre cada criança avaliada. Esta análise só foi possível de ser feita após as conversas individuais que foram realizadas junto às famílias que compareceram pra receber o tal formulário avaliativo.

Outra questão que veio a tona nesse processo vivenciado por nós, nessa escola da RME de São José, foi a dificuldade que tivemos para compartilhar nossas escritas com outras pessoas. Neste caso, a dificuldade era compartilhar as escritas de avaliação das crianças comigo, enquanto supervisor escolar⁶, em função dos resquícios históricos que esta função carrega.⁷ Soube depois de minha saída da

⁴ LDBEN – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

⁵ A Lei Complementar 170, publicada em 07 de agosto de 1998 dispunha sobre o Sistema Estadual de Educação.

⁶ Embora tenha sido discutida através de vários projetos de leis, chegando a ser aprovada na câmara e, posteriormente, vetada pelo presidente Luis Inácio da Silva, no fim da primeira década dos anos 2000, a profissão de Supervisora Escolar ainda não é reconhecida pela legislação brasileira.

⁷ Tendo sendo criada no espaço das fábricas pra depois ganhar espaço no campo educacional, foi na década de 70 que esta função ganha destaque na legislação brasileira, sendo reforçado o

referida escola que voltaram a discutir o assunto com a profissional que deu continuidade ao trabalho de supervisão e acabaram fazendo algumas mudanças nos instrumentos de socialização de avaliação que escreviam para entregar as famílias.

Ainda em 2003, volto a trabalhar na RME de Florianópolis, desta vez na função de diretor indicado num Núcleo de Educação Infantil (NEI). Em minha curta passagem por este espaço e entre tantos desafios enfrentados nessa nova função, eis que a avaliação das crianças acaba tomando um papel central, uma vez que ao ler os instrumentos produzidos e socializados com as famílias, anterior a minha chegada, encontro avaliações descritivas que dão maior ênfase ao comportamento e ao que as crianças ainda “não sabiam”, na perspectiva de uma educação infantil “pré-escolarizante”, contrariando, inclusive, as discussões que ocupavam lugar central nos documentos publicados e nas formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis neste período e que apontavam a necessidade da construção de uma pedagogia da infância, que procurasse diferenciar a educação infantil do ensino fundamental, uma vez que

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena o conteúdo escolar, muito menos em sua “versão escolarizada”, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações múltiplas entre crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). (ROCHA, 2000, p. 28)

Embora houvesse uma profissional de supervisão escolar atuando naquele NEI, não havia ainda na instituição uma clareza sobre o seu

seu papel de controle, uma vez que a LDBEN 5692/71 “[...] lhe atribuía o papel de orientar todo o trabalho que deveria ser realizado no interior da escola, a fim de legitimar a estrutura de poder que estava posta [...]” (ALVES, 2002, s.p.). Na década de 80, a função de supervisora escolar começa a ser rediscutida, mas é somente na publicação da LDBEN 9394/96 “[...] que a ação supervisão escolar começa a ser considerada como sinônimo de coordenação pedagógica.” (ALVES, 2002, s.p.).

papel na organização pedagógica, o que acabava limitando o nível de aceitação de suas orientações e intervenções no planejamento e também nas discussões e escrita das avaliações das crianças. Parecia haver a falta de compreensão de que compartilhar planejamentos, registros e avaliações de crianças poderiam qualificar, na prática, as propostas pedagógicas pensadas e realizadas na instituição, junto às crianças.

Então, realizamos uma conversa com o grupo de profissionais, na tentativa de deixar claro o papel da supervisão escolar e da direção nesse processo de escrita da avaliação das crianças, destacando que nossas orientações e intervenções não seriam no sentido de modificar o teor central das escritas feitas pelas demais profissionais, mas sim de orientar, de problematizar sobre o que era ou não importante ser inserido nos instrumentos que seriam entregues as famílias. Mesmo com resistências por parte do grupo, eu e a supervisora do referido NEI fizemos as leituras e manifestamos sugestões por escrito nas avaliações que foram escritas sobre as crianças naquele semestre e que, posteriormente, foram discutidas individualmente com cada professora de sala. Ainda assim, nos instrumentos de avaliação (relatórios) que foram entregues às famílias houve quem tivesse mantido seus textos originais, sem considerar nossas contribuições.

Logo em seguida saio da instituição com muitas frustrações referentes ao cargo que havia exercido e, embora não tenha conseguido perceber avanços significativos nas discussões e reflexões que vivemos naquele grupo durante minha passagem por lá, não dava pra dizer que parte das profissionais não havia ficado incomodada com o tipo de avaliação que fazíamos a respeito das crianças.

Em 2004, participei de um processo seletivo numa instituição federal de educação básica, atuando como supervisor escolar substituto junto ao ensino médio. Nessa experiência, se por um lado encontrei dificuldades em realizar aquilo que eu entendia ser o meu trabalho, atuando juntos às profissionais das diversas disciplinas oferecidas aos estudantes, discutindo e apoiando-as em seus planejamentos, fui mobilizado a estudar mais de perto a legislação, em função das dificuldades que percebia nas relações que estabelecíamos com os estudantes, em especial quando o assunto era conselho de classe.

Embora defendêssemos com veemência o caráter decisório destes conselhos sobre a avaliação individual que cada profissional das disciplinas fazia sobre seus estudantes, o que se via, na verdade era uma verdadeira batalha, visto que estas não aceitavam alterar suas notas ou pareceres finais quando era sugerido pelo conselho, alegando autonomia enquanto profissionais responsáveis pelas referidas disciplinas. O que se

via nos referidos conselhos era o caráter da nota prevalecendo sobre os esforços e avanços individuais de cada estudante nas disciplinas. A disciplina e o comportamento dos estudantes também eram fatores preponderantes nessas avaliações o que, de certa forma, gerava tratamentos diferenciados para este ou aquele estudante quando o assunto era alteração de nota, aprovação ou reprovação.

Os estudantes também eram estimulados a participar dos referidos conselhos, mas, quando indicavam que coisas consideravam importantes de serem melhoradas na dinâmica de cada disciplina, acabavam recebendo justificativas que não se traduziam em ações posteriores ou, pior, eram responsabilizados pelo desempenho não satisfatório de suas professoras, em geral, tendo a indisciplina e comportamento das turmas como principais argumentos.

Em suma, os conselhos de classe nessa instituição, onde a avaliação foi um dos meus principais desafios, enquanto supervisor escolar, se constituíam como verdadeiros campos de batalha e em nada contribuía com o processo de ensino e aprendizagem dos que ali buscavam se apropriar dos conhecimentos validados e sistematizados pelas ciências e por aqueles que definiam os currículos escolares.

Em 2005, retorno ao curso de Pedagogia da UDESC para fazer a habilitação em Administração Escolar e juntamente com meu colega de curso Pedro da Conceição Reis, realizamos pesquisa numa escola estadual que culminou no TCC que recebeu o título **Conselho Deliberativo da Escola de Educação Básica Jurema Cavalazzi: Buscando Ampliar a Participação dos Alunos.**

Concomitante ao meu retorno à universidade, efetive-me como auxiliar de ensino concursado da PMF numa escola de ensino fundamental, participando dos conselhos de classe e também das discussões promovidas pela orientadora escolar que ali atuava junto as professoras das séries iniciais, com perspectiva de qualificar os instrumentos que eram entregues às famílias no formato de avaliação descritiva.

Meses depois, peço demissão dessa instituição para me efetivar num outro concurso público, também na RME de Florianópolis, desta vez como supervisor escolar numa outra escola de ensino fundamental. Novamente a temática avaliação emergiu como uma das questões mais desafiadoras do meu trabalho, no exercício de qualificar as avaliações descritivas feitas nas séries iniciais e também na coordenação dos conselhos de classe de 5ª a 8ª série.

Se por um lado as questões dos conselhos de classe eram semelhantes às que eu já havia presenciado e enfrentado, durante minha

atuação no ensino médio, o destaque, entretanto, ficava por conta da discussão em torno da avaliação, especificamente no que dizia respeito à “aprovação” ou “reprovação” dos estudantes que já haviam sido diagnosticados com algum tipo de limitação física ou mental e eram reconhecidos na referida instituição como “estudantes com necessidades educativas especiais”.

Foram necessárias muitas leituras dos documentos específicos sobre educação especial e o apoio das profissionais que atuavam na sala de multimeios,⁸ nas discussões dos conselhos de classe, para amenizar as contínuas reprovações descontextualizadas dos estudantes com necessidades educativas especiais e, em alguns casos, nos mobilizarmos na mudança de postura pedagógica frente a estes estudantes. Também se evidenciaram nessas discussões o medo e o preconceito provocado pela falta de clareza sobre que postura pedagógica adotar com estes estudantes, a falta de estrutura para o atendimento deles, mas principalmente a ideia homogeneizadora que costumamos ter sobre o desenvolvimento das crianças e jovens.

Em 2006, mobilizado pela grade curricular⁹ que, no meu entendimento, poderia contribuir com minhas práticas e discussões no âmbito da instituição onde eu trabalhava e pela possibilidade de fazer uma especialização em instituição pública, participei do processo seletivo e, posteriormente, frequentei e concluí no ano de 2007 o curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), em Florianópolis, Santa Catarina.

Na disciplina “Avaliação Institucional da Educação e da Escola” da referida especialização, tivemos a possibilidade de acessar alguns instrumentos avaliativos aplicados por instituições particulares de ensino superior e me incomodou de forma significativa a defesa feita pelo professor titular da mesma de que tais instrumentos deveriam ser utilizados de forma maciça pelas redes públicas de ensino. Se por um lado tais instrumentos possibilitavam aos estudantes avaliar os diversos

⁸ Na referida sala de multimeios, as profissionais que ali atuavam e que tinham formação específica em educação especial, atendiam as crianças com algum tipo de necessidade educativa especial, matriculadas nessa da instituição e também em outras instituições da região, incluindo as de educação infantil, em horário contrário aos de suas aulas, bem como orientavam as profissionais de sala, em algumas questões de organização do planejamento.

⁹ A referida grade curricular, entre outras coisas, incluía uma determinada carga horária para disciplinas como “Planejamento, Sistematização e Avaliação do Trabalho Educativo”, “Gestão e Qualidade da Educação: conceitos e relações”, “Organização Escolar e Gestão”, “Avaliação Institucional da Educação e da Escola”.

segmentos da instituição no que tange ao trabalho realizado, incluindo aí as professoras, por outro, desconsiderava questões estruturais importantes para a qualidade de ensino, tais como as condições de trabalho das profissionais e a construção física e material dos espaços educativos.

Em relação à monografia que teria de produzir no referido curso, inicialmente meu objeto de pesquisa tinha como objetivo estudar o fenômeno de retorno dos estudantes cuja idade aproximada era 15 anos e que, depois de muitas reprovações, eram encaminhados pelos conselhos escolares a frequentar turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não se adaptavam e voltavam a solicitar matrícula no ensino fundamental. No ano de 2006, na escola de ensino fundamental onde eu trabalhava, tínhamos contabilizado seis casos de estudantes que haviam vivenciado essa situação.

Com o meu afastamento desta escola de ensino fundamental, após realização de permuta com uma colega supervisora que atuava na educação infantil, revi meus objetivos iniciais de pesquisa e na busca por alguma temática que me motivasse nos estudos e que eu pudesse usar inclusive em minhas práticas e inserções na educação básica, já que nunca tive nenhuma experiência na EJA, optei por estudar o letramento nos documentos de orientação do Ministério da Educação (MEC) para esta modalidade de ensino. Estes estudos culminaram na escrita e defesa, no ano de 2007, da monografia **O Letramento no 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem os documentos oficiais?**

No meu retorno à educação infantil do município de Florianópolis, em 2007, desta vez como supervisor escolar, fui trabalhar numa creche recém-ampliada, com um número muito grande de crianças e profissionais. O primeiro desafio encontrado nessa instituição certamente foi o da construção de uma relação de confiança com as profissionais que nela atuavam de forma que, com o tempo, pudesse assessorá-las em seus planejamentos e, conseqüentemente nos seus registros e instrumentos de socialização de avaliação das crianças. Depois esbarramos na dificuldade de garantir que o cronograma de assessoramento pudesse ser colocado em prática em função da falta de espaço para este tipo de conversa, do número grande de pessoas que adoeciam durante o ano e, conseqüentemente, faltavam ao trabalho, sem que houvesse ninguém para substituí-las, já que as duas auxiliares de ensino que ali trabalhavam não tinham como dar conta de tamanha demanda. De qualquer forma, contando com a ajuda de algumas

profissionais, conseguimos, em especial no segundo semestre, garantir alguns momentos de troca com as profissionais.

Nestas trocas discutimos, entre outras coisas, sobre os registros que faziam e que poderiam subsidiar os instrumentos de socialização da avaliação das crianças entregue as famílias semestralmente sob o codinome de “Relatório de Vivências”, sendo coletivo o que era entregue no primeiro semestre e o do segundo semestre composto pelo relatório coletivo e pelo relatório individual. Ficava evidente também, nestas conversas, a necessidade de estabelecermos coletivamente algumas orientações para estes registros e também para os chamados “Relatórios de Vivências”. Diante desta perspectiva, fizemos formação específica sobre registro e as indicações sintetizadas nas discussões ganharam corpo no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida creche.

Já quanto aos “Relatórios de Vivências”, sistematizamos o que cada profissional considerava importante em seus rascunhos sobre as vivências de cada criança e depois este material¹⁰ ficou a disposição do grupo para possíveis consultas na hora de organizar tais documentos, sem a expectativa de ser um referencial obrigatório. Entre os aspectos que levantamos naquele ano, foi possível perceber uma preocupação com os seguintes tópicos: atividades gráficas (desenhos, pinturas); alimentação; brinquedos e brincadeiras; movimentos finos e amplos; linguagem oral; linguagem escrita e letramento/alfabetização; sono; participação; relacionamento; autonomia; higiene. Na continuidade

¹⁰ O referido material foi identificado com o título **Sugestões para complementação das avaliações** e trazia os seguintes questionamentos a serem considerados ou não pelas educadoras: “Em relação às atividades gráficas (desenho, pintura): seus desenhos começam a apresentar alguma forma? Sempre usa as mesmas cores ou costuma variar? Chega a dizer, mesmo que com gestos, o que desenhou? Em relação a alimentação? Consegue comer sozinha? Rejeita algum alimento? O que mais gosta? Brinquedos preferidos? Na sala? No parque? Em relação aos movimentos: Tem facilidade para subir e descer de obstáculos ou precisa ser auxiliado? Linguagem: a fala é organizada? Clara? Argumenta. Linguagem escrita: demonstra interesse? Consegue identificar e/ou escrever seu nome com auxílio ou sozinho? Relaciona as letras do seu nome com outras palavras? Relaciona sons e letras? Já escreve palavras? Sono: dorme sozinho ou precisa de companhia? Precisa de algum brinquedo para dormir? Sono tranquilo ou agitado? Participação nas histórias: se concentra? interpreta? Reconta? Solicita novamente a contação? Histórias preferidas? Brinquedos cantados: como agem? Só reproduzem os gestos? Sabem as músicas? Fazem proposição, inclusive de alteração da letra (versão)? Ajudam na organização? Em relação às atividades: citar exemplos do que gosta, do que não gosta, do que se destaca, do que precisa de auxílio. Relacionamento com o grupo (crianças e adultos da sala) e com os demais grupos. Conflitos: resolvem sozinhos? Usam a linguagem oral ou a força? Solicitam intervenção dos adultos? Autonomia: alimentam-se ou vão ao banheiro sozinhos? Conseguem fazer a higiene pessoal (escovação, xixi, etc.) sem auxílio do adulto? Observar o tempo do verbo na escrita (passado). Fábio Tomaz Alves 26/11/2007” (ALVES, 2007b)

deste trabalho, no ano de 2008, algumas destas escolhas sofreram alterações, ora ampliando o repertório do que era observado, ora revendo equívocos que foram sendo percebidos nos momentos em que construíamos as avaliações das crianças.

Em 2009, me removi¹¹ para uma creche menor, também da RME de Florianópolis e lá, passadas as dificuldades iniciais de adaptação ao grupo, elencamos justamente a temática avaliação para estudar no grupo de estudos, visto que era uma temática que já incomodava aquelas profissionais em anos anteriores e, também, por causa da provocação que fiz as estas, ao afirmar que não entendia que o modelo de “Portfólio” que lá era adotado e entregue às famílias pudesse se configurar como um instrumento de socialização da avaliação das crianças. Também apresentei a este grupo o material **Sugestões para Complementação das Avaliações** elaborado junto ao grupo de profissionais com quem havia trabalhado nos dois anos anteriores, na instituição de onde eu estava vindo, deixando claro seu caráter sugestivo e complementar.

Ao iniciarmos os estudos, entretanto, percebemos que não poderíamos discutir avaliação sem compreender melhor as questões referentes ao planejamento e aos registros, ficando evidente a relação existente entre estes três aspectos do trabalho pedagógico. Ao final do período de formação¹², que perdurou até o final daquele ano, entre outras constatações, concluímos que precisávamos criar critérios mais coletivos de avaliação e, independente do tipo de instrumento que fôssemos adotar para socializar com as famílias, precisaríamos focar mais nas particularidades individuais de cada criança.

No início de 2010, me removi novamente para outra instituição de educação infantil da RME de Florianópolis, desta vez um NEI. Como eu estava em licença de estudos até meados de 2011, foi somente durante a escrita deste trabalho dissertativo que passei a ter contato mais direto com as crianças, famílias e profissionais que ali atuam. Durante esse período de afastamento, entretanto, participei de algumas reuniões pedagógicas, ajudei a organizar um grupo de estudos no ano de 2010 e também contribuí com a direção na organização de alguns destes espaços de trocas e de decisões sobre os processos pedagógicos ali

¹¹ O processo de remoção a que me referi é organizado pela SME, através de sua Diretoria de Administração Escolar (DAE) e leva em consideração o tempo de serviço e também o grau e o número de horas de formação continuada de cada profissional participante.

¹² Importante ressaltar que mesmo tendo me afastado desta instituição em meados de 2009, por estar em licença de estudos, coordenei este espaço de formação até o seu final, ou seja, outubro de do mesmo ano.

vivenciados, sempre em caráter consultivo, sem participar das deliberações que o grupo tomava. Então, a partir de agosto de 2011, ao me juntar ao grupo de profissionais deste NEI, percebi que, entre as questões que precisaria dar atenção em minha atuação como supervisor escolar, destacavam-se a organização, a discussão e a sistematização do planejamento das propostas pedagógicas coletivas e também os processos avaliativos das crianças.

Tal como ficou evidenciado durante minha trajetória profissional, os processos de avaliação implementados na educação sempre me incomodaram, uma vez que seus instrumentos acabavam sendo utilizados apenas para classificar os sujeitos, definindo quem era “capaz”, quem tinha um “bom desempenho” diante de uma atividade e, ainda, quem estava “apto” ou “inapto” para avançar e frequentar uma determinada série, fase ou grau de estudo, parecendo não haver nenhuma preocupação com a aprendizagem e, muito menos, com a riqueza das relações sociais e das trocas culturais presentes nos espaços educativos.

Por isso, concordo com Esteban (2003, p. 19), quando esta afirma:

A avaliação do rendimento escolar, indispensável ao processo classificatório, inscreve-se nas práticas sociais cujo objetivo ao examinar é *vigiar e punir*, como tão bem demonstrou Foucault. Na escola, a aprendizagem assim como o ensino, seria decorrência de um sistema eficiente de vigilância e de punição, facilmente traduzível em provas, testes, notas, conceitos, recuperação, aprovação, reprovação.

Na educação infantil a avaliação das crianças de 0 a 5 anos se configura como uma das práticas presentes na organização pedagógica das instituições e seu processo de construção tende a ser organizado de diferentes formas nas mais diversas instituições, oscilando entre processos sistematizados de acompanhamento das crianças e auto-reflexão de suas práticas por parte das profissionais até a mera utilização de diversos instrumentos de socialização (fichas avaliativas, relatórios individuais, relatórios gerais de atividades, dossiês, portfólios, pareceres descritivos, etc.) das crianças com a comunidade educativa.¹³ Estes

¹³ Considero como integrantes da comunidade educativa as crianças, suas famílias, as educadoras e demais funcionários das instituições.

instrumentos de socialização da avaliação das crianças, em geral, só conseguem dar visibilidade a uma pequena parte do percurso feito por elas nos espaços educativos, bem como parecem estar sustentados na lógica de classificação presente em outros níveis e modalidades de ensino, embora os discursos procurem indicar o contrário.

Para Sgarbi (2003, p.86)

[...] ao compararmos os instrumentos oficiais de registro e os registros pessoais, devemos compreender que ambos estão carregados de elementos ideológicos, mas com uma diferença significativa entre eles: os oficiais trazem as marcas ideológicas com a intencionalidade de que elas determinem o trabalho do professor pelo desempenho preestabelecido dos alunos; os pessoais procuram pontuar, com uma carga mais visível de afetividade, esse mesmo desempenho, mas consideram, a partir das marcas pessoais das professoras, aspectos outros que não são considerados oficialmente importantes.

Em desacordo com esta lógica dominante, entendo que a avaliação e seus instrumentos deveriam estar a serviço das pessoas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, sejam elas crianças, jovens ou adultos, estudantes ou professoras. Do mesmo modo, de forma interligada, deveriam servir também para que pudéssemos refletir sobre nossas posturas e práticas, com vistas a apontar alternativas à superação de dificuldades encontradas nos processos pedagógicos e, assim, ampliarem o nosso nível de compreensão sobre os conhecimentos já construídos pela humanidade, inclusive para que possamos reelaborá-los e não fiquemos restritos aqueles que a ciência moderna vem considerando como válidos ao longo da história.

Diante de tais constatações, percebo que o campo educacional ainda carece sim de mais discussões em torno desta temática; discussões que contemplem o conjunto de pessoas envolvidas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, tais como profissionais, familiares, estudantes, intelectuais e administradores públicos vinculados a este segmento da educação básica, na perspectiva de clarear questionamentos, entre os quais, o que se compreende como avaliação? Em que medida é pertinente avaliar na educação infantil? Como analisar uma tendência presente entre nós profissionais da educação que afirma

não haver obrigatoriedade de realizar avaliação na educação infantil?¹⁴ Estaria essa tendência associada a nossa insegurança ou falta de clareza sobre o assunto? Quem ou o que é avaliado no espaço da educação infantil? As crianças? Os profissionais? O trabalho pedagógico? A instituição? As redes de ensino? Com que finalidades? O que dizem os documentos oficiais?

Em sua Dissertação de Mestrado, **Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003**, Paz (2005, p. 38) afirma que,

Levantamentos anteriores realizados pelo NEE06 indicavam que, no que diz respeito à avaliação na educação infantil, poucos eram os estudos existentes. Esse fato pôde ser corroborado pela pesquisa que realizei tendo como recorte temporal os trabalhos do período compreendido entre 1993 e 2003 no espaço da ANPED, pois do total de 137 trabalhos apresentados sobre esse tema, incluindo pôsteres e trabalhos encomendados, apenas três referem-se à educação infantil. Percebe-se que em outros níveis e modalidades de ensino o tema preocupa os educadores e pesquisadores, haja vista a quantidade de pesquisas envolvendo o assunto. É importante destacar que esses trabalhos sobre avaliação aqui referidos não dizem respeito apenas a questões relativas à ação pedagógica, mas abordam-na também de maneira ampla.

Tendo os questionamentos como motivação e a certeza da pouca produção científica sobre o assunto, enviei no ano de 2009, um anteprojeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para concorrer a uma vaga no mestrado, sendo aceito na linha de pesquisa Educação e Infância (EI).

Ao ingressar no referido mestrado, tive a possibilidade de cursar as seguintes disciplinas: Seminário Especial Políticas Públicas e Práticas de Inclusão/Exclusão Educacional; A Constituição do Campo

¹⁴ Até iniciar minhas buscas na tentativa de transformar meu anteprojeto em projeto de pesquisa, embora entendesse a necessidade da avaliação nos processos pedagógicos da educação infantil e também tivesse conhecimento da legislação, em específico a LDBEN, eu muitas vezes afirmei, equivocadamente, que a mesma não era obrigatória.

Educacional Brasileiro; Seminário de Dissertação/EI; Seminário Especial Educação Infantil, Ecologia de Saberes e Modernidade; EI: Questões Teórico-Metodológicas da Pesquisa/EI; Seminário Especial Da Escola Burguesa a Centros Cívicos Educativos – Atender à História e Pensar o Futuro – Discussão de Trabalhos da Linha de Pesquisa Educação, História e Política/PPGE – A Educação em Portugal: dilemas do passado e do presente; Seminário Especial Educação Infantil e Culturas Infantis.

As referidas disciplinas, se por um lado não me possibilitaram dar conta de encontrar algumas respostas para as minhas indagações sobre meu objeto de pesquisa, por outro, fizeram que eu entendesse que o campo educacional, assim como outros campos das ciências, configura-se como um espaço de múltiplas ideias e correntes, de muitas disputas políticas, pedagógicas, culturais. Assim, tive a certeza de que precisaria me precaver com as escolhas metodológicas durante a pesquisa, para não incorrer no erro de considerar como verdade absoluta apenas aquelas respostas consideradas válidas por uma das tendências epistemológicas vigentes no campo.

A definição de epistemologia adotada aqui é conceituada por Santos e Menezes na Introdução do livro **Epistemologias do Sul**: “[...] Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. [...]” (SANTOS; MENESES, 2010, p.15). Desta forma, fez-se necessário considerar as múltiplas possibilidades de interpretação, de ação, e transformação social das constatações e conhecimentos que foram produzidos no âmbito da pesquisa, junto aos sujeitos que nela se envolverem.

1.2 VERIFICANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Enquanto cursava as disciplinas, no período compreendido entre agosto de 2009 e junho de 2010, procurei realizar o balanço da produção acadêmica sobre a avaliação na educação infantil, tendo como foco aqueles trabalhos que versavam sobre a avaliação das crianças. Tendo clareza de que seria inviável, no tempo desta pesquisa, acessar a toda produção acadêmica sobre o assunto e considerando também a pesquisa feita por Paz (2005), delimito minha busca nos trabalhos e pôsteres apresentados e disponibilizados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED)¹⁵ e no banco de teses e

¹⁵ www.anped.org.br

dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁶, entre os anos de 2004 e 2009.

Inicialmente, procurei localizar entre os trabalhos e pôsteres aceitos e disponibilizados no site da ANPEd¹⁷ aqueles que faziam referência em seus títulos, subtítulos, resumos ou ainda nas palavras-chave, qualquer menção à temática avaliação na educação infantil. Como alguns destes trabalhos não dispunham dos resumos e palavras-chave publicados na referida fonte de pesquisa, foi necessário considerar também a introdução dos referidos textos, exercício que fiz em todos os Grupos de Trabalho (GT's) nos períodos de 2004 e 2005 e que me ajudou a incluir a palavra-chave “fracasso escolar” nas buscas que seriam feitas. Como esse movimento tomou um significativo espaço de tempo e considerando a inviabilidade temporal de proceder desta forma nos anos subsequentes previstos no início do balanço, após conversa com meu orientador, reduzi a busca a apenas quatro (GT's): Educação da Criança de 0 a 6 anos - GT 07, Formação de Professores - GT 08, Educação Fundamental - GT 13, Psicologia da Educação – GT 20. A escolha destes grupos levou em conta a aproximação ou interferência direta que percebi das temáticas por eles discutidas com aquelas presentes no âmbito da educação infantil. Também não foram considerados, nesta busca, os mini-cursos, os trabalhos encomendados, as sessões especiais e as sessões conversas.

Assim, tendo como palavras-chave avaliação, avaliação na educação infantil e fracasso escolar, num total de 456 trabalhos e 119 pôsteres, só localizei 02 trabalhos e 02 pôsteres que faziam referência direta a avaliação na educação infantil. Os referidos trabalhos foram apresentados ao GT 07¹⁸: **Políticas Públicas em Educação Infantil**. (Isabel Cristina Brandão – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar) – trabalho apresentado na 27^o Reunião da ANPEd, em 2004; **Creche Como Contexto de Desenvolvimento: Um Estudo Sobre o Ambiente de Creches em Um Município de SC**. (Ana Beatriz Rocha Lima – Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Eliana Maria Bahia Bhering – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) – trabalho apresentado na 29^a Reunião da ANPEd, em 2006; **Avaliação Institucional na Educação Infantil: Um Campo de Possibilidades**. (Wania Cristina Tedeschi Rampazzo – Pontifícia Universidade Católica - PUC – Campinas) – pôster apresentado na 31^a Reunião da ANPEd, em

¹⁶ www.capes.gov.br

¹⁷ Para saber mais sobre os trabalhos e pôsteres consultados verificar o ANEXO I deste trabalho dissertativo.

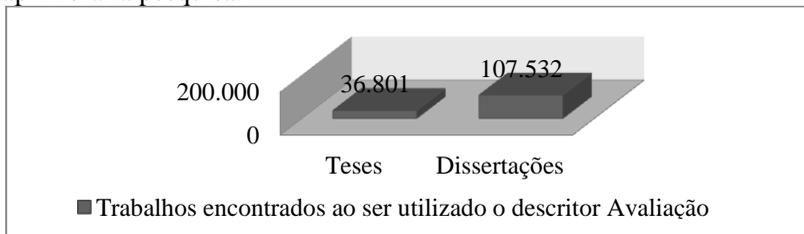
¹⁸ Os resumos destes trabalhos e pôsteres constam do ANEXO II deste trabalho dissertativo.

2008; **A Prática Pedagógica Nas Instituições de Educação Infantil: Um Estudo de Caso Sobre o Que Indicam as Professoras.** (Isabela Jane Steininger – UFSC e PMF) - pôster apresentado na 32ª Reunião da ANPEd, em 2009.

Outros trabalhos foram destacados durante este balanço, mas a maior parte deles referenciava os processos de avaliação no ensino fundamental e sua relação com o fracasso e a exclusão escolar. Entre estes, cabe destacar aqui o trabalho intitulado **Desenhos Infantis e Metacognição Durante a Alfabetização** (Sylvie Delacours-Lins – Universidade Federal do Ceará UFC), apresentado ao GT 20 no ano de 2005, que não versava sobre os processos de avaliação no espaço da educação infantil, mas apresentava dados de pesquisa feita com crianças, num período de três anos, para compreender sua aprendizagem de escrita, tendo como parâmetros testes representativos através de desenhos. A aplicação destes testes teve início quando tais crianças, então com 5 anos de idade, ainda frequentavam a chamadas turmas de jardim 2, portanto, estavam na educação infantil. Também foram encontrados trabalhos que versavam sobre a avaliação institucional no ensino superior, bem como sobre as experiências de avaliação nos sistemas e escolas que optaram pela organização em ciclos.

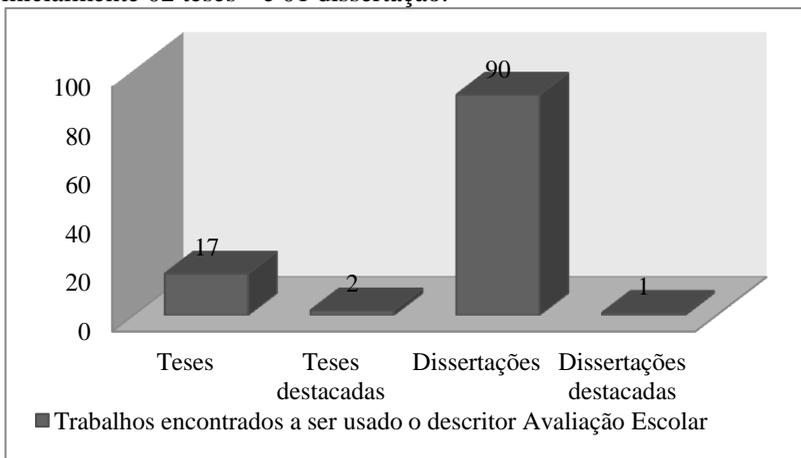
Na continuidade da pesquisa, concentrei minha busca no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando apenas os descritores ou palavras-chave avaliação, avaliação escolar e avaliação na educação infantil,¹⁹ uma vez que o descritor “fracasso escolar” que havia surgido nas minhas primeiras buscas nos GT’s na ANPEd, referente aos anos de 2004 e 2005, não se configurou como significativo nos demais trabalhos analisados na continuidade do balanço.

Ao utilizar o descritor ou palavra-chave avaliação foram encontradas 107.532 dissertações de mestrado e 36.801 teses de doutorado sobre a temática o que inviabilizou a busca, obrigando-me a aprimorar a pesquisa.

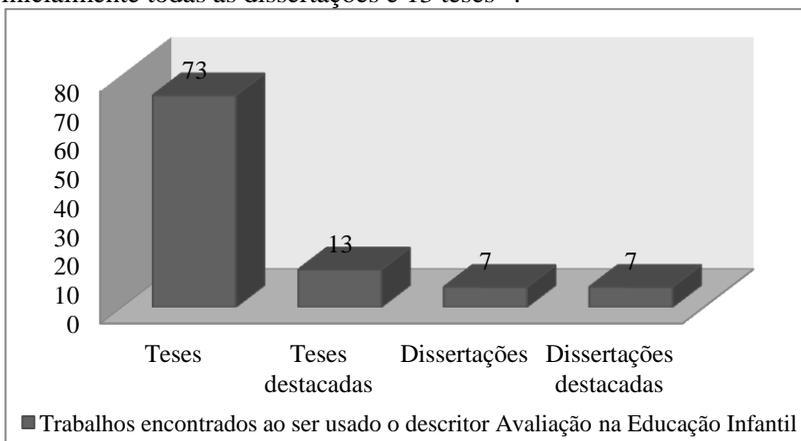


¹⁹ A listagem das Teses e Dissertações consultadas no site da CAPES encontra-se do ANEXO III deste trabalho dissertativo.

Já ao utilizar o descritor ou palavra-chave avaliação escolar foram encontradas 90 dissertações e 17 teses, entre as quais destaquei inicialmente 02 teses²⁰ e 01 dissertação.



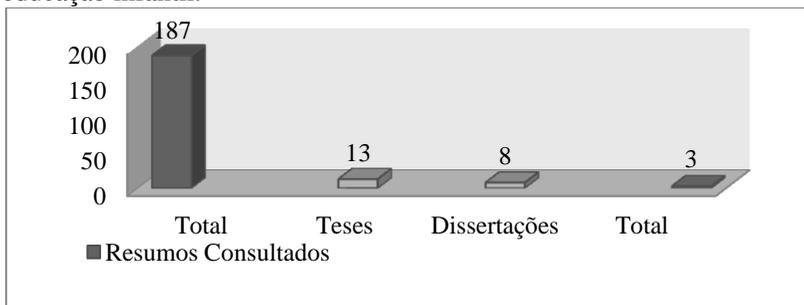
Ao utilizar o descritor ou palavra-chave avaliação na educação infantil foram encontradas 07 dissertações e 73 teses, entre as destaquei inicialmente todas as dissertações e 13 teses²¹.



²⁰ As duas teses destacadas nessa busca também apareceram quando foi utilizado o descritor ou palavra-chave "avaliação na educação infantil".

²¹ Duas das 13 teses destacadas nessa busca também apareceram quando foi utilizado o descritor ou palavra-chave "avaliação escolar".

Então, dos 187 resumos consultados foram destacadas 08 dissertações e 13 teses, mas apenas 03 trabalhos estavam vinculados com o objeto foco desta pesquisa que é a avaliação das crianças na educação infantil.



Os referidos trabalhos²² são os seguintes: Jussara Martins Silveira Ramires. **A construção do portfólio de avaliação de uma escola municipal de São Paulo: um relato crítico** (01/05/2008) – tese – Universidade de São Paulo (USP); Cristina Aparecida Colasanto. **A Linguagem dos Relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil** (01/02/2007) – dissertação – PUC São Paulo; Elisandra Girardelli Godoi. **Avaliação na Creche: o caso dos espaços não-escolares** (01/12/2006) – tese – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Importante destacar que, mesmo utilizando filtragem na busca, através dos descritores, muitos dos resumos das teses e dissertações encontradas, revelaram pesquisas que não estavam diretamente vinculadas a educação e abrangiam áreas como saúde (práticas alimentares, sobrepeso, fisioterapia), psicologia (desenvolvimento físico e cognitivo, dificuldades de aprendizagem, testes), violência (física e sexual), etc. Já nos resumos que faziam referência à área da educação, foram encontradas também pesquisas que procuravam estabelecer relações entre avaliação e o uso da internet como instrumento de linguagem, a alfabetização e o letramento, os instrumentos avaliativos (portfólios, pareceres, etc.), as bibliotecas, a literatura infantil, o brincar, a capacitação de mães, a avaliação institucional, o abuso sexual, as políticas públicas (os programas e os financiamentos educacionais), a consciência ecológica, as disciplinas (artes, educação física, geografia, física, línguas estrangeiras, matemática), os níveis de ensino (educação

²² Os resumos destes trabalhos encontram-se no ANEXO IV deste trabalho dissertativo.

fundamental, ensino médio, ensino superior), as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação à distância), as tendências discursivas e pedagógicas.

1.3 DEFININDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Diante da confirmação, durante o processo de balanço das pesquisas, de que há pouca produção sobre esta temática, eu e meu orientador passamos a considerar que esta pesquisa poderia oferecer maior contribuição para o campo educacional se não ficasse limitada apenas a analisar o processo de construção de escrita dos instrumentos de avaliação das crianças, mas se também problematizasse os motivos desta pouca produção sobre a temática avaliação na educação infantil.

De acordo com Paz (2005 p. 40),

O fato de a educação infantil ter sido reconhecida como direito legal há pouco tempo, a partir da Constituição de 1988 e confirmada na LDB 9693/96 ainda pode ser considerado uma das explicações para o reduzido número de pesquisas sobre avaliação na área.

Se quisermos olhar para esta questão por outra perspectiva, devemos considerar a possibilidade desta pouca produção estar vinculada ao fato de que na sociedade moderna o conhecimento científico costuma privilegiar mais uns estudos do que outros. Para fazer enfrentamento desta perspectiva, Boaventura de Souza Santos propõe a ideia de uma *sociologia das ausências*:

[...] Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. (SANTOS, 2008, p.102)

Alberto Albuquerque Gomes, em artigo onde disserta sobre as possibilidades e caminhos da pesquisa em investigação sociológica alerta que ao delimitar o problema de pesquisa, faz-se necessário vinculá-la como instrumentalização da ação, pois

[...] conhecimento e ação na pesquisa em Ciências Sociais se articulam na medida em que a produção do conhecimento sobre o fenômeno existe em função de uma demanda social. (GOMES, 2007, p.53)

Assim, diante do exposto, acabei delimitando como problemas norteadores dessa pesquisa as seguintes questões:

- por que aparecem tão poucos indicativos sobre a avaliação educacional na produção acadêmica quando se trata da educação infantil?

- como se dá o processo de construção da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil?

Em relação ao campo de coleta de dados para a pesquisa, fiz a opção por creches e NEI's da RME de Florianópolis, uma vez que faço parte da mesma enquanto profissional de supervisão escolar e também por ter sido nela que vivenciei a maior parte de minha trajetória profissional e, por consequência, onde realizei minha formação continuada, onde vivenciei situações significativas em torno da avaliação e também pelo meu desejo em poder contribuir com minha pesquisa nas discussões que possam ser feitas no âmbito das instituições educativas que dela fazem parte. Além disso, esta rede tem sido parceira de diversas pesquisas que geraram dissertações e teses junto ao PPGE da UFSC.

A referida rede de ensino, cujo gerenciamento fica a cargo SME, através de sua Diretoria de Educação Infantil (DEI), no período em que esta pesquisa adentrou o campo, era responsável direta por 78 instituições²³: 48 creches que atendiam 6.236 crianças distribuídas em 328 turmas, 23 NEI's que atendiam 4.019 crianças distribuídas em 212 turmas e 07 NEI's vinculados²⁴ a escolas municipais de ensino fundamental e que atendiam 296 crianças distribuídas em 15 turmas. Além dessas instituições, a DEI também é responsável pela manutenção de convênios com diversas entidades comunitárias. Estes convênios²⁵

²³ Informações coletadas no site da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em 13 de outubro de 2010. Disponível em http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_09_2010_14.50.58.aa5f057723232e30b0d528d2025cda73.pdf

²⁴ NEI vinculado corresponde a uma ou mais turmas de educação infantil que funcionam junto a escolas de ensino fundamental e, portanto, são coordenados pela mesma equipe pedagógica que realiza este trabalho nas respectivas escolas.

²⁵ Informações coletadas no site da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando da SME de Florianópolis, em 13 de outubro de 2010. Disponível em

que em 2010 eram num total de 20 e possibilitavam o atendimento de 2.140 crianças, sendo que a SME responsável pela contratação de parte destes profissionais e da formação em serviço dos mesmos, bem como pelo repasse de verbas para a alimentação escolar. Embora fosse interessante ter clareza sobre os dados referentes ao número de meninas e meninos matriculados na educação infantil da RME de Florianópolis, estes dados não constavam nos relatórios disponibilizados no site da SME no período em que fiz esse levantamento de dados.

Levando em consideração minha experiência como profissional da educação, minha relação de proximidade com a RME de Florianópolis e o exposto anteriormente, ousei levantar algumas **hipóteses iniciais** com as quais procurei manter uma interlocução crítica ao longo da presente pesquisa:

- poucas instituições de educação infantil realizam um processo de avaliação a partir de uma abordagem teórica que favoreçam a construção de uma organização coletiva do processo de avaliação das crianças;
- embora os instrumentos utilizados para socializar a avaliação das crianças procurem diferenciar-se dos que são utilizados no ensino fundamental, seus processos ainda parecem distanciados de uma orientação para a especificidade da educação infantil;
- na maior parte dos casos, parece não haver relações entre os instrumentos avaliativos, o referencial teórico que subsidia os PPP's das instituições de educação infantil e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.

Considerando tais hipóteses, destaquei o seguinte **objetivo geral** para esta pesquisa: investigar as causas da pouca produção teórica sobre a avaliação educacional das crianças no nível da educação infantil e analisar possíveis relações entre este fato e as maneiras como vem sendo construída a avaliação e os processos avaliativos no trabalho desenvolvido nas instituições pesquisadas.

Para tanto, também considere os seguintes **objetivos específicos**:

- organizar um levantamento sobre a produção acadêmica do tema avaliação pedagógica na educação infantil e produzir uma síntese das principais tendências e trabalhos encontrados nas bases de dados da ANPED e CAPES no período de 2004 a 2009, assim como nos possíveis

referenciais teóricos encontrados nos PPP's das instituições participantes referentes ao ano de 2009²⁶;

- identificar se há discussões em torno da temática avaliação e quais os referenciais teóricos utilizados pelos profissionais das instituições municipais de educação infantil para discutir e construir instrumentos avaliativos e qual o papel da equipe pedagógica nesse processo;
- analisar se o processo de construção dos critérios e instrumentos avaliativos envolve os coletivos das instituições de educação infantil, em articulação com os PPP's das mesmas;
- apontar possíveis relações e/ou contradições entre os instrumentos avaliativos, o referencial teórico que subsidia os PPP's das instituições de educação infantil e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O QUE FOI FEITO...

Face à constatação da pouca produção acadêmica sobre a temática avaliação na educação infantil que encontrei nas fontes pesquisadas, compreendi que, em termos de procedimentos metodológicos, o melhor enquadramento para a presente pesquisa seria o enfoque qualitativo, uma vez que

[...] a maior parte das pesquisas qualitativas se propõem a preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, daí serem pesquisas freqüentemente definidas como descritivas e exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade. [...] De qualquer forma, o fato de uma pesquisa se propor à compreensão de uma realidade específica, [...] cujos significado são vinculados a um dado contexto, não a exime de contribuir para a produção de conhecimento.

²⁶ A escolha pelo ano de 2009 para análise dos PPP's das instituições pesquisadas levou em consideração o fato de que a pesquisa de campo seria realizada em 2010 e estes documentos provavelmente sofreriam interferência da Resolução 005/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu a Resolução nº. 5, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o que, no meu entendimento, demarcariam novas leituras a respeito da obrigatoriedade ou não de se fazer avaliação das crianças neste segmento da educação básica.

(ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.151 apud TOMITCK; TUMOLO, 2009, p. 58)

Ainda a respeito da pesquisa qualitativa, Duarte (2002, p.140), chama atenção para o fato de que esta “[...] apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador”, já que

[...] que a natureza do estudo proposto exige do investigador uma postura cuidadosa e atenciosa para com o objeto, uma vez que é através da observação das “coisas cotidianas” é que é possível ver o que está oculto, ouvir o que não foi dito e ler aquilo que não está escrito. (GOMES, 2007, p.56)

Entretanto, era preciso estar atento aos recursos metodológicos a serem utilizados com vista a esta pretensa qualidade, uma vez que

A metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas. As escolhas são efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições. (THIOLLENT,1984, p. 46)

Neste sentido, além do levantamento, leitura e análise de uma parte do referencial teórico já produzido sobre a temática, a fim de que eu pudesse dar conta dos objetivos traçados, tornou-se necessário a realização de uma **pesquisa de campo**, utilizando recursos metodológicos que implicaram na análise de documentos das instituições participantes, bem como na realização de entrevistas junto às integrantes do corpo técnico e aplicação de questionários junto ao corpo docente que nelas atua.

Ao acessar o campo de pesquisa, entretanto, eu estava ciente dos riscos que corria pelo fato de fazer parte dele. Sabia que não ficaria imune aos conflitos de ordem pessoal que essa relação poderia propiciar, uma vez que, ao acessar os dados, fui me enxergando nesse processo, ora percebendo minhas limitações, ora percebendo as minhas possibilidades.

De acordo com Velho (1986), o risco existe sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos, concepções. No entanto, assinala que, quando se decide tomar sua própria sociedade como objeto de pesquisa, é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser “incorporada ao processo de conhecimento desencadeado” (p. 16), o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa. (DUARTE, 2002, p.148)

Entre as limitações, logo percebi a impossibilidade de cumprir à risca o **cronograma de trabalho** perspectivado por mim na escrita do projeto:

- 1) balanço de pesquisas e levantamento bibliográfico sobre avaliação: agosto a dezembro de 2009; janeiro a agosto de 2010;
- 2) reescrita do projeto: janeiro a agosto de 2010;
- 3) aplicação e leitura dos pré-questionários²⁷: janeiro a maio de 2010;
- 4) entrega do projeto final a SME/PMF: agosto de 2010;
- 5) escolha e contato com as instituições que farão parte da pesquisa de campo: junho a setembro de 2010;
- 6) cadastro da pesquisa na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC: agosto a outubro de 2010;
- 7) leitura e análise dos documentos das instituições participantes: novembro a dezembro de 2010;
- 8) elaboração, aplicação, leitura e análise dos questionários²⁸ a serem respondido pelas profissionais de sala: novembro a dezembro de 2010; janeiro de 2011;
- 9) elaboração de roteiro²⁹, realização e análise das entrevistas com um membro da equipe pedagógica de cada instituição pesquisada: novembro a dezembro de 2010; janeiro de 2011;

²⁷ Para saber mais sobre as questões propostas no pré-questionário, consultar o ANEXO V deste trabalho dissertativo.

²⁸ Para saber mais sobre as questões propostas no referido questionário, consultar o ANEXO VI deste trabalho dissertativo.

10) escrita e apresentação do texto de qualificação: outubro a novembro de 2010;

11) revisão da pesquisa: novembro a dezembro de 2010;

12) análise final e escrita da dissertação: janeiro a maio de 2011;

13) defesa da dissertação: julho de 2011.

Na hora de delimitar o campo da pesquisa, procurei considerar no levantamento de dados uma amostragem de 15% das 78 instituições de educação infantil que eram de responsabilidade direta da PMF no período em que o projeto desta pesquisa foi elaborado. Assim, foram escolhidas e pesquisadas um total de 10 instituições subdivididas em: 06 creches, 03 NEI's e 01 NEI vinculado à escola municipal.

Outro limite desta pesquisa prende-se ao fato de que eu não me propus a pesquisar as instituições vinculadas aos convênios estabelecidos pela DEI/SME para atendimento da educação infantil, por entender que a maior parte delas tem especificidades que diferem da organização da maioria das instituições que compõe a referida RME, requerendo assim estudos pontuais sobre as mesmas. Tais diferenciais passam pela estrutura física, pelo caráter filantrópico das mesmas e também pelo vínculo que as mesmas mantêm com as ideias defendidas por suas entidades mantenedoras, pois

[...] É sabido que a concepção filosófica, religiosa, sociológica, pedagógica, entre outras, que originou a instituição é determinante nas ações educativas desenvolvidas nesses espaços, e as creches filantrópicas têm, em sua maioria, um forte componente religioso e assistencial. (BRANDÃO, 2005, p.70)

O primeiro movimento em torno da pesquisa de campo foi entregar uma cópia do anteprojeto de pesquisa para a DEI da SME de Florianópolis e uma carta do meu orientador apresentando-me como pesquisador do PPGE da UFSC e solicitando autorização para aplicar, via endereço eletrônico, um pré-questionário, às supervisoras escolares³⁰ que atuavam nas creches, NEI's independentes e NEI's vinculados da

²⁹ Para saber mais sobre as questões propostas no roteiro de entrevista, consultar o ANEXO VII deste trabalho dissertativo.

³⁰ A respeito dos documentos que apontam as profissionais de supervisão escolar como responsáveis pela coordenação pedagógica na educação infantil da RME de Florianópolis e sobre sua responsabilidade nos processos avaliativos que são feitos sobre as crianças nas instituições de educação infantil, verificar o capítulo 3 - Avaliação na Educação Infantil: definições teóricas, classificações... - deste trabalho dissertativo.

rede pública municipal de ensino de Florianópolis, tendo como referência sua lotação no ano de 2009, com vistas à definição do campo de pesquisa. Esse grupo de profissionais foi escolhido por serem os responsáveis pela coordenação pedagógica, junto com suas respectivas diretoras das instituições onde trabalham.

Faz-se necessário esclarecer, entretanto, que há instituições onde não encontramos a presença de supervisoras escolares e, nestes casos, a coordenação pedagógica é feita pela diretora ou, ainda, por alguma professora readaptada. Considerando esta questão como importante, passei a incluir estas instituições no rol daquelas que poderiam ser participantes desta pesquisa.

A esse respeito, Gomes (2007, p.58) orienta:

[...] a definição dos sujeitos de uma pesquisa faz-se com base no universo delimitado para investigação mediante critérios definidos em função do recorte teórico-metodológico que faz o investigador. Ou seja, os personagens ou atores sociais não são definidos aleatoriamente, mas sim de acordo com sua inserção no campo de estudo delimitado.

Autorização concedida, o passo seguinte foi à elaboração do referido pré-questionário que, além da análise e sugestões oriundas de meu orientador, sofreu interferências de 05 supervisoras que atuam na educação infantil da RME de ensino de Florianópolis. Na medida em que estas responderam a um instrumento teste, fazendo ponderações sobre as dificuldades encontradas, sugerindo questões outras, o referido documento sofreu ampliação e foi criando corpo.

Num primeiro momento, o pré-questionário foi aplicado com 03 supervisoras, presencialmente, sem interferência deste pesquisador, cabendo a elas fazer sugestões no próprio corpo do texto. Revisto o documento, este foi enviado via endereço eletrônico para duas outras supervisoras que fizeram o mesmo exercício. Uma delas optou em não responder ao documento teste, preferindo avaliá-lo, apontando sugestões de questões ou ainda criticando algumas que não lhe pareciam claras. Feitos os ajustes no pré-questionário, eles foram enviados via endereço eletrônico a 46 supervisoras que atuavam na educação infantil da RME de Florianópolis no primeiro semestre de 2010, mas recebi retorno de apenas 12 delas.

Durante a leitura do pré-questionário, com vistas à definição das instituições participantes da pesquisa de campo, foram considerados os seguintes critérios: presença ou não do supervisor no período de realização da pesquisa, ou seja, no ano de 2010; instituição que fazia ou que não fazia avaliação; uso de instrumentos de socialização de avaliação das crianças; formação sobre a temática avaliação nos grupos de estudos ou nas reuniões pedagógicas; presença de argumentação teórica sobre a avaliação no PPP. Diante destes critérios, foram selecionadas 05 das instituições cujas supervisoras responderam ao pré-questionário e, como contraponto, foram incluídas mais 05 instituições onde não havia presença destas profissionais. Também foram consideradas na escolha instituições que tinham as profissionais de supervisão, mas estas não haviam respondido ao pré-questionário.

Definido o campo de pesquisa, junto com meu orientador, procedemos ao cadastro da pesquisa junto a CONEP do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no site do Ministério da Saúde³¹ e, posteriormente, aos trâmites legais (preenchimento de formulários *on line* e entrega de documentos) junto ao CEPESH da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PRPE) da UFSC³².

Concomitante a esse processo de autorização da pesquisa por parte dos CONEP/CNS e CEPESH/PRPE/UFSC, voltei a fazer contato com a SME de Florianópolis, desta vez junto a Gerência de Formação Permanente (GEPED), onde submeti meu projeto de pesquisa para análise e apontei o rol das instituições que gostaria de pesquisar, recebendo a autorização por escrito para realizar pesquisa na RME de Florianópolis e as cartas de apresentação a serem entregues nos locais onde ela seria desenvolvida. Do mesmo modo, entreguei cópia do projeto de pesquisa na DEI da SME.

Logo em seguida, fiz contato via telefone e, posteriormente, presencialmente, com as instituições a serem pesquisadas, esclarecendo os objetivos e a metodologia a ser utilizada nesse processo de pesquisa. O contato foi realizado com diretoras, supervisoras e com uma professora readaptada que fazia a coordenação pedagógica numa das instituições. Considerando que a pesquisa envolveu também profissionais de sala, o passo seguinte foi obter autorização das mesmas nas referidas instituições e implicou, necessariamente, o contato com o restante do grupo para exposição dos objetivos e metodologias desta

³¹ <http://portal2.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/>

³² <http://cep.ufsc.br/>

pesquisa, a fim de que pudessem decidir ou não suas participações na mesma.

Em algumas instituições participei das reuniões pedagógicas. Em outras, por não haver disponibilidade de espaço de tempo nas reuniões pedagógicas, as profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica responsabilizaram-se em fazer esta ponte com os demais membros de seus grupos. Numa das instituições, fiz esse contato pessoalmente, num dia de atendimento normal, em reuniões com pequenos grupos, em horários agendados pela supervisora escolar.

Aconteceu de que em uma das instituições onde a divulgação da pesquisa foi feita pela pessoa responsável pela coordenação pedagógica, as profissionais de sala que aceitaram responder ao questionário colocaram como condição conversar comigo pessoalmente para esclarecer alguns aspectos relacionados à metodologia da pesquisa e da postura deste pesquisador frente às questões que pudessem surgir durante a mesma. Para que isso acontecesse contei com a colaboração dessa mesma pessoa responsável pela coordenação pedagógica que organizou o tempo e o espaço para o referido encontro. Contato feito, dúvidas esclarecidas, pesquisa aceita.

Nesse primeiro contato com as instituições, pude perceber uma disponibilidade grande por parte das anfitriãs em relação à pesquisa, talvez em função da temática que a mesma abordaria. Também ficaram transparentes as expectativas que as mesmas tinham diante da presença de um pesquisador ligado a uma universidade: pareciam esperar soluções para seus problemas pedagógicos; demonstravam entender que as pesquisas podem trazer contribuições importantes para as discussões do campo educacional; revelaram-se preocupadas em saber o resultado da leitura que o pesquisador poderia fazer do grupo depois da aplicação dos instrumentos metodológicos. Mesmo depois de terem sido esclarecidas de que fariam parte de uma amostragem qualitativa e, por isso, as considerações seriam feitas sobre o total das instituições participantes, as anfitriãs procuravam justificar aquelas situações que consideravam como possíveis falhas em suas formas de organizar o trabalho e os espaços.

Uma das instituições selecionadas não aceitou participar da pesquisa e, em seu lugar foi feito o convite para outra instituição com características semelhantes à anterior no que diz respeito ao critério não presença de profissional de supervisão e diretora responsável em fazer a coordenação pedagógica da mesma.

Em outubro de 2010, seguindo as exigências do PPGE/UFSC, antes de iniciar a coleta de dados no campo de pesquisa e depois de

escrever o texto de qualificação tive o prazer de experimentar pela primeira vez na vida como se constitui uma Banca de Qualificação de um projeto de pesquisa e constatar na prática que o propósito da mesma pode ser alcançado, se as pessoas que a constituírem estiverem dispostas a contribuir com o pesquisador e com a área a ser pesquisada.

Para qualificar meu projeto de pesquisa, compuseram a banca, além do professor João Josué da Silva Filho (UFSC), que foi meu orientador, a professora Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC) e o professor Adilson De Angelo Lopes Francisco (UDESC) que, entre outras coisas, apontaram a necessidade de incluir as instituições conveniadas de educação infantil do município de Florianópolis no campo de pesquisa, uma vez que a SME também é responsável pela formação das profissionais que nela atuam, além do fato de que a legislação vigente as abrange também.

Tanto a professora Alessandra Mara Rotta de Oliveira como o professor Adilson De Angelo Lopes Francisco, findada a Banca de Qualificação, devolveram pra mim as cópias do texto de qualificação que haviam recebido, anteriormente, com vários questionamentos, sugestões e indicações que acabaram contribuindo efetivamente para que eu pudesse repensar alguns aspectos da pesquisa e também na análise dos dados que viriam a ser colhidos no campo.

Desta forma, tão logo foi possível iniciar a coleta de dados junto às instituições participantes desta pesquisa, procurarei fazer a aplicação dos seguintes recursos metodológicos: leitura e análise de documentos, aplicação de questionário e realização de entrevistas semi-estruturadas.

Segundo Lüdke e André (1996, p. 38) a análise de documentos “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para proceder à leitura e análise de documentos, na perspectiva de compreender se existia ou não algum tipo de discussão ou mesmo registro escrito sobre a avaliação das crianças solicitei e obtive, em cada instituição, acesso aos PPP’s e aos possíveis instrumentos avaliativos sobre as crianças referentes ao ano de 2009 e arquivados no local da pesquisa.

Em relação aos PPP’s, solicitei cópias (impressas ou digitais) às instituições, para que, se necessário fosse, respeitando os direitos dos pesquisados, eu pudesse fazer citações que pudessem ser pertinentes durante as análises que se estabeleceram neste trabalho dissertativo. Alguns destes PPP’s me foram entregues na visita seguinte à instituição e outros foram enviados para mim, via correio eletrônico.

Já quanto aos instrumentos avaliativos sobre as crianças referentes a 2009, em algumas das instituições tive acesso e procedi à leitura de alguns deles, fazendo observações sobre o conteúdo lido, mas sem solicitar cópia dos mesmos, firmando o compromisso de não utilizar nenhuma citação integral dos materiais lidos, com vistas a ilustrar ou exemplificar alguma das análises que eu pudesse fazer, uma vez que isso implicaria autorizações extras por parte de profissionais e/ou familiares das crianças envolvidas no processo.

Na instituição onde foi feita uma conversa prévia com as futuras respondentes ao questionário, que queriam mais detalhes sobre como a pesquisa seria conduzida, antes de decidirem se participariam ou não da mesma, uma das pessoas verbalizou que pelo fato de sua instituição, que antes pertencia à rede estadual de educação, ter sido municipalizada, aconteceram mudanças significativas na organização dos instrumentos avaliativos que eram elaborados sobre as crianças e entregues às famílias e, por isso, optei em também fazer a leitura de alguns dos instrumentos que foram produzidos no ano de 2008, na perspectiva de tentar visualizar ou não o que havia sido informado.

Embora fosse intenção inicial acessar os registros de grupos de estudo ou ainda os planejamentos das profissionais de sala referentes ao ano de 2009, isso não foi possível, muito embora em algumas das instituições eu tenha conseguido acessar uma espécie de “Caderno de Registros Coletivos” de determinados grupos de crianças. Para não desperdiçar tal instrumento, também fiz anotações que considerei importantes, nos mesmos moldes do que havia feito com os instrumentos avaliativos sobre as crianças.

A aplicação do questionário, por sua vez, abarcou aproximadamente 10% das profissionais de sala (professoras, professoras de educação física e/ou auxiliares de sala) e as respondentes foram definidas pelas instituições pesquisadas, sem que eu tenha feito qualquer outra exigência para além do critério mencionado acima.

[...] O questionário envolve perguntas que podem ser fechadas ou abertas, isto é, elas podem deixar o participante da pesquisa mais livre para responder (abertas), ou serem objetivas no sentido de que o pesquisado responde através de questões pré-definidas que podem ser com duas escolhas (sim ou não) ou múltipla escolha (fechadas). [...]
(TOMITCK & TUMOLO, 2009, p.52)

Considerando a diversidade de quadros funcionais que encontrei nas instituições pesquisadas e algumas noções básicas de estatísticas aprendidas durante meu processo de graduação, levei em conta a seguinte relação numérica entre profissionais e o número de questionários que foram aplicados: a) de 1 a 14 profissionais – 1 questionário; b) 15 a 24 profissionais – 2 questionários; c) 25 a 34 profissionais – 3 questionários; d) 35 a 44 profissionais – 4 questionários; e) 45 ou mais profissionais – 5 questionários.

Já as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com uma profissional da equipe pedagógica de cada instituição pesquisada (supervisora, diretora e/ou professora readaptada que estivesse fazendo o papel de coordenadora pedagógica).

[...] A entrevista (o que PACHECO ET. AL. denomina ‘formulário’) também se baseia em perguntas, sendo que a diferença é que a entrevista é conduzida pelo pesquisador e as respostas dos pesquisados são comumente gravadas e depois transcritas para posterior análise; enquanto que o questionário é respondido por escrito pelo próprio pesquisado. Uma entrevista pode ser ‘estruturada’, quando o roteiro com as perguntas é estabelecido a priori e o pesquisador segue exatamente o que foi planejado; ou semi-estruturada, quando o pesquisador prepara um guia para a entrevista, mas não precisa seguir uma ordem pré-estabelecida, podendo, se perceber uma oportunidade, formular novas questões no decorrer da entrevista. [...] (TOMITCK; TUMOLO, 2009, p.52)

De acordo com Gomes (2007, p.59)

Selttiz (1974, pp. 265-67) reconhece na entrevista semi-estruturada um grande potencial para a coleta de dados por permitir inferências por parte do investigador, interpretações acerca daquilo que não está escrito ou dito, mas está nas entrelinhas, principalmente porque entrevistador e entrevistado estão presentes no momento em que são formuladas as perguntas.

Concomitante a esse movimento, procurei localizar os trabalhos destacados durante o balanço das pesquisas, dando início a leitura dos mesmos e também de outras referências que foram encontradas e que de alguma forma me ajudaram a tentar entender e a explicar a pouca produção sobre a temática avaliação na educação infantil e perceber qual o panorama das tendências presentes no campo pedagógico quando este era o assunto.

Foi neste movimento de realização das entrevistas, aplicação dos questionários, coleta de dados nos documentos das instituições e recolhimento das autorizações de participação na pesquisa que findi o ano de 2010. Esse processo demorou um pouco mais do que o previsto porque foi necessário retornar em algumas instituições mais de uma vez, em função da organização particular tanto das entrevistadas, como das respondentes dos questionários dentro da dinâmica de seus locais de trabalho, uma vez que nem sempre o que é previsto, planejado, consegue ser contemplado. Por isso, o recolhimento de algumas autorizações de participação e também o complemento de alguns questionários só foi possível em fevereiro de 2011.

Ainda em dezembro de 2010 dei início ao processo de transcrição das entrevistas e, na medida em que fui dando conta de finalizá-las, as repassei as entrevistadas através de endereço eletrônico para que pudessem rever suas respostas e declarações, alterando o transcrito quando necessário, suprimindo o que considerassem excesso, ampliando o que avaliassem ser importante ou ainda corrigindo possíveis vícios de linguagem, na perspectiva de clarear o conteúdo das entrevistas. Esse processo perdurou até o final de março de 2011, mas ainda em abril de 2011, precisei colher a assinatura de duas entrevistadas nos materiais corrigidos, para então poder usá-los nas análises que se sucederiam.

Nesse meio tempo, em reunião de orientação, voltamos a discutir, eu e meu orientador, sobre as sugestões e questionamentos oriundos da Banca de Qualificação, com uma ênfase maior sobre como incluir as instituições conveniadas na referida pesquisa. Com a certeza de que seria inviável incluir, proporcionalmente, duas ou três instituições conveniadas na pesquisa de campo, pois essa nova inserção no campo demandaria um tempo significativo que eu já não dispunha em função dos atrasos no cronograma e, ao mesmo tempo, considerando os argumentos apresentados pela banca a respeito deste assunto, ponderamos que seria necessário, pelo menos, apresentar uma ideia geral de como estas instituições entendiam e organizavam esses processos avaliativos das crianças.

Por isso, resolvi fazer uma conversa informal com uma das profissionais da SME de Florianópolis que vem assessorando as instituições de educação infantil conveniadas a RME. Fiz novo contato com a GEPED/SME e depois com a Gerência de Atividades Complementares (GEAC) da DEI/SME, conseguindo autorização das duas gerências para a realização deste procedimento metodológico.

Depois, então, tendo montado um roteiro³³ a partir das entrevistas semi-estruturadas feitas com as demais entrevistadas desta pesquisa, fiz contato e contei com a colaboração de uma das assessoras da GEAC/DEI/SME que acompanhava a organização e a formação de algumas instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis. Em seguida, ao invés de transcrever a entrevista, montei um texto com a síntese das respostas da assessora para os questionamentos feitos e repassei a ela para que fizesse os ajustes necessários, assinando sua concordância com as informações relatadas. As informações dessa conversa foram analisadas juntamente com os demais dados colhidos no campo. Entretanto, parece pertinente já apontar aqui que essa conversa fortaleceu a minha certeza de que essas instituições, em função de suas peculiaridades, merecem pesquisas específicas sobre os seus modos de organização pedagógica, incluindo os processos de avaliação das crianças.

O passo seguinte dessa trajetória consistiu em proceder à análise dos dados coletados e para tanto comecei pela leitura dos PPP's das instituições, bem como também pela tabulação dos dados dos questionários aplicados, perspectivando tirar deles as chamadas "categorias de análises". Tal exercício me obrigou a fazer a leitura de outros materiais sobre metodologia de pesquisa e também o agendamento de orientação específica junto ao professor João Josué da Silva Filho, uma vez que a quantidade de informações coletadas em campo criou um emaranhado em minha cabeça que parecia me impedir de perceber o fio da meada, o ponto de partida para a compreensão do processo e para responder as questões que me mobilizaram a empreitada desta pesquisa.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.13)

[...] a fase de composição do argumento, que dá consistência ao estado da questão, depende principalmente da documentação coletada e,

³³ Para saber mais sobre o roteiro dessa Conversa Informal, consultar ANEXO VIII deste trabalho dissertativo.

também, da capacidade do estudante/pesquisador de articular esta documentação com sentido, coerência, idéias, conceitos ou teorias, avaliando-as e acrescentando uma análise crítica, sem menosprezar a intuição, a sensibilidade e a criatividade que os resultados finais da investigação deverão referendar ou não.

Assim, enquanto dava corpo a este capítulo decidi que não pautaria minhas análises tendo como referência o que outros pesquisadores chamam de “categorias de análises”, por entender que estas poderiam engessar as possibilidades de exploração dos dados que ainda precisariam ser manuseados, contextualizados, problematizados.

Ao tentar estabelecer alguns conceitos-chave sobre análise de conteúdo temático-categorial, Oliveira (2008, p.571) aponta que a

Análise Categorial (AC): considera a totalidade do texto na análise, passando-o por um crivo de classificação e de quantificação, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido. É um método de gavetas ou de rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

Desta forma, refiz a leitura e a apreciação dos dados dos questionários, dos PPP's, bem como a leitura das observações feitas a respeito dos instrumentos avaliativos sobre as crianças em 2009 e também das entrevistas concedidas pelas profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica das instituições pesquisadas e o registro da conversa informal com a assessora da GEAC/SME que atuava junto às instituições conveniadas a RME de Florianópolis, tendo como perspectiva que a análise desses dados levariam em conta algumas “questões relevantes da pesquisa,”³⁴ traçadas inicialmente como sendo: concepções de avaliação; instrumentos avaliativos; sujeitos avaliados; sujeitos avaliadores; critérios avaliativos; temporalidade das avaliações.

Essa opção metodológica na análise dos dados do campo levou em consideração a seguinte reflexão proposta por Gomes (2007, p.53):

³⁴ Os resultados das análises dos dados tendo como fonte as questões relevantes compõe o Capítulo III deste trabalho dissertativo.

[...] há que se considerar também a possibilidade do devaneio do investigador que se permite escapar da objetividade para a construção de um novo saber exercitando sua fantasia criadora que significa a possibilidade do sujeito de proceder à ligação entre as idéias sem ter de respeitar verdades pré-estabelecidas. Os resultados dessa criatividade são a forma assumida pelo homem para exprimir sua visão do mundo de forma imaginativa, representativa, simbólica através de livres associações. Assim, podemos dizer que o conhecimento científico é uma forma de conhecer através da investigação metódica da realidade sem perder a dimensão da criação imaginativa que permite à razão estabelecer livremente relações entre as representações, as imagens e os conceitos sobre a realidade investigada.

2 LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE ESTÁ POSTO.

2.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO

Recorrendo à história da educação infantil em nosso país, é possível perceber o quanto, ao longo dos anos, preponderou à existência da dualidade assistencialista e educacional nos serviços oferecidos a essa parcela da população: a assistencialista pautada numa perspectiva educacional compensatória, que buscava suprir perdas de ordem sócio-afetivas e até mesmo cognitivas; já a educacional, numa perspectiva de antecipar conhecimentos ou ainda de preparar as crianças para que pudessem enfrentar o processo de escolarização propriamente dito.

No meu entendimento, nenhum destes caminhos convergiu com os interesses mais democráticos e de cidadania da maioria da população brasileira, tanto pelas concepções preconceituosas como pelas práticas excludentes que trouxeram consigo, uma vez que a educação institucionalizada promovida ao longo da história em creches e pré-escolas exerceu também o papel de disciplinar os corpos e, portanto, ajudou a moldar as crianças para que atendessem as expectativas criadas sobre seus papéis sociais.

A respeito da perspectiva assistencialista para a educação infantil, de acordo Bujes (1998, s.p.), o autor

Kulmann Júnior (1991) situa a assistência à infância como resultado de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas em torno de interesses sustentados por três influências básicas: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa. Portanto, ele é contra a polarização que coloca de um lado o caráter assistencial, opondo-o ao educacional.

Kulmann Júnior (1991), ao ponderar sobre esta polarização assistencialismo x educacional, no texto onde ele procurou traçar um perfil das etapas vivenciadas pelas instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil no período compreendido entre 1899 e 1922, apontou que ela estaria presente apenas nos estudos atuais sobre a

educação infantil. No seu entendimento, a educação infantil primeiro passou por uma etapa médica, seguida da etapa assistencial e só atualmente então seria possível falar dessa perspectiva educacional que, entre outras características, também seria neutra. Para este autor, o que se tomava como pedagógico era, na verdade um modelo que havia sido idealizado e, portanto, talvez fosse o caso de se “[...] avaliar se o próprio assistencialismo não representaria uma proposta educacional.” (KUHLMANN JR., 1991, p.18)

Ainda nas palavras do próprio Kulmann Jr (1998³⁵, p.4 apud BUJES, 1998, s.p.):

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. (.....) O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

De acordo Bujes (1998, s.p.), para essa discussão sobre a dualidade assistencialismo e educação, foram fundamentais as contribuições das pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, na medida em que estas advogaram na defesa de que os programas que se predisunham a promover o atendimento às crianças pequenas deveriam, na verdade, preocupar-se com o educar e cuidar.

Para Campos (1994), essa perspectiva cuidar e educar seria mais adequada para a noção moderna de “cuidado”, que envolve atividades de proteção e apoio às crianças e que ganha visibilidade em ações vinculadas à alimentação, à higienização, à cura, ao aconchego, etc. Portanto, ações que estão vinculadas diretamente ao que a modernidade também chama de “educar”. Ainda de acordo com essa autora,

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de "assistência" e educação. Com efeito, não só todos

³⁵ O texto de Kulmann Júnior a que Bujes se refere é o **Parecer sobre a versão preliminar do RCN/Infantil**. São Paulo, FCC, 1998. Entretanto não consegui encontrá-lo, durante essa pesquisa, para que eu pudesse fazer a leitura diretamente na fonte.

esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo. (CAMPOS, 1994, p.35)

Concordo com Campos (1994) sobre o fato de todas as crianças, independentes da instituição em que estão inseridas tenham o direito de que seus processos educativos contemplem o cuidar e educar. Por outro lado, entendo que não podemos perder de vista, a afirmativa de Bujes (1998, s.p) que nos lembra de que sendo a origem social que acaba determinando os objetivos para cada instituição em particular, certamente os processos educativos que serão disponibilizados para cada classe social também são diferenciados e tendem a perpetuar o domínio de uma classe sobre a outra.

Na mesma linha de raciocínio, Varela (1999, p.77) assegurava:

Para entender os processos escolares de socialização e as diferentes pedagogias é necessário levar em conta a configuração que, em cada período histórico, adotam as relações sociais e, mais concretamente, as relações de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como na formação de subjetividades específicas.

Pensando nos determinantes históricos, considero importante destacar que, foi justamente a partir do fortalecimento dos movimentos sociais na década de 80, incluindo aí a luta de determinados segmentos da sociedade, tais como as organizações comunitárias, os educadores e as mães trabalhadoras, que obtivemos algumas respostas às nossas reivindicações, através de garantias legais no campo educacional, sendo que parte delas representou avanços direcionados à educação infantil.

[...] Nesse período as lutas pela escola pública em todo país intensificam-se e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser reivindicado por movimentos de mulheres, de educadores e de

trabalhadores em geral, contribuindo para que a luta por creches e pré-escolas, como direito de todos, chegasse ao Congresso Nacional e se inserisse na discussão sobre os direitos da Infância e da Adolescência. (PAZ, 2005, p.8)

Os resultados desta luta apareceram na Constituição de 1988, na qual, finalmente, a criança de 0 a 6 anos foi mencionada e reconhecida como um “sujeito de direitos”. Podemos ler no artigo 208 da referida lei que

o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade [...]. (BRASIL, 1999a, p.93).

Embora tenha sido esse o primeiro passo, outras ações foram necessárias para que esse direito constitucional começasse a ser mais discutido e efetivado na prática. Entre essas ações, cabe destacar a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 - datada de 13 de julho de 1990 que, em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, reafirma em seu Art. 53 que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]. (BRASIL, 1990, s.p.)

O mesmo Estatuto reafirma em seu artigo 54 ser obrigação do Estado

[...] assegurar a criança e ao adolescente [...]

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]. (BRASIL, 1990, s.p.)

Ainda na década de 90, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que acabou se constituindo, conforme Fullgraf, Wiggers e Campos (2005, p.1), como um

[...] marco legal da nova realidade da educação no país, que impactou os sistemas e as políticas educacionais nas diversas instâncias governamentais, provocando diversas mudanças no atendimento público, privado e conveniado à criança pequena.

Ao reafirmar o direito à educação para crianças de 0 a 6 anos e ao considerar a educação infantil como sendo parte da educação básica, A LDBEN de 1996, em sua Seção II – Da Educação Infantil, demarca o entendimento que se deve ter sobre a avaliação para este nível educacional, assinalando sua obrigatoriedade no seu Artigo 31º ao enunciar que

[...] na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, s.p.)

Nessa mesma direção o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina publicou, em 07 de agosto de 1998, a Lei Complementar nº. 170 (SANTA CATARINA, 1998a) que dispunha sobre o Sistema Estadual de Educação, na qual, no capítulo III – da Educação Infantil – Artigo 34º, reafirma o já enunciado pela LDBEN de 1996.

O caráter de obrigatoriedade e a necessidade de utilizar a avaliação sobre o desenvolvimento das crianças na educação infantil para qualificar as estratégias pedagógicas e também para que as profissionais possam rever seu próprio trabalho, bem como o indicativo de que tais processos deveriam constar nas propostas pedagógicas de cada instituição, acabou ganhando destaque no Parecer nº 22/98 de 17 de dezembro de 1998, aprovado no Conselho Nacional de Educação (CNE) e que tratava das futuras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). No referido parecer, a relatora e Conselheira Regina Alcântara de Assis, argumentava:

[...] a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 aos 6 anos é parte integrante das Propostas Pedagógicas e consequência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil.

É claro que nesta perspectiva, a avaliação jamais deverá ser utilizada de maneira punitiva contra as crianças, não se admitindo a reprovação ou os chamados vestibulinhos, para acesso ao Ensino Fundamental. A responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias. (BRASIL, 1998a, p. 498)

Em 07 de abril de 1999, o CNE publica a Resolução nº. 01/99 que instituiu as DCNEI, cujo caráter de lei orientava “as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. (BRASIL, 1999b, s.p.) A respeito da avaliação feita sobre as crianças a referida resolução, em seu Artigo 3º, item V, do referido documento, destacava a necessidade das propostas pedagógicas anunciarem a forma de organização de suas estratégias avaliativas, tendo como base os registros realizados sobre as etapas alcançadas pelas crianças, além de reforçar o caráter de não promoção desses instrumentos, já apontado pela LDBEN de 1996.

A ideia de etapas do desenvolvimento infantil a que se referiam às DCNEI demarcou de forma clara a influência das teorias psicológicas no campo educacional, incluindo a educação infantil. Para Varela (1999), Piaget e Freud se constituíram como referenciais obrigatórios nos processos de institucionalização da educação e, apesar de terem discussões teóricas diferenciadas, ambos concebiam a ideia de desenvolvimento infantil como etapas ou estágios. Nessa lógica,

o ensino, em consequência, deve adequar-se cada vez mais aos interesses e necessidades dos alunos, à sua suposta percepção específica do espaço e do tempo. [...] (VARELA, 1999, p.98)

Hoffman (2007), por sua vez, assinalava que a prática da avaliação na educação infantil tem origem diferenciada daquela praticada nos demais níveis educacionais. Entretanto, alertava para o fato de, historicamente, a educação infantil ter sido pautada nos modelos vigentes no ensino fundamental, respaldadas pelas decisões burocráticas das políticas educacionais estabelecidas pelos órgãos oficiais. Neste sentido, a referida autora ainda complementava:

Sem dúvida, a avaliação, em educação infantil, origina-se de fatores socioculturais próprios e passa a exigir, nessa década de expansão de políticas públicas para o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos, uma séria reflexão a respeito dos seus pressupostos fundamentais. E, principalmente, exige a investigação dos reflexos sofridos do modelo de controle, vigente no ensino regular, que, atrelado a finalidade de controle das famílias sobre a eficiência da instituição, acaba por comprometer seriamente o significado dessa prática em benefício ao processo educativo. (HOFFMANN, 2007, p. 10)

Ainda em 1999, em Santa Catarina, o CEE publica em 14 de dezembro de 1999 a Resolução nº 91 que “Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.” (SANTA CATARINA, 1999, s.p). De acordo com essa resolução ao elaborar suas propostas pedagógicas, as instituições não poderiam esquecer-se de prever de que forma realizariam os processos de avaliação das crianças e do planejamento geral, bem como a avaliação institucional. Para reforçar a necessidade de estabelecer essa relação entre a avaliação das crianças com o planejamento e a avaliação institucional, a Resolução 91/99 do CEE de Santa Catarina determinava:

Art. 10 A avaliação na educação infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção mesmo para acesso ao ensino fundamental, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, o planejamento geral e a avaliação institucional. (SANTA CATARINA, 1999, s.p)

O CEE de Santa Catarina, em 09 de maio de 2000, publicou também a Resolução nº 23 (SANTA CATARINA, 2000a), que estabelecia diretrizes para a avaliação na educação básica e no ensino profissional das instituições de ensino do Sistema Estadual de Educação e apontava a necessidade da avaliação considerar o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, além de servir como instrumento de aferição do desempenho dos estudantes, do desempenho das professoras, bem como das condições físicas e materiais para que o referido processo

se desenvolvesse. Em relação a essa questão, penso que muitas têm sido as estratégias para avaliar os estudantes e também as professoras que vem sendo implantadas nos espaços educativos, principalmente sobre a orientação do Ministério da Educação (MEC)³⁶.

Já sobre as condições físicas e materiais para a realização dos processos de ensino-aprendizagem, não encontrei nenhum programa direcionado a essa questão. O que encontrei a esse respeito, durante essa pesquisa, foram apenas documentos orientadores do MEC e uma pesquisa realizada por esse Ministério em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC) e também alguns trabalhos acadêmicos que são frutos de pesquisas em nível de mestrado ou doutorado que revelam dados sobre algumas experiências avaliativas sobre esse assunto.

Ainda sobre a Resolução nº 23/2000, no que tange a avaliação das crianças na educação infantil, esse documento esclarecia:

Art. 9º - Na Educação Infantil, a avaliação não tem caráter de promoção e visa diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos.

Parágrafo único - Como na Educação Infantil a avaliação tem efeito apenas como registro de acompanhamento e de desenvolvimento da criança, o mesmo deverá ser, preferencialmente, descritivo. (SANTA CATARINA, 2000a, s.p.)

Dando continuidade à regulamentação do sistema de avaliação do processo de aprendizagem na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED), publicou em 16 de novembro de 2000 a Portaria nº E/067/2000 que, entre outras coisas, resolvia, em seu Artigo 1º:

A avaliação do educando, resultado de reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem deverá ser diagnóstica, contínua e cumulativa. (SANTA CATARINA, 2000b, s.p.)

Como parte do acordo assinado pelo Brasil e outros países, durante o Plano Decenal de Educação Para Todos, constituído pela

³⁶ Para saber mais sobre os programas de avaliação propostos pelo MEC, sugiro ler com atenção o item 2.2 - Educação infantil e Avaliação: o temor do *Ranqueamento* – neste capítulo.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizada na Tailândia em 1990, foi sancionada no Brasil em 09 de janeiro de 2001, a Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001) que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração prevista para um período de dez anos. Esta lei aponta que os estados, o distrito federal e os municípios também deveriam fazer os seus planos decenais. Junto à referida lei, foi publicado um documento orientador, que apresenta o histórico, o diagnóstico, as diretrizes e os objetivos e metas a serem atingidas em cada nível de ensino, além é claro de indicativos sobre o financiamento e a formação dos profissionais da educação e a avaliação do plano durante sua vigência.

O PNE não faz nenhuma menção específica no que diz respeito aos processos avaliativos que envolvem as crianças na educação infantil. Entretanto, considerando a temática avaliação como algo mais amplo, já na sua parte introdutória, a referida lei ao trazer seus objetivos e prioridades aponta a necessidade de que fossem desenvolvidos “[...] sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2001, s.p), na perspectiva de que a coleta desses dados possa contribuir com a gestão e o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino.

A respeito dos níveis de ensino, quando se refere à educação básica, o PNE (BRASIL, 2001) faz alusão às DCNEI (BRASIL, 1999b) e, tomando como base as discussões realizadas durante a conferência corrida na Tailândia em 1990, destaca a importância que vem sendo dada, em âmbito internacional, para a educação infantil, na perspectiva de que a inserção das crianças nesse nível de ensino nos primeiros anos de vida trará resultados positivos em suas posteriores vida acadêmica e social. De acordo com o referido PNE, algumas pesquisas já vinham comprovando esse indicativo.

Em relação a essas questões trazidas no PNE (2001), embora não questione os argumentos apresentados quanto à importância da educação infantil na vida das crianças, preocupa-me a possibilidade de que eles estejam sendo usados para justificar práticas preparatórias para o ensino fundamental, nos moldes que já foram realizadas e questionadas por uma parte significativa dos educadores e pesquisadores da área num tempo não muito longínquo. Se juntarmos a essa preocupação, o indicativo do próprio PNE sobre necessidade de criação de sistemas avaliativos para coletar dados em todos os sistemas educacionais, no meu entendimento, corremos o risco de termos na educação infantil a implantação de um sistema de avaliação classificatório e excludente como os já existentes em outros níveis e modalidades de ensino.

Já existe um conhecimento acumulado, a partir de pesquisas empíricas, sobre os fatores associados a resultados obtidos por crianças em seu desempenho cognitivo e socioemocional que estão ligados a características dos estabelecimentos de Educação Infantil frequentados. Essas pesquisas procuram controlar os demais fatores ligados às condições e às características das famílias e do meio social e cultural das crianças e suas características individuais, no sentido de identificar o peso dos fatores escolares na avaliação dos resultados obtidos pelas crianças em diversos momentos, desde o final da etapa pré-escolar até as primeiras séries do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2006a, p. 25)

Com base nos indicativos do PNE (2001), outras leis foram publicadas, interferindo na organização educacional dos estados e municípios. Do mesmo modo, o MEC criou alguns programas e ações e publicou alguns documentos orientadores da política nacional para educação básica,³⁷ ao longo da última década.

No município de Florianópolis, em 03 de setembro de 2002 o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou a Resolução 001/2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002), com as normas para o funcionamento da educação infantil no município de Florianópolis. Esse documento em seu Artigo 6º explicitava como sendo competência dos Centros de Educação Infantil (CEI's) a construção e execução de suas propostas pedagógicas, levando em conta, entre outras coisas, os processos de avaliação sobre o desenvolvimento das crianças, de planejamento e de avaliação institucional. Na continuidade do texto, essa Resolução, em consonância com a LDBEN (BRASIL, 1996), reforçava o indicativo de que a avaliação na educação infantil não teria caráter de promoção e nem de pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental.

Posteriormente, tendo como propósito regulamentar a implantação do ensino fundamental de 09 anos em Florianópolis, o CME criou a Resolução N°01/2006, datada de 31 de outubro de 2006 que fixou as normas para a organização dos dois primeiros níveis da educação básica no Sistema Municipal de Ensino. Além de demarcar

³⁷ Para maiores informações, consultar o site www.mec.gov.br

que no espaço da educação infantil, a finalidade deve ser o de promover a educação e o cuidado das crianças de 0 a 5 anos e também de que estas são sujeitos de direitos, a referida Resolução, em seu Artigo 8º aponta algumas questões importantes que também servem de indicativos para a educação infantil: a avaliação dos processos educativos de crianças deve ser contínua, diagnóstica e formativa; todos os processos pedagógicos desenvolvidos nas instituições, incluindo a avaliação, devem ser de conhecimento das famílias.

Outro documento importante para a área de educação infantil, lançado no ano de 2006, desta vez pelo MEC, foram os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) que foram publicados em dois volumes com o objetivo de apontarem

[...] referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil [...] (Brasil, 2006a, p. 03)

Tendo como princípio os fundamentos da chamada “qualidade”, em seu volume I, os PNQEI procuram explicitar que concepção de avaliação defendem para o contexto da educação infantil:

A avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de 0 até 6 anos de idade. (BRASIL, 2006a, p. 32)

No Volume II, ao delinear a responsabilidade de cada sistema de ensino, os PNQEI, apontam o CNE com responsável legal, em âmbito nacional, para emitir pareceres sobre os possíveis resultados dos processos de avaliação na educação infantil. Também apontam a responsabilidade daquelas profissionais que são diretoras, administradoras ou coordenadoras pedagógicas sobre os processos de gestão das instituições de educação infantil. Por isso, tais gestoras, de acordo com os PNQEI, volume II, (BRASIL, 2006b) são as responsáveis por organizar e participar da elaboração dos registros em

documentos escritos, da avaliação das propostas pedagógicas organização e participação

Em Florianópolis, em 27 de dezembro de 2007, foi sancionada pelo prefeito a Lei nº. 7.508 que dispunha “sobre a organização, funcionamento e manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis”, que, por sua vez, no Capítulo I – Da Educação Infantil, em relação à avaliação na educação infantil, no seu Artigo 16, reafirma o que já estava posto na LDBEN (BRASIL, 1996) e na Lei 170/98 do CEE (SANTA CATARINA, 1998a) ao indicar que os processos de avaliação para esse nível de ensino devem basear-se no acompanhamento e no registro do desenvolvimento das crianças, sem que haja uma preocupação em promover ou tornar-se um pré-requisito para acessar ao ensino fundamental.

A partir da publicação da Lei nº. 7.508/2007 (FLORIANÓPOLIS, 2008), o sistema municipal de ensino, passou a ter autonomia em relação às normativas, resoluções e leis do sistema estadual de ensino. Entretanto, tendo o entendimento de que as leis em âmbito federal, estadual e municipal se relacionam entre si, complementando-se, continuarei considerando, nesse trabalho dissertativo, os documentos que foram produzidos nessas três esferas de poder e que de alguma forma interferem nos processos educativos da educação infantil, incluindo nesse contexto, as avaliações que são construídas sobre as crianças.

Em 25 de novembro de 2008, em Santa Catarina, o CEE publicou a Resolução nº 158, que, entre outros documentos legais, revogou a Resolução nº 23/2000/CEE/SC. Com a função de estabelecer diretrizes a serem seguidas pelos estabelecimentos de ensino da educação básica ou ainda profissionais, vinculadas ao sistema estadual de educação, essa resolução acabou revelando uma concepção de avaliação meritocrática, pautada no desenvolvimento de competências, onde a avaliação consideraria como princípios o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e a aferição do desempenho dos estudantes em cada área de conhecimento e também o desenvolvimento de suas competências. Para a educação infantil, embora com redação diferenciada, essa resolução reafirma o já exposto na LDBEN (BRASIL, 1996), na Lei 170/98 do CEE (SANTA CATARINA, 1998a) e também na Lei nº 7508/2007 (FLORIANÓPOLIS, 2008)

Em substituição a Resolução 001/2002, em 29 de abril de 2009, em Florianópolis, o CME, através da Resolução nº. 01/2009, “Fixa Normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina” (FLORIANÓPOLIS, 2009, fl.

1) e no seu Capítulo II – Da Proposta Pedagógica, em relação à avaliação, reafirma o exposto nas leis, mencionadas acima.

Ainda em Florianópolis, também em 2009, foi lançado o Plano Municipal de Educação (PME) de Florianópolis, cujas discussões abrangeram os seguintes Eixos Temáticos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação das Relações Etnicorracial, Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação, Avaliação e Acompanhamento.

No que diz respeito à educação infantil o PME de Florianópolis, em sua meta 20 aponta a necessidade de garantir que os processos avaliativos nesse nível de ensino considerem o exercício de acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças. Além disso, o referido PME (FLORIANÓPOLIS, 2010b) demonstra uma preocupação especial com a avaliação institucional, referenciando a necessidade de sua realização em todos os eixos temáticos do referido documento.

Entre as metas onde essa preocupação se evidencia, destaco a de número 13 do eixo Ensino Fundamental, onde traz o indicativo de que avaliação institucional contribuiria com a proposição de políticas públicas. Já no eixo temático Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação, o PME (FLORIANÓPOLIS, 2010b) estabelece relação direta entre avaliação institucional e os profissionais do magistério ao defender a ideia de que

É imprescindível implantar procedimentos de avaliação institucional, que contemplem a execução do programa de avaliação de desempenho do profissional do magistério, de forma sistemática e contínua, como condição de melhoria da qualidade de ensino e como aperfeiçoamento profissional.
(FLORIANÓPOLIS, 2010, s.p.)

Tendo essa ideia como referência, o eixo temático Formação e Valorização dos Trabalhadores da Educação do PME de Florianópolis, ainda estabelece as seguintes metas:

9. Implementar Sistema de Avaliação de Desempenho para todos os profissionais das Instituições de Ensino, no prazo de dois anos após a aprovação do PME.

10. Implantar e implementar Sistema de Avaliação Institucional, de forma democrática, em todas as unidades educativas. (FLORIANÓPOLIS, 2010b, s.p.)

A respeito dessas metas, considero pertinente registrar a preocupação que tenho quanto aos modelos de avaliação a serem implantados e implementados em relação ao desempenho das profissionais do magistério e também das instituições,³⁸ visto que em alguns estados e municípios brasileiros as propostas que vem ganhando espaço tem sido na perspectiva de premiar aquelas profissionais ou ainda disponibilizar verbas para aquelas instituições cujos estudantes conseguiram obter as melhores notas. Nessa lógica, surgiram outros questionamentos: como funcionaria a avaliação das profissionais que atuam na educação infantil? Nossas crianças seriam submetidas a testes de prontidão? Que parâmetros seriam usados?

Em 09 de dezembro de 2009 foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o Parecer CNE/CEB³⁹ Nº: 20/2009, cujo relator foi Raimundo Moacir Mendes Feitosa e que tinha como assunto a “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, p.1) publicadas em 1999. Sobre as práticas pedagógicas para a educação infantil o parecer esclarece:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009b, p. 6)

No mesmo parecer (BRASIL, 2009b), o referido relator pondera sobre o entendimento necessário a respeito da avaliação na educação infantil, destacando a responsabilidade das instituições na criação de

³⁸ Para saber mais sobre as discussões em torno da avaliação institucional, sugiro a leitura do capítulo 3- Avaliação na Educação Infantil: definições teóricas, classificações... – desse trabalho dissertativo.

³⁹ CEB - Câmara de Educação Básica

seus procedimentos, do uso destes instrumentos com vistas à reflexão, ao repensar da prática pedagógica e da reestruturação do PPP, bem como sobre a necessidade de observar, registrar e criar instrumentos que possam acompanhar as crianças em suas trajetórias escolares. Para tanto, Raimundo Moacir Mendes Feitosa afirma:

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos

registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança. (BRASIL, 2009b, p.16-17)

Ainda sobre o acompanhamento da continuidade do processo educacional na educação infantil, o Parecer CNE/CEB 20/2009 explicita a necessidade de que sejam criadas diferentes estratégias para os diversos momentos vivenciados pelas crianças e indica algumas, entre as quais destaco:

- [...] c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no

interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2009b p17)

Com base no Parecer CNE/CEB 20/2009, em 17 de dezembro de 2009, o CNE publicou a sua Resolução nº. 5/2009 com as novas DCNEI e, a respeito da avaliação na educação infantil, estabeleceu:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças;

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009c, s.p)

A publicação da Resolução 05/2009 do CNE (BRASIL, 2009c), no que diz respeito à avaliação das crianças na educação infantil, certamente abre um novo leque de discussões em torno do assunto, pois, ao resgatar algumas das indicações feitas nos pareceres 22/98 (BRASIL, 1998a) e 20/2009 (BRASIL, 2009b), explicitou a necessidade de se observar as crianças nos diversos momentos de interação com as pessoas e espaços das instituições de educação infantil, bem como sua relação com os demais ambientes onde circulam. Ao apontar, também, a necessidade de dar visibilidade do trabalho realizado pela instituição

junto às crianças, reafirmou a necessidade das profissionais reavaliarem suas estratégias pedagógicas e repensarem as ações e os espaços propostos. Além disso, destacou a necessidade de se garantir uma relação de continuidade quando da passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, ao mesmo tempo em que ressaltou que a referida avaliação feita sobre elas não pode ser usada como caráter de promoção ou classificação das mesmas.

Por outro lado, a referida Resolução 05/2009 (BRASIL, 2009c), jogou por terra a possibilidade de interpretações equivocadas, tal como havia acontecido em relação a leis anteriores, no que se refere à obrigatoriedade ou não de realizar tais avaliações neste nível da educação básica.⁴⁰ Por outro lado, mesmo fazendo sugestões de instrumentos de registros a serem considerados nesse processo, a referida Resolução deixou a critério dos sistemas de ensino e das instituições escolherem aqueles que lhes parecem mais adequados, bem como a forma de organização temporal que lhes parecerem mais pertinentes.

Em consonância com as novas DCNEI's (BRASIL, 2009c), a PMF, através da SME, publicou em 02 de fevereiro de 2010 a Portaria n°. 010 que dispunha sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas da Educação Infantil SME em Florianópolis. Esta Portaria, entre outras coisas, apontava em seu Artigo 2º, que:

[...] Os profissionais da unidade educativa devem reunir-se, conforme calendário próprio, para planejamento, avaliação, estudo e redimensionamento do processo educativo pedagógico.

Parágrafo Único. No redimensionamento do processo educativo pedagógico, deve-se considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Educacional – Pedagógicas da Educação Infantil da SME. (FLORIANÓPOLIS, 2010c, s.p.)

⁴⁰ Por isso, mesmo tendo ido a campo no ano de 2010, optei em analisar os PPP's e instrumentos avaliativos referentes ao ano de 2009 ou ainda, como foi no caso de uma das instituições pesquisadas, referente ao ano de 2008. Minha hipótese ao fazer essa escolha era de que a referida Resolução 05/2009 do CNE interferiria na organização das instituições já no ano de 2010, o que de certa forma não se confirmou. Para saber mais a respeito, sugiro a leitura do capítulo 4 – Dados da Pesquisa – nesse trabalho dissertativo.

A respeito da avaliação na educação infantil, a Portaria nº 010/2010 ainda assinalava:

Art. 11º A avaliação das crianças será fundamentada no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educativa e conforme Art. 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “as instituições de educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.”

Parágrafo Único. A avaliação do desenvolvimento da criança deverá ser realizada, no mínimo, uma por semestre, e arquivada cópia na secretaria da unidade educativa. (FLORIANÓPOLIS, 2010c, s.p.)

A Portaria 010/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010c, s.p.) da SME de Florianópolis deixou a critério das instituições a escolha dos instrumentos, mas reforçou a questão da obrigatoriedade ao estabelecer o número mínimo de avaliações a serem realizadas por semestre e ao apontar a necessidade do arquivamento de cópias das mesmas, o que de certa forma acabou por restringir, no meu entendimento, o número de instrumentos possíveis de serem utilizados, em função do volume de arquivos a serem guardados. Do mesmo modo, formalizou a participação das instituições educativas nos processos de avaliação institucional ao estabelecer, em seu Art. 12, que “A unidade educativa deverá participar das avaliações externas e fazer ampla divulgação dos dados relativos aos Indicadores de Qualidade”. (FLORIANÓPOLIS, 2010c, s.p.)

Considerando que esses indicadores a que a portaria se refere não estão explícitos em nenhum documento municipal, fiquei com o entendimento de que os “Indicadores de Qualidade” a que esta Portaria se refere, em seu Artigo 12º, dizem respeito a dois documentos publicados pelo MEC no ano de 2009, que são os **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) os **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** (BRASIL, 2009a).

O documento Crítérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), trata-se, na verdade, de uma nova edição de um

material já publicado na década de 90 e distribuído às instituições de educação infantil pelo próprio MEC. Em seu bojo, o referido documento, a respeito da avaliação, defende critérios que considerem a necessidade de explicitar as “[...] metas, estratégias, mecanismos de supervisão e avaliação [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.32) das instituições educativas, bem como transparência e acessibilidade ao público dos “[...] critérios para estabelecimento e avaliação de convênios [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.33). Em relação à avaliação das crianças, o referido documento estabelece como critério de atendimento a garantia de que “[...] as famílias sejam informadas dos progressos de suas crianças sem que isto implique em avaliação formal.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 39)

Na mesma linha de raciocínio, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI) se propõe a ser um instrumento de orientação ao processo de autoavaliação das instituições de educação infantil e pretende

[...] ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democráticas. (BRASIL, 2009a, p.14)

Fazendo a leitura do referido documento, percebi que os IQEI ao discutir o que seria essa tão aclamada “qualidade”, chama atenção para o respeito às diferenças culturais, o contexto histórico e as condições objetivas locais de cada instituição, flexibilizando assim o seu conceito.

Sendo assim, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (BRASIL, 2009a, p.14)

A respeito dessa flexibilização do conceito de “qualidade”, compreendo as dificuldades de implantar uma política para a educação infantil a todos os municípios brasileiros que assegurem os direitos básicos das crianças, em função das proporções continentais que nosso país possui. Entretanto, tenho o entendimento de que o discurso, tão presente em argumentações de ordem democrática, que versa sobre a necessidade de respeitar às diferenças culturais e o contexto histórico, corre o risco de ser utilizado como justificativa, em muitos municípios, para a falta de investimentos na melhoria das condições objetivas locais de cada instituição de educação infantil, ferindo assim o direito das crianças nesse nível da educação básica.

Na sua proposta de autoavaliação os IQEI propõem às instituições de educação infantil a reflexão de alguns indicadores de qualidade de sete dimensões do processo educativo. São eles:

[...] 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009a, p.19-20)

Sobre as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil os IQEI explicitam o entendimento de que tais documentos devam “[...] ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. [...]” (BRASIL, 2009a, p.37) Já sobre os processos de avaliação, o documento esclarece:

[...] Avaliação deve ser entendida como um meio para aperfeiçoamento de práticas e promoção de qualidade no trabalho com as crianças, mediante a consecução dos propósitos educativos previamente delineados pela equipe. Avaliação pressupõe compromisso com o que foi planejado e executado pelos adultos e pelas crianças envolvidas no processo educativo e, por isso, deve pautar-se por reflexões partilhadas por todos no âmbito da instituição, com base em documentação pedagógica rigorosa, resultante de observação e

registros cuidadosos das realizações práticas. [...] (BRASIL, 2009a, p.62)

Embora reafirme o exposto na LDBEN (BRASIL, 1996), de que a avaliação na educação infantil não deve ter como finalidade a promoção ou retenção de crianças, os IQEI, no meu entendimento, traz no corpo do seu texto, algumas contradições em sua proposição, entre as quais destaco a presença de uma perspectiva de avaliação classificatória⁴¹ e fragmentada. Afirmo isso baseado no seguinte indicativo encontrado no referido documento: “[...] Para facilitar a avaliação, sugere-se que as pessoas atribuam cores aos indicadores. As cores simbolizam a avaliação que é feita: se a situação é boa, coloca-se cor verde; se é média, cor amarela; se é ruim, cor vermelha.” (BRASIL, 2009a, p.20)

Essa proposição metodológica de trabalhar conceitos fechados como "boa", "média" e "ruim", tendo como base legendas utilizando cores, além de explicitar uma concepção classificatória de avaliação, no meu entendimento possibilitaria a comparação entre instituições de uma mesma rede ou entre diversas redes de ensino, sem explicitar de forma mais pontual aqueles problemas que precisam ser superados com vistas à garantia da qualidade desejada e, como propõem os próprios IQEI, sejam capazes de respeitar aquelas diferenças de ordem cultural e históricas, bem como as condições objetivas locais de cada instituição de educação infantil.

Ainda sobre o meu entendimento de que os IQEI de alguma forma acabavam validando práticas de avaliação fragmentadas, me incomodou no documento a seguinte indicação:

As instituições com mais de um turno podem propor uma discussão por turno, facilitando a participação de mais pessoas. Ou seja, cada turno faz sua avaliação e elabora seu plano de ação. Neste caso, pode ser necessário um momento para que sejam verificadas ações comuns em todos os planos de ações. (BRASIL, 2009a, p.25)

Embora reconheça as dificuldades em construir momentos de discussão, análise, ponderação e tomada de decisão que envolva todos

⁴¹ Para saber mais sobre as discussões em torno das concepções de avaliação, sugiro a leitura do capítulo 3- Avaliação na Educação Infantil: definições teóricas, classificações... – desse trabalho dissertativo.

os sujeitos de uma comunidade educativa, entendendo que a proposição da fragmentação da avaliação por turno desqualifica a ideia de uma auto-avaliação construída no coletivo das instituições de educação infantil. Além disso, a construção de vários planos de ação, embora não seja uma ideia de toda ruim, visto que em cada turno há especificidades que também precisam ser respeitadas, no meu entendimento, poderia caracterizar, nesse processo de fragmentação, a formalização de várias instituições dentro de um único espaço educativo, ampliando ainda mais os problemas, ao invés de permitir a sua superação.

No período compreendido entre 28 de março de 2008 e 1º de abril de 2010, o MEC organizou conferências municipais e estaduais no país todo, que culminou na Conferência Nacional de Educação Básica (CONAE). O resultado final de todas essas discussões serviu de base para a formulação do novo PNE, com vigência para o período entre 2011 e 2020, em substituição ao plano elaborado em 2001. Assim, em 15 de dezembro de 2010 o então presidente da República encaminhou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei com vistas à aprovação do novo PNE. Até o momento em que essa pesquisa estava sendo feita o referido projeto ainda tramitava no Congresso Nacional, aonde já vinha recebendo várias emendas.

De qualquer forma, em seu texto original este Projeto de Lei demonstra preocupação em dar continuidade aos procedimentos de avaliação da qualidade de ensino, tal como fica evidente no seu Artigo 11, onde reafirma de que maneira é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Já no Anexo do referido Projeto de Lei, onde estão previstas algumas Metas e Estratégias, o referido documento, que ainda depende de aprovação, prevê a seguinte meta: “[...] 1.3) Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infra-estrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.” (BRASIL, 2010b, s.p.)

Em 01 de fevereiro de 2011, a SME de Florianópolis publicou a Portaria nº 019/2011 que “Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e dá outras providências.” (FLORIANÓPOLIS, 2011a, s.p.). Já no seu Artigo 2º, a referida Portaria determina que “[...] Os profissionais da unidade educativa devem reunir-se, conforme calendário próprio, para planejamento e avaliação do processo educativo pedagógico [...]” e que para tal devem levar em consideração as DCNEI (BRASIL, 2009c, s.p.)

e as Diretrizes Educacional-Pedagógicas da Educação Infantil da SME (FLORIANÓPOLIS, 2010a)

Para garantir o processo de avaliação institucional das unidades, ao orientar a organização dos calendários escolares, o Artigo 3º, § 2º, os itens III e IV da Portaria 019/2011(FLORIANÓPOLIS, 2011a, s.p.), também preveem a inclusão de reuniões de avaliação do 1º e 2º semestres letivos, em 15 de julho e 21 de dezembro de 2011, respectivamente.

Já quanto ao processo de avaliação das crianças, na perspectiva de clarear ainda mais as orientações que haviam sido apontadas na Portaria 01º/2010, a Portaria 019/2011 da SME traz a seguinte redação em seu Artigo 11º:

As UE's devem criar formas e procedimentos para avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, fundamentadas e definidas no Projeto Político Pedagógico, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

§ 1º - A avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança deverá ser realizada no mínimo, uma por semestre, e arquivada na secretaria da unidade educativa.

§ 2º - O professor poderá utilizar diferentes formas de registros.

§3º - A documentação proveniente dos registros do professor são fundamentais para:

I – desenvolver sua capacidade de observação e de registro dos avanços das crianças, bem como, avaliar e reestruturar seu planejamento;

II – acompanhar a trajetória da criança na Ed. Infantil e no Ensino Fundamental, garantindo a continuidade dos processos educativos vividos por ela;

III – possibilitar às famílias conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e acompanharem o processo de desenvolvimento de seus filhos;

IV – a Unidade Educativa analisar e reorganizar seu projeto político pedagógico. (FLORIANÓPOLIS, 2011a, s.p.)

Percebi na análise desses documentos que versam sobre os processos avaliativos no contexto da educação infantil, que, na medida em que estes são publicados e substituem outros que haviam sido construídos anteriormente, eles têm procurado deixar cada vez mais claras as suas intenções e regras. Considero que tais esclarecimentos dentro das próprias leis sejam necessários, pois as suas interpretações têm sido feitas de maneiras muito diversificadas por parte das instituições e das educadoras. Além disso, a história tem demonstrado e na análise dos dados do campo⁴² dessa pesquisa, isso também ganhou evidência, que a publicação de uma lei ou de um documento orientador não se constitui como uma garantia de que suas indicações ou mesmo determinações, sejam absorvidas pelas instituições e que interfiram na transformação de suas práticas pedagógicas.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: O TEMOR DO RANQUEAMENTO

Mesmo concordando com a publicação de leis que tem procurado esclarecer questões que outrora haviam dado margens a interpretações equivocadas sobre a necessidade ou não de termos processos avaliativos no contexto da educação infantil, preocupa-me o fato de que elas também tragam consigo mudanças sistemáticas nesse nível de ensino, uma vez que, ao ser reconhecida legalmente como a primeira etapa da educação básica, acabam tendo vínculo direto com ações e programas que o MEC vem implementando desde a publicação do PNE de 2001, procurando dar visibilidade ao desempenho dos estudantes e das instituições em seus diversos níveis e modalidades de ensino.

Ainda sobre a legislação vigente, parece oportuno lembrar que precisamos estar atentos quanto ao cuidado que devemos ter para que a avaliação não seja usada “[...] sob nenhuma hipótese, para classificar, punir ou excluir crianças durante ou ao final de sua permanência na educação infantil [...]” (RAMIRES, 2008, p.24).

Minha preocupação em relação a estas políticas de *ranqueamento* promovidas pelo MEC recebeu reforço durante uma pesquisa que realizei no site deste órgão público federal em março de 2010, onde encontrei as seguintes ações e programas que sistematizam os processos avaliativos oficiais em vigência no país:

⁴² Para saber mais a respeito, sugiro a leitura do capítulo 4 – Dados da Pesquisa – nesse trabalho dissertativo.

- Prova Brasil: juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), esta prova, que é organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é considerada pelo MEC como uma avaliação diagnóstica que utiliza testes padronizados de português e matemática, bem como questionários socioeconômicos nas turmas de quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, visando avaliar a qualidade do ensino na educação básica;
- Provinha Brasil: consiste numa avaliação aplicada aos alunos que estão matriculados no segundo ano do ensino fundamental e o foco de sua investigação objetiva realizar diagnósticos que possam ajudar a qualificar o processo de alfabetização e letramento inicial oferecido as crianças;
- Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes: oferece apoio técnico e pedagógico aos sistemas de ensino visando à avaliação dos planos nacional, estaduais e municipais de educação;
- Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): tendo como objetivo auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho, este plano funciona como uma espécie de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- IDEB: é um índice que procura medir a qualidade das escolas e das redes de ensino a partir das avaliações elaboradas pelo Inep e também pelas taxas de aprovação;
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): este exame objetiva avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, ou seja, ao final do ensino médio;
- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): antigo “Provão”, este exame avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, em sua fase inicial e também na final; os alunos selecionados são obrigados a participar do mesmo, sob pena de não terem seus históricos emitidos na conclusão do curso, caso se neguem a realizar tal prova;
- Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA): tendo como objetivo avaliar as habilidades e competências de alunos da educação de jovens e adultos, este exame é obrigatório para que o estudante possa concluir uma determinada etapa educacional, dentro desta modalidade de ensino.

Em nova consulta feita ao site do MEC, em outubro de 2010, foi possível identificar ainda as seguintes ações e programas:

- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): com a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalização do Inep, os processos avaliativos desse sistema procuram fazer a análise das instituições, dos cursos e dos estudantes do ensino superior, tendo como critérios de avaliação aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente; assim, são considerados os resultados do ENADE, das avaliações institucionais e dos cursos;

- Índice Geral de Cursos (IGC): consiste num documento de consulta direcionados aos estudantes e construído a partir da média ponderada dos cursos de graduação e pós-graduação, sintetizando num único indicador a qualidade de todos os cursos de uma mesma instituição de ensino.

Ao que parecem, estas ações e programas estão pautadas em avaliações construídas com tópicos meritocráticos, classificatórios, que, a partir do resultado do desempenho dos estudantes nos diversos níveis e modalidades de ensino, representados pelos índices estatísticos, vão constituindo um *ranking* que justifica determinadas medidas econômicas e políticas nas escolas e redes de ensino, sem que haja, no meu entendimento, uma preocupação com a aprendizagem e, principalmente com os contextos culturais, históricos, sociais e arquitetônicos em que elas acontecem.

O “rankiamento” promove a competitividade e provoca uma corrida injusta e desnecessária, criando uma seleção “nada natural” e marginalizada entre as instituições, e, além de classificá-las entre boas ou ruins, a educação passa a ser vista como uma mercadoria a ser comprada. (RAMPAZZO, 2009, p. 57-58)

Apesar dos objetivos explicitados no site do MEC em relação às ações e programas pontuados anteriormente, entendo que tais avaliações, historicamente, têm responsabilizado os próprios estudantes pelo sucesso ou o fracasso de sua trajetória nas instituições escolares.

Já no início da década de 90 Luckesi chamava atenção para a existência de uma *pedagogia do exame* nas instituições escolares cujo ápice era a aprovação nos vestibulares. Para o referido autor, “[...] a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.” (LUCKESI, 2006, p.25) Do mesmo modo, também

não dá conta da “totalidade” dos processos educativos que se constituem no interior destas instituições.

Por outro lado, ao propor discussão sobre o uso da estatística nas políticas, Popkewitz e Lindblad (2001, p.115) alertavam que “os números definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de estado.” Portanto, ao analisar os números com foco no realce das normas, acabamos percebendo as diferenças que acabam sendo explicitadas, permitindo apontar quem ou o que está mais próximo ou longe de um determinado padrão esperado. Popkewitz e Lindblad (2001, p.117) ainda complementaram:

[...] Nas contribuições das estatísticas para a política e a ciência modernas, há um reconhecimento de que os números não são simples espelhos da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de ‘ver’ as possibilidades de ação, de inovação e até nossa ‘visão’ de nos mesmos. São produtos de interesses sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas com verbas limitadas.

Em consonância com esta linha de raciocínio e chamando atenção para a relação entre os sistemas e os índices estatísticos, Luckesi (2006, p. 21), apontou:

Enquanto o estabelecimento de ensino estiver dentro dos “conformes”, o sistema social se contenta com os quadros estatísticos. Saindo disso, os mecanismos de controle são automaticamente acionados: pais que reclamam da escola; verbas que não chegam; inquéritos administrativos, etc.

Outro sujeito que vem sendo responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da educação, a partir das avaliações implantadas pelos programas e ações do MEC tem sido os professores e a esse respeito, Afonso (2003, p.45-46) denunciou:

De forma congruente com esta ideologia do gerencialismo ou managerialismo, assistimos também a uma tendência no sentido da *neotaylorização* do trabalho dos professores, isto é, a uma crescente pressão política e econômica para estes sejam reconhecidos, sobretudo, como técnicos eficientes e eficazes na transmissão de saberes – saberes que outros produzem e que eles apenas reproduzem. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva, devem ser mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objectivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência como professores com base nos resultados académicos dos alunos. Finalmente, esses mesmos resultados (ou *outputs*) devem ser vistos como uma base segura e legítima para estabelecer o mérito de alunos e de professores, induzindo efeitos de competição e de emulação e constituindo assim uma outra estratégia para justificar novas hierarquias educacionais e novas desigualdades sociais.

Ao contrapor as avaliações exigidas e as avaliações necessárias em texto apresentado com nome semelhante no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) Dalben (2002) apresentava os argumentos utilizados pelo governo federal para justificar os processos de avaliação sistêmica. De acordo com essa autora, a ideia do governo federal consistia em “[...] fornecer aos sujeitos parâmetros de análise e comparação entre sistemas de diferentes regiões, dando suporte à discussão das políticas implementadas e das necessidades evidenciadas. [...]” (DALBEN, 2002, p.32) O problema com esses processos, entretanto, estaria no fato de ser

[...] comum ocorrer a mitificação dos processos matemáticos de tratamento dos dados como se eles fossem capazes de dizer por si mesmos. É nesse contexto que os sistemas de avaliação se transformam em problemas. Os números falam a sua linguagem. A tradução dessa linguagem está à mercê dos diferentes referenciais de avaliação que a comunidade educacional possa ter. É preciso estar atento para essas traduções e consciente de que a desconfiança e o questionamento fazem

parte do espírito científico crítico. Debater é preciso. (DALBEN, 2002, p.35)

Portanto, os processos de avaliação sistêmica, sozinhos, não têm como dar conta de qualificar a educação, mesmo que, na melhor das hipóteses, os indicadores deles originados possam realmente traduzir os interesses e as necessidades da maior parte da sociedade.

[...] Por outro lado, torna-se necessário que os professores se debruçam sobre o conjunto de informações fornecidas e, com base nelas, exijam a implementação de novas políticas de gestão do sistema. Acredita-se que esse trabalho seja na verdade o maior sentido do próprio Sistema de Avaliação Nacional, ou deveria ser. (DALBEN, 2002, p.37)

Também na XI Endipe, em 2002, ao falar a respeito da divulgação dos dados das avaliações em forma de *ranking*, Freitas, H. (2002, p.49), denunciava:

Quando os resultados da avaliação são amplamente divulgados na forma de um *ranking* – e aí não temos realmente avaliação, mas sim um *ranqueamento* das escolas, uma classificação baseada no desempenho naquele momento pontual -, este passa a ser um instrumento discriminatório que não revela, não deixa explícitas, por exemplo, as condições de produção do trabalho pedagógico nas escolas avaliadas, a realidade da formação e do exercício profissional de seus professores. [...]

Em minha busca no site no MEC, ainda em outubro de 2010, não encontrei nenhuma ação ou programa de avaliação direcionado à educação infantil. O que encontrei e que poderia aproximar-se da ideia de critérios ou indicadores para processos avaliativos na educação infantil, foram os documentos Critérios Para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), de caráter orientador e propositivo, passível ou não de adesão por parte das instituições de educação infantil no exercício de se auto-avaliarem.

Entretanto, tomei conhecimento da pesquisa intitulada Educação Infantil no Brasil – Avaliação qualitativa e quantitativa que vinha sendo promovida pelo MEC juntamente com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), através da Fundação Carlos Chagas (FCC) de São Paulo e de uma equipe de pesquisadores coordenada pela professora Maria Malta Campos, em 06 capitais brasileiras (Belém/Pará - PA, Campo Grande/Mato Grosso do sul - MS, Florianópolis/Santa Catarina-SC, Fortaleza/Ceará -CE, Rio de Janeiro/RJ, Teresina/Piauí - PI), cujo início se deu em abril de 2009, objetivando a coleta de informações sobre a qualidade da educação infantil e seu possível impacto sobre o aproveitamento dos estudantes no início do ensino fundamental.

A pesquisa que, naquele momento, estava em fase de discussão dos resultados parciais⁴³, considerou os seguintes instrumentos e procedimentos⁴⁴:

- a - Avaliação da qualidade nas instituições de educação infantil: as pesquisadoras fizeram observações a partir das escalas Early Childhood Environment Rating Sacale (Escala de Classificação de Ambientes de Educação de Crianças) - ECERS-R e Infant/Toddler Environment Rating Scale (Escala de Classificação de Ambiente de Educação de Bebês) ITERS-R (de autoria de Harms, Clifford e Cryer) que consideraram dados como da infraestrutura e sua adequação às crianças nas idades da creche (0-3) e da pré-escola (4-5/6), da gestão, da organização e da qualificação do pessoal, da existência de brinquedos, livros e materiais didáticos, da proposta pedagógica adotada pela escola, das práticas desenvolvidas com os grupos de crianças e das relações com a família e a comunidade; também aplicaram questionários a diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras;
- b - Caracterização das políticas municipais para educação infantil: a partir das entrevistas realizadas com secretárias municipais de educação e suas equipes e da coleta de dados sobre o financiamento e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- c- Avaliação do impacto da frequência a creches e pré-escolas nos resultados obtidos na Provinha Brasil por alunos de segunda série do

⁴³ Com esse objetivo, em 27 de agosto de 2010 foi promovido pela SME de Florianópolis o seminário Educação Infantil em Florianópolis: avaliação qualitativa e quantitativa. Este seminário contou com a presença da professora Eliana Maria Bahia Bhering (RJ), que foi uma das coordenadoras locais da referida pesquisa.

⁴⁴ Para saber mais, consultar o site da FCC no seguinte endereço eletrônico: <http://www.fcc.org.br/destaque/educacaoInfantil/acessoResultadoPesquisa.html>

ensino fundamental: esta parte da pesquisa consistiu na aplicação de questionários com a família de estudantes que frequentam o ensino fundamental, tentando relacionar a frequência ou não frequência em instituições de educação infantil com os resultados obtidos por estes na Provinha Brasil, aplicadas nas escolas de ensino fundamental no primeiro semestre de 2009.

Tais objetivos, a meu ver, revelavam uma relação próxima entre a referida pesquisa e as demais ações e programas do MEC no que tange a avaliação das crianças, escolas e sistemas de ensino e me preocupa o uso destes resultados para a criação de um *ranking* também na educação infantil, nos moldes já instalados nos demais níveis de ensino.

A Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – creche (ITERS–Revised) e a Escala de Avaliação de Ambientes de Pré-Escola (ECERS – Revised) foram desenvolvidas para serem utilizadas na observação e avaliação de ambientes e/ou programas voltados ao atendimento de crianças com idade entre zero e dois anos e meio, e entre dois anos e sete meses e cinco anos, respectivamente. (BRASIL, 2010a, p. 71)

Neste sentido, concordo com Hoffmann (2007) quando esta alertava sobre a necessidade de analisarmos o que significaria avaliar no contexto da educação infantil, inclusive para não repetirmos os modelos classificatórios e excludentes dos demais níveis de ensino. A referida autora justificou sua preocupação:

[...] Em primeiro lugar, porque nessa instância educativa, felizmente a avaliação não se constitui como uma obrigatoriedade do sistema oficial de ensino em determinar índices de aprovação. E, sendo assim, é possível fugir de quaisquer procedimentos classificatórios e seletivos que imperam no ensino regular. E, principalmente, porque os estudos e pesquisas realizadas sobre avaliação, em todos os graus de ensino, permitem concluir que práticas classificatórias não têm sido exercidas em benefício dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento e para a melhoria do processo de aprendizagem, mas contra os estudantes, como um eficaz instrumento de

seleção e exclusão da escola. (HOFFMANN, 2007, p.13)

Retomando a pesquisa Educação Infantil no Brasil – Avaliação qualitativa e quantitativa em julho de 2011, durante a escrita deste texto dissertativo, depois de fazer a leitura do seu Relatório Final (BRASIL, 2010a), entendo que o mesmo merece uma análise mais aprofundada de seus resultados e deve servir de base também para fazer contrapontos para outras pesquisas realizadas no interior dos municípios e estados, inclusive no sentido de desmistificar os conceitos relacionados às escalas que originalmente eram de zero a sete, mas que no Brasil foram aplicados com escala que variava de zero a dez, conforme os dados apresentados no Quadro 5.1 do Relatório Final das referida pesquisa (BRASIL, 2010a, p. 71):

Pontuação adotada	nesta pesquisa
Classificação	Total de Pontos
Inadequado	1 -----3
Básico	3 -----5
Adequado	5 -----7
Bom	7 -----8,5
Excelente	8,5 -----10

Além dos conceitos estabelecidos acima, a partir da pontuação atingida pelas instituições participantes, outras questões me incomodaram na estrutura das escalas ITERS-R e ECERS-R, durante a leitura que fiz delas.

Durante a leitura da Escala ITERS-R referente às creches, na Subescala II – Rotinas de Cuidado Pessoal - o item que me chamou atenção foi o de número 8, sobre o sono que traz a seguinte descrição:

8. **Sono:** avalia se os horários de sono atendem às necessidades das crianças, se as condições de higiene são preservadas, se a supervisão desta atividade é calma e não punitiva e se os berços são usados apenas para o sono (não como local para brincadeiras ou castigos). *Este item não é avaliado quando o grupo observado permanecer apenas meio período na instituição.* (BRASIL, 2010a, p.76)

No meu entendimento, o fato de haver a recomendação de que não se observe os grupos que permanecem na instituição apenas meio período acaba por ignorar ou reforçar a crença de que essas crianças não tenham a necessidade de descansar ou mesmo de tirar uma soneca, havendo assim um desrespeito aos ritmos individuais de cada criança. Essa observação neste item da escala contraria, inclusive, outros documentos publicados pelo próprio MEC, como é o caso dos IQEI (BRASIL, 2009a) e dos PNQEI (BRASIL, 2006b)

De acordo com os IQEI', nossas crianças têm direito à atenção individual. Por isso, “[...] Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor. [...]” (BRASIL, 2009a, p.15) Nossas crianças também tem direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante e, portanto, “[...] As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono. [...]” (BRASIL, 2009a, p. 17).

Já os PQEI apontam que

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. (BRASIL, 2006b), p.28

Já na Subescala IV – Atividades - da Escala ITERS-R, os itens que falam sobre a brincadeira com areia e água e sobre o uso de TV, vídeo e/ou computador chamaram a minha atenção:

21. **Brincadeira com areia e água:** avalia se há condições para brincar com areia e com água dentro e fora de sala, bem como a existência de brinquedos para tal. Também se avalia a supervisão dessas atividades. *Este item não é avaliado quando todas as crianças do grupo tiverem menos de 18 meses.* (BRASIL, 2010a, p. 79)

[...]

23. **Uso de TV, vídeo e/ou computador:** é avaliada a adequação do conteúdo dos materiais ao desenvolvimento infantil, bem como se o tempo de uso é limitado. Também se observa se

são permitidas às crianças outras atividades enquanto a TV ou computador estiverem sendo usados. Tais recursos não devem ser usados com crianças com menos de doze meses. *Este item não é avaliado quando a instituição não possuir tais recursos.* (BRASIL, 2010a, p. 79)

Nas orientações desses dois itens parece haver um excesso de zelo quanto à higiene e saúde dos bebês quando consideram inviáveis que brincadeiras com areia e água possam vir a ser realizadas com eles e também uma limitação das possibilidades de atividades ao negar o uso de TV, vídeo e/ou computador nessa faixa etária. Evidente que, em ambos os casos é preciso ter cuidados e saber dosar a intensidade temporal e física dessas propostas, mas não dá para ignorar que elas são oferecidas também para os bebês que tem até 18 meses.

Ao versar sobre a Dimensão Espaços, Materiais e Mobiliários, os IQEI (BRASIL, 2009a) trazem as seguintes recomendações:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e acolhedores, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis. Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no

chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados à sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovados periodicamente. [...]

Ainda na Escala ITERS-R a Subescala VII – Pais e Equipes – traz, no mínimo, uma proposta de análise equivocada quanto às professoras substitutas.

37. **Estabilidade da equipe:** avalia a permanência de pelo menos um membro da equipe com um mesmo grupo de crianças todos os dias. As mudanças de uma criança ou de um membro de um grupo para outro devem ser raras e, quando acontecerem, graduais e cuidadosas. Os professores substitutos precisam conhecer o programa e não devem ficar como responsáveis pelo grupo. (BRASIL, 2010a, p. 83)

Não sei como estas professoras substitutas se inserem nos contextos educativos nos diversos municípios e estados brasileiros e não é objetivo desta pesquisa analisar se existe ou não produção acadêmica sobre esta questão. Entretanto, em Florianópolis, município que foi uma das seis capitais pesquisadas, de acordo com o que venho observando em minhas vivências na RME e também pude comprovar na minha inserção no campo de pesquisa, as distinções que tem sido feitas em relação a estas profissionais, no interior das instituições diz respeito a: o tipo de contrato que estes profissionais têm com a prefeitura; oscilação quanto a sua lotação, variando assim as instituições em que atuam, conforme cada contrato assinado por elas; nos processos avaliativos que no caso delas geralmente é semestral, podendo ser realizado a partir de 30 dias trabalhados e se repetem ao longo dos vínculos que vão estabelecendo com a rede ao longo dos anos. Enquanto isso, as professoras efetivas têm direito a escolha de lotação fixa, algumas vantagens oriundas de seu plano de carreira e seus processos avaliativos formais, embora também sejam semestrais, tem duração de apenas três anos, dentro do chamado estágio probatório.

Para clarear melhor o papel do professor substituto na RME de Florianópolis, estas profissionais estão regulamentadas pela Lei nº 2517 de 19 de dezembro de 1986 que trata do Estatuto do Magistério Público

Municipal de Florianópolis e anualmente é feito processo seletivo com publicação de edital específico para isso. A título de ilustração, vale destacar alguns artigos do Capítulo III – da Substituição - inclusos na lei supracitada:

Art. 71 - A vaga decorrente de afastamento temporário de professor titular deverá ser preenchida por professor substituto.

Parágrafo Único - A vaga decorrente de afastamento de professor titular ocorrerá por gozo de Licença Prêmio, Licença de Tratamento de Saúde, Licença para Tratar de Interesses Particulares, Aposentadorias, Afastamento para Curso de Aperfeiçoamento, Especialização e Pós-Graduação, Licença de Geração.

Art. 72 - Para preenchimento das vagas em caráter de substituição terão que satisfazer, os candidatos, os seguintes requisitos:

I - idade mínima de 18 anos;

II - ser portador de certificado de 2º Grau com habilitação em Magistério, Educação Física e Pré-Escolar, de 1ª a 4ª série;

III - Ser portador de certificado de conclusão de nível superior com registro no MEC, correspondente a área de atuação para as classes de 5ª a 8ª séries.

§ 1º - Para a área de Educação Física, o candidato que possuir certificado de conclusão de nível superior, estará também habilitado de 1ª a 4ª série.

§ 2º - Para assumir a função de professor substituto deverá o candidato submeter-se a concurso de provas de títulos, feito anualmente com validade para o ano letivo em vigor.

Art. 73 - Ato de Poder Executivo regulamentará o processo de concurso de provas de títulos para professores substitutos.

Art. 74 - O vencimento e a remuneração do professor substituto será de acordo com sua formação, percebendo o valor referência equivalente ao do membro efetivo correspondente a sua formação, em seu nível inicial.

Parágrafo Único - O pagamento de que trata o presente artigo será dividido nas pequenas férias ao substituto que estiver em exercício até o último

dia do 1º período do ano letivo e que tenha lecionado por mais de 90 dias; e nas grandes férias, ao substituto que contar 180 dias ou mais de exercício e que estiver até o último dia do 2º período do ano letivo.

Art. 75 - O professor substituto é admitido por ato do Secretário de Educação, por prazo determinado. (FLORIANÓPOLIS, 1986. s.p.)

Em síntese, o direito de assumir a responsabilidade por um determinado grupo de crianças nas instituições de ensino de Florianópolis, incluindo as de educação infantil, é uma prática regulamentada em nosso município,

Já na Escala ECERS-R também me incomodou a indicação feita no item 11 da Subescala II a respeito do sono, pelos mesmos motivos já argumentados acima na Escala ITERS-R. Outro aspecto que me incomodou na Escala ECERS-R consta na Subescala VI – Estrutura do Programa:

34. **Programação:** avalia a presença de uma programação diária (rotina) que não seja demasiadamente rígida, não deixando tempo para os interesses individuais, ou demasiadamente flexível (caótica), sem uma sequência previsível de acontecimentos diários. Também se observa a familiarização das crianças acerca da rotina e se esta se encontra escrita e afixada na sala. (BRASIL, 2010a, p. 89)

Em relação à sugestão de avaliar se há ou não a afixação da programação diária em formato escrito, entendo que, mesmo tendo sido feito toda uma ressalva com os cuidados para que esta rotina não seja rígida, tal orientação pode reforçar o entendimento equivocado que algumas educadoras têm sobre o assunto e que acabam refletindo em práticas engessadas, constantemente criticadas por alguns estudiosos da área.

A lógica organizacional do tempo e do espaço predominante na organização da rotina nas instituições que trabalham com crianças pequenas tem dificultado um trabalho educacional pedagógico que permita a formação do sujeito nessas múltiplas dimensões. Sua tendência é a de

abreviar as possibilidades das crianças viverem com intensidade suas pluralidades de saberes, sua diversidade de raça, credo e gênero, de sentimentos, desejos fantasias e imaginação. Ou seja, a instituição com sua rotina rígida, uniforme e homogeneizadora parece dificultar a vivência dos direitos das crianças e suas múltiplas dimensões. (BATISTA, 2000, p.31)

Ainda a respeito das Escalas ITERS-R e ECERS-R, utilizadas na pesquisa Educação Infantil no Brasil – Avaliação qualitativa e quantitativa, considero que sua aplicação periódica e em larga escala irá promover o estabelecimento de parâmetros entre as diversas situações propostas às crianças nas instituições de educação infantil, bem como em relação aos equipamentos a serem utilizados em tais circunstâncias com as faixas etárias definidas e, portanto, estabelecerá uma estreita relação com concepções etapistas de desenvolvimento infantil.

Neste sentido, a partir dos argumentos apresentados acima e preocupado com um possível *ranqueamento* das instituições de educação infantil a partir dos dados utilizados na pesquisa Educação Infantil no Brasil – Avaliação qualitativa e quantitativa, registro ao final desse capítulo, alguns questionamentos que, entendo, podem contribuir para o debate sobre esta problemática: qual a quantidade de materiais desejável para determinados grupos de crianças? Que atividades e espaços garantem um atendimento de qualidade das crianças que frequentam as instituições de educação infantil? Quem estabelece esses parâmetros? As escalas? Em que realidade elas foram montadas? Seriam os americanos referência de qualidade na educação infantil? O que será feito com o resultado desta pesquisa? Até que ponto esta direção de *ranqueamento* percebida por mim nos diversos documentos e ações “oficiais” é percebida por outros educadores e que impacto geram sobre a ação das educadores em sala? Existe ou não, consciência e resistência das mesmas em relação a tal tendência? Qual o significado e a função real da avaliação nos espaços educativos? Qual o significado e a função real da avaliação na educação infantil?

3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEFINIÇÕES TEÓRICAS, CLASSIFICAÇÕES...

3.1 DISCUSSÕES TEÓRICAS INICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO

Ao longo da minha trajetória de pesquisa, na tentativa de compreender melhor os conceitos construídos sobre avaliação no âmbito educacional, além da pesquisa de campo, procurei acessar a produção de estudiosas do assunto e que já vêm alimentando a discussão sobre esta temática, especialmente em outros níveis e modalidades de ensino. Evidente que o tempo desta pesquisa foi restrito e certamente o material que consegui acessar representa apenas uma parte da produção acadêmica sobre o tema. Entretanto, nesse movimento de busca e leituras, tal como já havia apontado no Capítulo I – A Trajetória da Pesquisa - percebi que a produção acadêmica sobre o assunto é bastante restrita quando se trata da educação infantil.

Entre os materiais consultados⁴⁵, na tentativa de compreender melhor os referenciais teóricos que versam sobre a temática avaliação, em especial na educação infantil, dei atenção especial a leitura dos trabalhos destacados durante o levantamento junto aos Grupos de Trabalho (GT's) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como das possíveis propostas ou documentos orientadores publicados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED) de Santa Catarina e pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis. Tais leituras me levaram a apurar o entendimento que tenho sobre os processos avaliativos vivenciados no interior das instituições de educação infantil, em especial, aqueles que envolvem as crianças que nela passam boa parte de suas vidas.

Desta forma, hoje tenho clareza que os processos que envolvem a avaliação das crianças que frequentam as instituições de educação infantil estão em constante movimento, tendo como elementos estruturais a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.

⁴⁵ Para saber mais, verificar Referências Bibliográficas e Bibliografia Complementar ao final deste trabalho dissertativo.

Na expectativa de representar o processo avaliativo das crianças no espaço da educação infantil de forma sistematizada, mas não linear ou hierárquica e sim de movimento, acabei me remetendo à figura do cata-vento⁴⁶. Esta ideia acabou surgindo numa conversa com Sidney Roberto Schiante, outro supervisor que atua na educação infantil da RME de Florianópolis, no primeiro semestre de 2010, cujo desenho feito por mim, eu socializo abaixo:

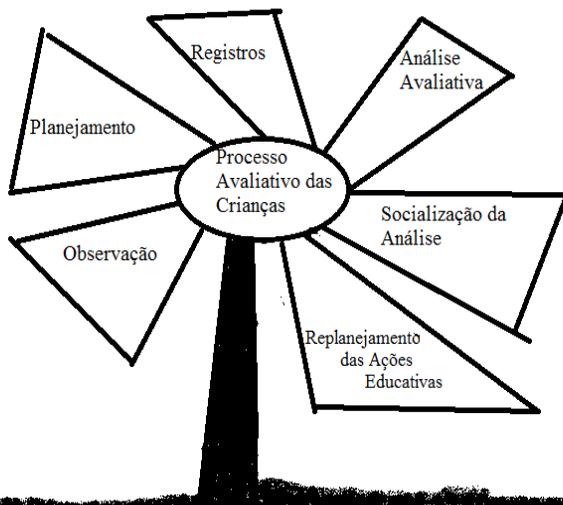


Figura: cata-vento⁴⁷

Falar da avaliação como parte do processo educativo parece simples. Entretanto, “A relação que se estabelece entre avaliação e a atribuição de valor já se evidencia na própria raiz do termo ‘avaliar’ cuja origem latina, proveniente da composição *a-valere*, significa ‘atribuir valor a...’” [...] (RAMIRES, 2008, p.8)

Assim, considerando a diversidade de valores que podem ser atribuídas a essa palavra nas diversas culturas presentes nas instituições de educação infantil, há que se considerar nesse exercício as questões éticas, sociais, linguísticas, estéticas e históricas que referendam essa

⁴⁶ Coincidentemente, em 21 de agosto de 2011, ao retomar o livro Avaliação na Pré-Escola de Jussara Hoffmann para conferir uma citação, pela primeira vez percebi que, embora não faça referência ao mesmo no texto que compõe o livro, a autora usa a figura de dois cata-ventos na capa do mesmo.

⁴⁷ Na época em que conversei com o supervisor Sidney Roberto Schiante eu tinha em mente que esse processo avaliativo estaria estruturado unicamente no planejamento, registro e avaliação.

expressão, ou seja, reconhecer que nos processos pedagógicos, incluindo aí os avaliativos, não há neutralidade, pois as escolhas feitas por cada educadora estão vinculadas com suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Certamente essas escolhas se configurariam como os ventos que movimentam o cata-vento do processo avaliativo das crianças no espaço da educação infantil. Cientes dessas influências, o que significa mesmo avaliar? E o que significa avaliar no âmbito da educação infantil?

Historicamente as formas como a avaliação vêm sendo praticada nas instituições educativas dependem de vários fatores, conforme apontado por Sacristán (1998, p.298):

[...] a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho; as posições que se adotem sobre a validade do conhecimento que se transmite; as concepções que se tenham da natureza dos alunos/as e da aprendizagem; a estruturação do sistema escolar, já que serve à sua organização; a despersonalização da relação pedagógica provocada pela massificação que leva a uma perda de conhecimento direto entre professores/as e alunos/as; a forma de entender a autoridade e a manutenção da disciplina e a emulação dos alunos/as nas escolas e nas aulas.

Em artigo publicado na revista Estudos em Avaliação Educacional publicada pela Associação Brasileira de Avaliação Educacional, Chueiri (2008, p.53), pautada nos escritos de Luckesi, afirma que “[...] podemos remontar às práticas de avaliação sob a forma de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI.” O próprio Sacristán (1998, p.298-299) destacou o caráter seletivo e hierárquico da avaliação presente no sistema educacional jesuítico nesse período e afirmou que a competição presente na “pedagogia jesuítica” acabou influenciando fortemente os métodos pedagógicos modernos com o qual lidamos diariamente em nossas instituições.

Entretanto, a prática de selecionar pessoas através de testes e provas antecede ao seu uso nas instituições de ensino e há registros históricos que na China, por exemplo, o exército já fazia uso destes instrumentos para selecionar seus soldados por volta dos séculos II e III antes de cristo (a.C) (CHUEIRI, 2008, p.54; SACRISTÁN, 1998, p.298)

Contudo, foi com o desenvolvimento da ciência e o advento da modernidade que os “exames” ganharam lugar nos espaços escolares.

A prática dos exames atinge o seu apogeu com a ascensão e consolidação da burguesia, uma vez que desprovida dos privilégios garantidos por nascimento e da fortuna da aristocracia recorre ao trabalho e aos estudos como forma de ascensão social. [...] (CHUEIRI, 2008, p.54)

Em relação ao desenvolvimento das ciências, cabe destacar as contribuições da psicologia com a avaliação educacional, especialmente na organização dos testes educacionais cujos objetivos eram medir os conhecimentos e habilidades dos estudantes, mas que, segundo entendo, por serem padronizados, por desconsiderarem os aspectos de ordem social e cultural, contribuíram, e continuam a contribuir, significativamente para o processo de inclusão/exclusão destes estudantes na medida em que os classificam entre aqueles que “estão” ou “não estão habilitados” para acessar um determinado conhecimento. Essas classificações ainda têm um forte papel na nossa sociedade, em especial nos espaços educativos.

Godoi (2006) destacou que na busca de maior rigor científico e maior controle dos métodos educacionais, no fim dos séculos XIX até meados do século XX foi se ampliando o processo de institucionalização da educação e nesse movimento a avaliação passou a ser estruturada com influência significativa dos testes de inteligência em desenvolvimento pelos estudos psicológicos da época. Tais influências da psicologia sobre a avaliação interferiram diretamente nas práticas pedagógicas.

De acordo com Ramires (2008, p 54) “Autores como Saul (1994) e Sousa, S. (1995) apontam os estudos de Robert Thorndike no início do século XX como os primeiros a abordar os testes e medidas educacionais nos Estados Unidos. [...]”. Além dos estudos de Thorndike, Chueiri (2008, p.55), também destaca o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos criados por Alfred Binet e Theodore Simon em 1905.

Outro trabalho destacado por Ramires (2008) é o “Estudo de Oito Anos”, desenvolvido nos Estados Unidos da América (EUA) por Ralph W. Tyler e Smith, em 1934, que acabou introduzindo diversos instrumentos de avaliação que até os dias de hoje permitem a coleta de informações a respeito do desempenho de estudantes, tendo como

referência os objetivos curriculares previstos. Entre estes instrumentos destacam-se: “[...] inventários, escalas de atitude, questionário, fichas de registro de comportamento (*check lists*) [...]”. (RAMIRES, 2008, p.54)

Foi o próprio Tyler, no EUA, em 1939, que publicou o trabalho *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, cujo enfoque ficou conhecido como “avaliação por objetivos” na perspectiva de que o resultado destas poderia levar a modificação dos currículos escolares e por consequência a melhoria dos processos de ensino. De acordo com Ramires (2008, p.56) Tyler estaria implementando aí a ideia de “ideologia da eficiência social”.

Na perspectiva de superar os problemas advindos do fracasso das escolas públicas em relação a sua proposta de garantir o aprendizado da leitura e escrita por parte da população e considerando que, nessa época, poucas crianças acessavam aos chamados jardim de infância, tendo então seu primeiro contato com a educação institucionalizada somente ao acessar a escola, foi que, no Brasil, Manoel Bergström Lourenço Filho propôs e aplicou pela primeira vez, em 1928, os famosos Testes ABC que viriam a ganhar notoriedade mundial, ao longo do século XX.

Tais testes eram constituídos por oito provas que analisavam questões como coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral. (LIMA, 2007, p. 146) Estes testes, procuravam verificar o nível de maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e escrita por parte das crianças que ingressavam na 1ª série primária (LOURENÇO FILHO, 2008) e seus “[...] resultados distribuíam-se na forma de uma curva normal, a partir da qual era possível dividir a população em três grupos “homogêneos” de crianças: fortes, médias e fracas.” (LIMA, 2007, p. 146)

Além do diagnóstico das condições de maturidade das crianças, os testes ABC tinham a pretensão de fazer o prognóstico do comportamento delas em situações contínuas de ensino e de verificar a necessidade de maiores estudos com certos alunos considerados “crianças-problemas”, ou seja, crianças que não se encaixavam num perfil de normalidade projetadas pelo criador dos testes.

Considerando que os testes padronizados de aprendizagem requerem condições igualitárias e regras rígidas de controle de aplicação dos mesmos, certamente desconsideram aspectos individualizados oriundos das trajetórias de vida de cada estudante testado, levando em conta apenas os aspectos socialmente esperados pela ideologia que os

originou. Neste sentido, parecem pertinentes as palavras de Vianna (2000, p.18):

A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma auto-avaliação sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social. A ignorância do humano em avaliação educacional, na perspectiva que nos situamos, redundando, inevitavelmente, em fracasso, pois não se analisa um ser em abstrato, mas um ser em suas circunstâncias humanas.

As contradições históricas oriundas dos estudos que foram desenvolvidos pela psicologia e outras ciências na área educacional tem sido mola propulsora das discussões em torno das variáveis *quantitativa* e *qualitativa* da avaliação. Estas variáveis são reveladoras do entendimento que cada sociedade e cada instituição educativa têm sobre o assunto e como ficou visível no Capítulo 2 desta dissertação – Legislação e Avaliação na Educação Infantil: o que está posto - muito embora a argumentação teórica da legislação vigente no Brasil e dos documentos orientadores do MEC, da SED de Santa Catarina e da RME de Florianópolis apontem numa perspectiva mais qualitativa dos processos avaliatórios, os programas e ações do MEC que vêm sendo implementados nesta área, em todos os segmentos educacionais, tem se pautado em instrumentos cujos resultados tendem a uma leitura mais quantitativa, socializadas em forma de *ranqueamento*.

A respeito da avaliação qualitativa, concordo com Demo (2005, p. 108), quando este anunciou:

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. [...]

Ainda sobre a avaliação qualitativa, Esteban (2003, p.26) entendia que,

[...] a avaliação qualitativa configura-se como um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. O movimento da avaliação qualitativa relaciona-se ao processo de conhecimento articulado pela idéia de compreender o mundo e não de dominar e de manipular o mundo. Porém, esse deslocamento mantém-se nos marcos do pensamento moderno, caracterizado por uma concepção mecanicista da natureza e por uma visão a-histórica do sujeito.

Se a avaliação é muito mais do que comprovar o aproveitamento dos estudantes numa determinada fase de sua trajetória escolar nos diversos segmentos educacionais, pensando numa perspectiva qualitativa, é possível concordar com Sacristán (1998, p. 297), quando este assinalou que ela “[...] serve para pensar e planejar a prática didática.” Certamente ao refletir sobre todo o processo educacional com vistas a sua transformação através do replanejamento de suas ações é que podemos pensar numa avaliação com caráter qualitativo, cujo resultado não seja expresso apenas em números ou usado para responsabilizar os estudantes por seu sucesso ou fracasso.

Neste sentido, parecem pertinentes as palavras de Hoffmann (2008, p. 10):

[...] A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie uma ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada.

Villas Boas (2004, p.21) trouxe a compreensão, em uma de suas obras, de que “a avaliação acontece a todo o momento e em várias atividades da nossa vida”. Entretanto, outros aspectos da avaliação que

são muito presentes nas instituições educativas dizem respeito ao seu caráter formal ou informal. A *Avaliação Formal* seria aquela avaliação que todos conhecemos em função dos seus instrumentos (provas, exercícios, relatórios, atividades, etc.). Já a *Avaliação Informal*

[...] é aquela que 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. [...] (VILLAS BOAS, 2004, p.22)

Embora a prática avaliativa na educação infantil tenha sido considerada historicamente como tendo um caráter mais informal, ao comentar sobre o uso da avaliação no âmbito da educação infantil, Hoffmann (2007, p.9) chamou atenção para o fato de que:

[...] a questão da avaliação insere-se na discussão histórica acerca de uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento às crianças, e a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças.

Esse caráter regulatório ao lado da perspectiva qualitativa da avaliação na educação infantil já aparecia nos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

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 ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem

avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998b, p.59)

Já a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, em seu texto direcionado a educação infantil, ao dissertar sobre a intencionalidade educativa refere-se à avaliação como um dos instrumentos que o educador pode contar em suas ações, juntamente com o planejamento e a observação, destacando como fundamental nesse processo o registro, pois

[...] É através dele que teremos a possibilidade de refletir sobre a ação pedagógica junto ao grupo de crianças. Registrar significa sistematizar as vivências, os avanços, as dificuldades, oferecendo subsídios para avaliar os processos pelos quais passam as crianças; repensar, reestruturar e implementar seu planejamento. (SANTA CATARINA, 1998b, p.24)

A Proposta Curricular de Santa Catarina publicada no ano de 2005 amplia as discussões iniciadas na proposta elaborada em 1998 e, neste sentido, propõe uma discussão em torno da educação e infância, na perspectiva de refletir a respeito dos processos educativos de crianças de zero a doze anos, procurando articular os dois primeiros níveis da educação básica, ou seja, a educação infantil e o ensino fundamental.

Nos moldes da proposta anterior, a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2005 destaca de forma pontual a importância do registro como garantia das memórias e reflexão dos processos educativos, com vistas à avaliação e o redimensionamento destes processos. Portanto, a referida proposta faz crítica pontual às práticas de registro como controle sobre o trabalho das professoras e reafirma o já apontado em 1998, ou seja, que a avaliação deve ser diagnóstica, “[...] processual e formativa, comprometida com uma aprendizagem inclusiva, em que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender de fato [...]”. (SANTA CATARINA, 2005, p.65)

A referida proposta também indica alguns materiais que podem ajudar a sistematização dos processos educativos nas instituições nas reflexões com vistas ao respaldá-los. São eles: “Observações de escritas, trabalhos, organizações de diários coletivos, painéis, álbuns, elaboração de portfólios. [...]” (SANTA CATARINA, 2005, p.65).

Quanto aos instrumentos de registros utilizados pelas professoras para repensar os processos educativos e socializar as avaliações das crianças na educação infantil e, desta forma, comprovar o trabalho pedagógico realizado, ao fazer a leitura de autores como Villas Boas (2004), Hoffmann (2007, 2008), Aragão (2006), Paz (2005), Junqueira Filho (2006), Barbosa e Horn (2008), foi possível identificar as fichas avaliativas, os relatórios individuais, os relatórios gerais de atividades, os dossiês, os portfólios, os pareceres descritivos, etc.

Colasanto (2007, p. 2), por sua vez, afirmou que

Além dos testes para acesso ao Ensino Fundamental, a avaliação na Educação Infantil pode se materializar em diversos instrumentos, a partir dos quais se pontua julgamento de valor. São eles: perfis individuais (que visam os aspectos comportamentais), fichas de anamnese (preenchidas pelos pais, contam a vida da criança desde o nascimento), relatórios individuais de avaliação voltados para questão da aprendizagem. Há também a avaliação emitida pelo professor sobre as tarefas realizadas pelas crianças, na qual são utilizados conceitos como “bom”, “ótimo”, “precisa melhorar”, “continue assim” etc. [...]

Ainda a respeito dos instrumentos de registro da prática pedagógica, Wiggers (2010, p.29) apontou:

Para sistematização do planejamento, registro e avaliação, conforme bibliografia da área, podemos fazer uso de diferentes estratégias, tais como: registros em cadernos; relatórios; diários de classe; registros de acompanhamento dos avanços e conquistas das crianças; registros individuais e coletivos; organização de portfólios; dossiês; arquivos biográficos que arquivam e registram um conjunto de ações desenvolvidas pelas crianças ao longo do período que permanece na instituição, permitindo a reconstrução do processo vivido pela criança, bem como expressar inúmeras vozes (pais, crianças, e professores); contatos e depoimentos de pais; comentários de colegas, entre tantas outras estratégias que podem ser criadas e adaptadas por todos aqueles que se

incumbem da sistematização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

Certamente a escolha dos instrumentos de registro e socialização das avaliações não são garantias de qualidade e de respeito aos processos educativos vivenciados por crianças e adultos nas instituições de educação infantil e, portanto, concordo com Paz (2005, p.67) quando esta afirmava:

[...] é preciso atentar para o fato de que mudar o instrumento – nota, boletim, conceito – por parecer descritivo (ou outros – dossiê, portfólio, etc.) não altera a concepção que o educador traz consigo. Importante no ato de avaliar é ter clareza da intenção que conduz nossa ação pedagógica. Não creio que o instrumento de avaliação seja tão significativo para o professor redirecionar sua prática se necessário, mas sim o processo dessa avaliação.

É por isso que penso ser necessário reafirmar que nos processos avaliativos das crianças seja necessário não perder de vista a ideia de um todo em movimento, onde a observação, o planejamento, o registro (individual e coletivo), a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativa se complementem e, portanto, não podem ser vistos como uma sequência compartimentalizada e hierárquica. Nesta perspectiva, parece haver consenso entre as referências utilizadas nessa pesquisa de que os registros individuais contribuirão na análise de todo o processo.

[...] o acompanhamento das aprendizagens precisa ser realizado constante e sistematicamente. Para isso, precisamos utilizar diferentes tipos de instrumentos de observação, registro e análise. A multiplicidade de instrumentos de registro ajuda no processo de detalhamento e na criação de pontos de vista diferenciados. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 103)

Outra questão que parece pertinente nessa discussão é que, pensar a avaliação e os processos avaliativos das crianças, em especial na educação infantil, implica necessariamente repensar os objetivos, os

conhecimentos a serem explorados, a forma de planejamento, os registros individuais e coletivos. Portanto, faz-se necessário uma organização por parte das profissionais da educação infantil, no sentido de estabelecer coletivamente os critérios que vão orientar esses registros e, por conseguinte, os instrumentos avaliativos a serem socializados com as crianças, com os familiares e com a comunidade escolar. Neste sentido, parecem-me pertinentes as palavras de Hoffmann (2007, p.71), quando esta autora ressaltou

[...] importância de não privilegiar, em inovações educacionais, o formato dos registros em avaliação em detrimento à essência desse processo – o de compreensão e acompanhamento da criança para lhe oportunizar o desenvolvimento pleno. Ou seja, não ocorre a transformação do processo avaliativo, numa instituição, ao se definir um novo parecer descritivo, ao se acrescentar novos itens às fichas ou se optar por relatórios de avaliação. Ao contrário, é uma outra postura avaliativa que evidencia o absurdo de certos registros, provocando a busca de melhores alternativas.

Sendo assim, não dá para pensar em avaliação em educação infantil sem levar em conta as discussões que vem apontando, desde o fim da década de 90, a necessidade da construção de uma pedagogia da infância, que procure diferenciar a educação infantil do ensino fundamental, uma vez que

[...] Diferenciam-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a **criança**, e não o sujeito-escolar (o aluno); e quanto à definição de suas funções, ao contrário daquelas (que como vimos têm se constituído historicamente como uma pedagogia escolar), suas funções aqui encontram-se em processo de constituição. Uma “Pedagogia da Infância” e da “Educação Infantil” necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais. (ROCHA, 1999, p.50)

Ainda sobre a necessidade de ter clareza das especificidades que compõem os processos educativos na educação infantil, Faria (2005, p.1016) ponderou:

Embora ainda hoje tenhamos nas creches alguns resquícios da enfermagem, no trato com os bebês (por exemplo, o emprego de palavras e práticas hospitalares tais como: solário, lactário, berçário, peso e medida etc.), e tenhamos fortemente a escola na educação das crianças maiores (nas filas, divisão por idade, lápis e papel, mesa e cadeira etc.), o que deve ser destacado no movimento histórico aqui enfocado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis.

Em 2010, em texto publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis, Rocha propõe como diretrizes⁴⁸ para o trabalho pedagógico na educação infantil os seguintes núcleos de ação: linguagem (gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita); relações sociais e culturais (contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais); natureza (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais). Ainda segundo a autora, continuava sendo necessário

[...] reafirmamos o reconhecimento da especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica.

⁴⁸ O texto Diretrizes Educacionais-Pedagógicas foi apresentado a RME de Florianópolis em conferência proferida pela autora no ano de 2008.

O desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-las e diversificá-las, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. (ROCHA, 2010, p.12-13)

Ao estudar o que indicam as professoras de educação infantil sobre sua prática pedagógica e tendo como campo de pesquisa a RME de Florianópolis, Steininger (2009, p.180-181), em sua dissertação de mestrado, fez o levantamento das referências sobre avaliação nos documentos oficiais que orientaram esta rede no período compreendido entre 1988 e 2009.

De acordo com a pesquisadora, no documento Programa de Educação Pré-Escolar publicado pela RME de Florianópolis em 1988, a temática avaliação aparecia com três sentidos específicos: avaliação da criança pela professora; auto-avaliação da professora; auto-avaliação diária das crianças. Já no documento Professor da Pré-Escola – Menino Quem Foi Teu Mestre - publicado pelo MEC em 1991, em seu volume II, “[...] referia-se a necessidade da professora avaliar o que estaria ocorrendo em sala para então elaborar as propostas de atividades.” (STEININGER, 2009, p.180).

Steininger (2009) também cita o documento “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular”⁴⁹ – Educação Infantil, publicado pela RME de Florianópolis, no ano de 1996, como resultados das discussões que aconteceram entre 1994 e 1996, durante o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) da RME de

⁴⁹ Junto com o documento específico para a Educação Infantil, também foram publicados os seguintes documentos: “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular”; “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Especialistas em Assuntos Educacionais e Bibliotecas Escolares; “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Educação Especial; “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Morro do Horácio: uma prática de estudos do meio nas séries do 1º grau (Relato de Experiência); “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Alfabetização (O conhecimento e o Início da Escolarização); “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” - Jovens e Adultos; “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Relatos da Rede; “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Caderno de Alfabetização (Alfabetização que te quero sendo...).

Florianópolis. Para a autora, neste documento, a avaliação acabou tendo três significados específicos: auto-avaliação das crianças nas rodas; relacionado ao planejamento; avaliação das professoras sobre as crianças.

A partir das citações trazidas pela pesquisadora, considere importante fazer a leitura deste documento mais de perto, visto que, dezesseis anos após sua publicação, os documentos produzidos no MRC ainda parecem estar presentes nos discursos das profissionais da educação da RME, inclusive na educação infantil.

Após a leitura do referido documento, considero importante destacar que o mesmo apresentou grande preocupação com o registro associando-o a reflexão e a autoria das profissionais da educação. Em seu capítulo 4 – Botando a Mão na Massa ou Transformando Intenções em Ações - o documento, acima citado, trouxe a temática em seu subtítulo 4.3. - Registrar é Fazer História - e definiu:

O registro qualifica a ação educativa. É um rico instrumento de trabalho para o educador, pois proporciona condições especiais para o ato de refletir.

O registro das observações permite pensar mais complexamente, permite abstrações e generalizações mais elaboradas e possibilita um rever, um aprofundar idéias.

O registro escrito é a melhor forma de aproximar teorias e prática pedagógica.

O educador só se torna autor de um registro reflexivo quando consegue escrevê-lo unindo teoria e prática.

O registro dá a oportunidade de consultar fatos, acontecimentos ou reflexões vivenciadas e das quais já esquecemos, permite o distanciamento necessário para o ato reflexivo. (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p.29-30)

O documento “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Educação Infantil também estabeleceu relação entre reflexão, auto-avaliação dos profissionais da educação, registro, avaliação das crianças e planejamento:

Refletir sobre as experiências vividas no passado e aquela que se está experimentando no presente da prática pedagógica é uma maneira de avaliar

nossas próprias ações, auxiliando-nos assim na construção do planejamento.

A partir dos registros diários, individuais e coletivos, fica mais fácil para o educador fazer a avaliação das crianças ao longo do ano, pois terá em suas mãos um rico material contendo a história de cada um e do grupo. (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p.31)

No Capítulo 6 do seu texto - Planejar para Avaliar/Avaliar para Planejar - o documento “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Educação Infantil fez críticas ao modelo de avaliação classificatória e discriminatória que classifica e separa crianças entre “melhores” e “piores”.

A avaliação deve ser um processo descritivo e reflexivo sobre as principais características e das competências cognitivas e interativas do grupo e de cada criança, assim como da eficácia das estratégias de ensino utilizadas. (FLORIANÓPOLIS, 1996a, p.39)

Ainda a respeito dos documentos pesquisados por Steininger (2009, p.181) e que serviram de referência na RME de Florianópolis no período de 1988 a 2009, a autora fez menção a Síntese da Qualificação da Educação Infantil, publicado em 2000, onde os artigos Planejamento na Educação Infantil: Olhar o Grupo, Revelar as Crianças da professora Luciana Esmeralda Ostetto e O Trabalho Pedagógico Através de Projetos da professora Mônica Fantin apontavam a necessidade de avaliar os processos de planejamento e os projetos desenvolvidos junto às crianças na educação infantil.

De acordo com Steininger (2009, p.181), o artigo A Educação Infantil e o Termo Projeto escrito pelas professoras Rosa Batista e Werena Wiggers e publicado no documento Formação em Serviço: Partilhando Saberes, Vislumbrando Novas Perspectivas, em 2004, pela RME de Florianópolis

[...] também trazia dois entendimentos para a avaliação: um em que as crianças avaliariam sua participação na execução do projeto, e outro focado no que a professora consideraria ao elaborar as avaliações dos meninos e meninas. [...]

No documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, publicado pela SME da PMF em 2010, foi possível encontrar algumas referências à avaliação entre os artigos que o compõem e também num dos relatos de experiência.

Rocha (2010, p.19) aponta como ferramentas imprescindíveis da ação docente na educação infantil alguns dos elementos estruturais que considero importante nos processos avaliativos das crianças “[...] a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica [...]”.

Wiggers (2010), por sua vez, entende que a avaliação deve ter caráter formativo, portanto, processual. A autora também destaca a importância da avaliação e do planejamento:

Para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano, o professor deverá utilizar-se da observação, registro e avaliação do processo vivido junto ao grupo e a cada criança. Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil. [...] (WIGGERS, 2010, p.29).

Já no relato de experiência Avaliando o Cotidiano Através da Imaginação, as autoras trazem o entendimento de que precisamos resgatar o sentido de acompanhamento e reflexão sobre o desenvolvimento das crianças na educação infantil:

Nessa perspectiva, a avaliação servirá para apontar indicadores ao trabalho do professor e também para ajudá-lo a conduzir o processo, contemplando de forma favorável as necessidades, curiosidades e solicitações das crianças. [...] (CORREA et al., 2010, p.127)

Ainda no documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, Barcelos (2010, p.101) associa o planejamento ao registro e a avaliação e aponta como sendo uma das tarefas das supervisoras “[...] garantir a avaliação da prática pedagógica [...]” A afirmação da autora se baseia no fato de que desde 1998, em

Florianópolis, são estas profissionais, as principais responsáveis pela coordenação pedagógica nas instituições de educação infantil da RME.

Entretanto, o documento que norteia as funções do supervisor escolar na RME de Florianópolis é datado do ano de 1996 e foi publicado no caderno “Traduzindo em Ações das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Especialistas em Assuntos Educacionais e Bibliotecas Escolares (FLORIANÓPOLIS, 1996b). Depois, de acordo com Alves e Oestreich (2002, p.47) estas funções foram republicadas, desta vez no documento Encontros de Qualificação da Educação Infantil, também da RME de Florianópolis, em 1998.

De acordo com o documento “Traduzindo em Ações das Diretrizes a Uma Proposta Curricular” – Especialistas em Assuntos Educacionais e Bibliotecas Escolares (FLORIANÓPOLIS, 1996b, p.13), em relação aos processos avaliativos, seriam “funções específicas do supervisor escolar”

[...]

6- Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, planos, programas e outros, objetivando o atendimento e acompanhamento do aluno, nos aspectos que se referem ao processo ensino-aprendizagem bem como o encaminhamento destes as outras profissionais que assim o exigirem.

7- Participar junto com os professores da sistematização e divulgação de informações sobre o aluno para conhecimento dos pais, e em conjunto discutir os possíveis encaminhamentos.

8- Coordenar a análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar junto com o professor e demais especialistas, visando reduzir os índices de evasão e repetências, qualificando o processo ensino-aprendizagem

9- Participar junto com os demais especialistas e professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, visando o redimensionamento da ação pedagógica.

[...]

11- Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica, para que haja a articulação vertical e horizontal dos conteúdos, metodologia e

avaliação, redimensionado o processo ensino-aprendizagem.

[...]

Considerando que as mesmas funções previstas em 1996 foram republicadas em 1998 no documento Encontros de Qualificação da Educação Infantil, elas também serviram de orientação para as supervisoras que atuariam na educação infantil, a partir deste ano, mantendo como foco a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, relacionados diretamente como controle dos índices de evasão e repetência presentes no ensino fundamental e, portanto, incompatíveis com as discussões que já vinha sendo feitas na educação infantil em torno da temática avaliação.

Ainda de acordo com Alves e Oestreich (2002, p.47-49), em abril de 2002, foi entregue ao grupo de supervisoras da educação infantil da RME de Florianópolis uma folha que descrevia a função destas profissionais na educação infantil e que procurava demarcar algumas diferenças em relação àquelas publicadas em 1996 e 1998. A respeito dos processos avaliativos, esta folha apontava o seguinte:

[...]

Contribuir para o acesso e permanência de todas as crianças na Unidade Educativa, intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente, mobilizando os professores para a qualificação do cotidiano educativo, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e outras questões.

[...]

Planejar, executar, avaliar os desdobramentos e encaminhamentos, de forma permanente: das paradas pedagógicas, reuniões de pais, de planejamento, grupos de estudo e projetos.

[...]

Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos, planos e programas e outros, objetivando o atendimento e acompanhamento da criança, bem como o encaminhamento destes as outras profissionais que assim o exigirem.

Participar junto com os professores do processo de identificação, de análise das causas e acompanhamento das crianças que apresentam

dificuldades na aprendizagem, visando o redimensionamento da ação pedagógica.

Participar junto com os professores da sistematização e divulgação de informações sobre a criança para conhecimento dos pais, e em conjunto discutir os possíveis encaminhamentos.

[...]

Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica. (ALVES E OESTREICH, 2002, p.47-49)

Embora procurasse estabelecer uma diferenciação em relação aos documentos de 1996 e 1998, a relação de funções entregues às supervisoras em abril de 2002 evidenciavam como principal mudança a troca da expressão aluno por crianças e escola por unidade educativa. Tal documento, que acabou não sendo publicado nos documentos orientadores da RME, acabou subsidiando as discussões destas supervisoras no ano de 2002 e de acordo com Alves e Oestreich (2002) numa mesa redonda realizada no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC, no mês de setembro de 2002, onde participaram representantes da SME, responsáveis pelo departamento de educação infantil e também duas supervisoras que atuavam em creches da RME, estas disponibilizaram “[...] à proposta que estava sendo discutida com o grupo de supervisoras escolares que atuam nas instituições de EI, com a intenção de redimensionar o documento que trata das funções [...]” (ALVES E OESTREICH, 2002, p.49) das quais, em relação aos processos avaliativos, eu destaco:

[...]

Coordenar e participar do processo de elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da instituição educativa.

Coordenar o processo de planejamento, execução e avaliação das reuniões pedagógicas, reuniões de pais, de planejamento, grupos de estudos, projetos e seus respectivos encaminhamentos.

[...]

Participar da elaboração, execução, acompanhamento, avaliação de projetos, planos e programas, objetivando a qualificação de atendimento e acompanhamento da criança.

Articular junto aos educadores a avaliação do processo educativo, visando o redimensionamento

da ação pedagógica e quando necessário buscar junto aos setores competentes, serviços especializados que contribuam no atendimento da criança na instituição de EI.

[...]

Subsidiar o professor no planejamento da ação pedagógica.

[...] (ALVES E OESTREICH, 2002, p.49-50)

Embora tal documento sobre as funções das supervisoras da educação infantil também não tenha sido oficializado em nenhuma publicação da RME, ela vem servindo de referência para a atuação destes profissionais até o dia de hoje.

Todavia, em 2008, o grupo de supervisoras da educação infantil da RME envolveu-se novamente numa discussão mais aprofundada sobre suas funções, ou melhor, sobre o seu papel frente a demanda das instituições onde atuam, a partir do projeto de formação Fazer, Ver e Dizer: Dando Visibilidade ao Trabalho da Supervisão na Educação Infantil, que consistiu em conferências com outros pesquisadores, encontros gerais com todas as supervisoras e encontros regionalizados. Além da coordenadora geral⁵⁰ do grupo, durante esse projeto de formação, outras cinco supervisoras⁵¹ ficaram responsáveis em coordenar e sistematizar as discussões realizadas nas cinco regiões em que o grupo ficou subdividido.

Nessa formação o grupo de supervisoras da educação infantil da RME de Florianópolis realizou pesquisas em seus locais de trabalho e também discussões em torno da organização que estas instituições tinham, bem como sobre os seus papéis frente a temáticas como PPP, formação continuada, assessoramento ao planejamento do professor, estágio, formação estética, reunião pedagógica, currículo e avaliação. Tais discussões culminaram no documento Síntese das Discussões da Formação dos Supervisores – 2008, que, em relação à avaliação, apontou como necessário:

⁵⁰ Ana Regina Ferreira de Barcelos (Coordenadora do Grupo de Supervisão da Educação Infantil),

⁵¹ Adriana de Souza Broering (Coordenadora Regional Centro), Valéria Carvalho Monteiro (Coordenadora da Regional Continente), Patrícia Regina de Sá Brant (Coordenadora da Regional Sul), Carla M^a Gapski Pereira (Coordenadora regional Norte/Leste), Márcia Deise Pegoraro de Magalhães (Coordenadora da regional Leste/Norte).

- Definir no PPP uma concepção de avaliação que vá ao encontro do art. 31 da LBD/9394 e das Diretrizes Nacionais da Ed. Infantil;
- Ter documentado na UE a trajetória da criança e do grupo;
- Aprofundar os estudos sobre “as crianças” e “processo avaliativo”, de forma a elaborarmos avaliações individuais e coletivas mais qualitativas, fugindo dos moldes excludentes e comportamentais que predominaram na EI;
- Fomentar o processo de observação, registros e reflexões cotidianos, que subsidiam o processo avaliativo;
- Definir focos de observação e registro para subsidiar o processo de elaboração das avaliações;
- Diversificar os instrumentos de coleta de informações sobre o processo vivido pelas crianças;
- Processo articulado de observação, registro, planejamento, atuação pedagógica, **avaliação** e replanejamento;
- Avaliação e planejamento também dos momentos de rotinas e da organização dos espaços, para além dos projetos de trabalho por grupo;
- Defender a avaliação como uma via de mão dupla, contemplando os seus diferentes âmbitos e todos os envolvidos no processo: a criança, os profissionais, a Proposta da Unidade Educativa, as famílias, a política pública...;
- Envolver as famílias no processo pedagógico das crianças e socializá-lo através de reuniões, mostra, atendimento individualizado;
- No processo de avaliação, considerar a valorização do profissional, o respeito às crianças e as famílias;
- Promover mais discussão, estudo, pesquisa e reflexão sobre a avaliação e formação sobre a avaliação para todos os funcionários;
- Necessidade de tempo e espaço (reais) para realizar a avaliação;
- A supervisão precisa trabalhar junto com os professores e auxiliares de sala na construção da avaliação;

- Incorporar na formação a dimensão da autoria-professor/pesquisador;
- Ter clareza dos objetivos, necessidade de se ver a criança como indivíduo no grupo. (BARCELOS, 2008, p.7)

Enquanto começava o processo de escrita dessa dissertação, a SME da RME de Florianópolis, através da DEI, num processo de formação continuada regionalizada e que vem abrangendo todas as creches e NEI's da rede pública municipal, na perspectiva de dar continuidade à discussão sobre os Núcleos de Ação Pedagógica (NAP), disponibilizou as profissionais da educação infantil que participam destes encontros alguns textos, em versão preliminar, para subsidiar tais debates. Os referidos textos versam sobre estratégias pedagógicas, relações sociais e culturais, brincadeiras, linguagens e natureza. Dentre os textos que tive acesso destaque aqui o que recebeu o título Estratégias da Ação Pedagógica⁵² (no prelo), justamente por entender que o mesmo vai ao encontro da temática desta dissertação.

O texto Estratégias da Ação Pedagógica (no prelo) enfatiza a importância da documentação pedagógica estabelecendo relação desta com o planejamento das experiências educativas propostas às crianças, na perspectiva de ampliar, diversificar e sistematizar suas experiências e conhecimentos. Para tanto, indica que o referido planejamento seja pautado em ferramentas como a observação, o registro e a análise dos registros e das produções das crianças, com vistas ao processo avaliativo. O texto aponta ainda a observação como ponto de partida para a aproximação com as crianças reais, num movimento de escuta do que estas têm a dizer, seguido dos registros de suas falas e de suas ações durante as diversas situações do cotidiano. Tais registros podem favorecer a construção da memória das instituições na personificação da documentação pedagógica.

O referido texto ainda traz algumas indicações sobre os aspectos que podem ser observados e considerados na elaboração dos registros, propondo o uso de diversos modos de registrar (fotográfico, fílmico, áudio, escrito), chamando atenção de que é no registro escrito que há a possibilidade da análise. Também faz sugestões de estratégias para a execução desses registros que, por sua vez, podem ser individuais ou

⁵² - FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Estratégias da Ação Pedagógica – Versão Preliminar**. Florianópolis/SC: SME/DEI, 2011. (texto mimeo)

coletivos. Sobre a documentação pedagógica, o referido texto destaca a importância de que essa considere não somente o registro feito pelas profissionais, mas também as produções feitas pelas crianças.

O texto *Estratégias da Ação Pedagógica* (no prelo) também destaca as responsabilidades das supervisoras e coordenadoras pedagógicas que atuam nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis nesse processo, para as quais estabelece as seguintes ações: organizar tempos e espaços para a efetivação do planejamento; produzir registros sobre suas próprias observações do cotidiano da instituição; promover reflexões individuais e coletivas a partir da documentação pedagógica e também a realização de estudos que contemplem a demanda apontada por elas. Outra questão apontada pelo texto que também merece destaque é a necessidade de compartilhar a documentação pedagógica com as crianças e seus familiares, garantindo o acesso das mesmas e usando espaços adequados para tal ação.

Por fim, fundamentado na LDBEN (BRASIL, 1996), na Resolução nº. 5/2009 com as DCNEI (BRASIL, 2009c, s.p) e na Portaria 010/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010c) o texto *Estratégias da Ação Pedagógica* (no prelo) defende a avaliação dos percursos individuais e coletivos como uma prática permanente, cujo processo, mais amplo, é onde ocorre a articulação dos momentos da ação pedagógica: “[...] é impossível planejar e avaliar sem observar e o registrar. [...]” (no prelo)

Pelo que percebi na análise das propostas ou documentos orientadores publicados pelo MEC, pela SED de Santa Catarina e pela RME de Florianópolis descritos nesse capítulo, há uma tendência preponderante de se encontrar nos argumentos teóricos uma perspectiva de avaliação para a educação infantil processual e formativa, pautada em processos de mediação que respeitem os ritmos de aprendizagem e emancipação dos sujeitos do processo, no caso as crianças. Entretanto, será esta a única perspectiva de avaliação das crianças presentes na educação infantil?

3.2 CLASSIFICAÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na composição dos objetivos específicos desta pesquisa, que agora procuro sistematizar em um trabalho dissertativo, um dos focos consistia na elaboração de uma síntese das principais tendências e trabalhos encontrados nas bases de dados da ANPEd e CAPES no

período de 2004 a 2009, assim como nos possíveis referenciais teóricos encontrados nos PPP's das instituições participantes referentes ao ano de 2009.

No meu entendimento, as relações destas tendências com os referenciais teóricos encontrados nos PPP's, se encaixarão melhor no Capítulo 4 – Os Dados da Pesquisa. Entretanto, além dos trabalhos encontrados nas bases de dados da ANPED e CAPES no período de 2004 a 2009, a síntese que consegui construir também contará com a influência direta de outras autoras que estudam a avaliação e cuja produção teórica eu acabei tendo acesso em publicações tais como livros e revistas impressas e eletrônicas, antes e durante o desenvolvimento desta dissertação, bem como os discursos presentes nas leis, nas propostas curriculares e nos documentos orientadores em âmbito federal, estadual e municipal e que foram visitados nesta pesquisa.

Delimitado o espaço teórico que consegui acessar, penso ser importante lembrar, também, que mesmo havendo pouca produção sobre avaliação na educação infantil, um estudo mais aprofundado sobre essas tendências ou concepções de avaliação parece pertinente e em muito contribuiria com as ciências humanas. Na mesma linha de pensamento, Ciasca e Mendes (2009, p. 301) afirmaram: “[...] discutir amplamente as concepções e práticas de avaliação faz-se necessário e urgente para a construção de uma formação cidadã na infância.”

Embora haja outras possibilidades de organizar esta síntese sobre as tendências ou concepções de avaliação encontradas no campo da educação infantil, optei em sistematizá-las em quatro blocos distintos, tentando demarcar as relações que têm entre si: diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória; processual, formativa e mediadora; institucional; emancipatória.

3.2.1 Avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória

Como vimos anteriormente, embora a avaliação classificatória tenha registros históricos já nos séculos II e III a.C., é com o desenvolvimento das ciências, principalmente da psicologia, que ela passa a ganhar força. É a psicologia também que garante a evolução de concepções de avaliação como a desenvolvimentista e a diagnóstica. Portanto, as avaliações, diagnóstica, classificatória e desenvolvimentista, no meu entendimento, são concepções coirmãs e que justificam suas existências e presenças no espaço da educação infantil nos referenciais teóricos sistematizados pelos psicólogos. Aponto também os Testes ABC, organizados em 1928 por Lourenço Filho como um dos exemplos

mais claros da presença destas três concepções numa única proposta de avaliação.

Ao falar sobre a avaliação diagnóstica proposta por Bloom e seu colaboradores no ano de 1971, Ramires (2008, p.60) demonstrou o entendimento de que o referido pesquisador, ao propor o agrupamento dos estudantes por aproximação de saberes, acabou contribuindo ainda mais com a organização e o conceito de turmas homogêneas nos espaços educativos.

Há que se considerar, do mesmo modo, nessa reflexão, a presença marcante dessas três concepções de avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória na organização didática e curricular do ensino fundamental e o quanto este, por sua vez, serviu de base ao modelo de educação infantil que foi sistematizado e que até hoje ainda busca demarcar suas especificidades. Em sua tese de doutoramento, ao relembrar sua pesquisa de mestrado numa turma de pré-escola Godói (2006, p.1) denunciava: “Analisar naquele momento que a pré-escola, ao incorporar o modelo de trabalho da escola, também incorporava seu modelo de avaliação – uma avaliação classificatória e reguladora.”

Se isso não bastasse, a própria organização da educação infantil, na medida em que procurou qualificar-se como um espaço educativo, apoiou-se na psicologia e na biologia para fundamentar seus referenciais, fortalecendo ainda mais as concepções diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória de avaliação.

Para Ramires (2008, p.33) a compreensão do desenvolvimento das crianças como finalidade da educação infantil perpassa, necessariamente, pela observação de como este conceito se constituiu nas discussões em torno da infância. Entretanto, faz pouco tempo que a educação infantil vem estabelecendo trocas com outras áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia e a história, na perspectiva de ampliar o entendimento de infância a partir dos diversos olhares das ciências.

Pelo que percebi nas leituras feitas durante a pesquisa, há uma ênfase muito grande na importância do acompanhamento do desenvolvimento das crianças e essa evidência pode ser percebida, também, nos textos legais como leis, propostas curriculares e documentos orientadores. Ciasca e Mendes, (2009, p. 301) consideram ser “[...] relevante que a avaliação se apresente de forma significativa e permanente, valorizando todos os aspectos do desenvolvimento da criança, em especial na ‘educação infantil’.”

Entre os principais teóricos que servem de referência quando a discussão envolve o desenvolvimento infantil, Ramires (2008),

Hoffmann (2007) e (Colasanto, 2007) citam Piaget que, em sua teoria, aponta os estágios de desenvolvimento infantil (sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto, operacional-abstrato) e Vygotsky com os conceitos de zona de desenvolvimento (proximal e real). De acordo com Ramires (2008, p.39),

[...] parece possível afirmar que o nível de desenvolvimento real é determinado pela verificação dos conhecimentos já construídos pela criança, enquanto a zona de desenvolvimento proximal aponta para o potencial de desenvolvimento e, assim, seu reconhecimento pelo educador através da observação e das produções da criança pode favorecer a avaliação com sentido prospectivo, que contribui para que o educador desafie a criança para a construção de novas hipóteses as quais, por sua vez, irão conduzir à construção de novas aprendizagens e desenvolvimento.

Neste sentido, parece que a autora consegue estabelecer um vínculo entre os aspectos desenvolvimentistas da teoria de Vygotsky com a ideia de avaliação processual, contínua e formativa.

Já para Colasanto (2007, p. 19), “embora Jean Piaget não estivesse preocupado com as implicações educacionais de seus estudos, suas pesquisas repercutiram nas escolas pela concepção construtivista. [...]”. No meu entendimento, as teorias de Piaget foram transplantadas com equívocos, também para o espaço da educação infantil, contribuindo para a perspectiva de avaliação diagnóstica e classificatória desde a concepção das proposições feita às crianças até a realização de suas avaliações, na medida em que houve por parte das profissionais da educação um engessamento dos estágios de desenvolvimento infantil apontados pelo pesquisador.

O modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais freqüente na pré-escola) os "comportamentos que a criança apresentou", utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu;

muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco e; outras. [...] (HOFFMANN, 2007, p.11).

No meu entendimento, a concepção classificatória não deveria ter espaço em nenhum nível de ensino, muito menos no segmento da educação infantil e sua permanência neste campo tem contribuído para a implantação das políticas de *ranqueamento*, atrapalhando, inclusive, a possibilidade de avançarmos em termos de uma avaliação que favoreça a qualificação do trabalho pedagógico.

Por outro lado, não dá para “jogar o bebê fora com a água do banho” e, neste sentido, penso que as concepções diagnósticas e desenvolvimentistas de avaliação, por sua vez, feitas as devidas ressalvas, podem contribuir na qualificação em ampliação dos processos avaliativos das crianças, também na educação infantil. Ciasca e Mendes (2009, p. 302) parecem compartilhar deste meu ponto de vista:

[...] repensar novas práticas de se conceber a avaliação propicia a tomada de consciência de certas inadequações que se registram, desencadeando a busca de alternativas melhores, sem deixar de valorizar e respeitar diferenças de desenvolvimento e de conhecimento, em processo criativo, associado ao prazer pela descoberta da construção de significados.

Para finalizar este tópico da discussão, parece pertinente destacar outra questão presente na concepção de avaliação classificatória e que ficou evidente em Godói (2006), quando esta pesquisadora, no resumo de sua tese, descreveu o espaço onde sua pesquisa seria realizada e percebeu o uso da avaliação como uma das ferramentas de controle dos adultos sobre as crianças. Segundo essa autora:

A avaliação presente neste espaço comparava, rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. Uma avaliação baseada na vigia e no controle constante (na observação se a criança obedecia ou não às regras que eram determinadas), que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianças se portarem, como: a maneira que deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, entre outras. [...] (GODÓI, 2006, p. ix)

3.2.2 Avaliação processual, formativa e mediadora

Outras concepções de avaliação que apareceram de forma pontual durante a análise dos materiais que consegui acessar durante a pesquisa, tendo como referência a avaliação na educação infantil foram a processual, a formativa e a mediadora. Tais concepções destacaram-se não só nas teses e dissertações que foram lidas, mas também nos livros e nas propostas curriculares e demais documentos orientadores que consegui acessar e não descartam, em momento algum, os conhecimentos produzidos pela ciência sobre o desenvolvimento infantil. Na verdade, o que as diferencia das concepções diagnósticas e desenvolvimentistas, apontadas anteriormente, é a maneira como estas passam a olhar para os dados que são revelados nas instituições de educação infantil, colocando o desenvolvimento infantil como processo e não como uma etapa ou estágio onde se faz necessário classificar os sujeitos, no caso, as crianças. Em sendo processo, há toda uma perspectiva de continuidade, de movimento, de replanejar ações, de repensar as propostas e os espaços, de redimensionamento das relações pedagógicas.

[...] Compreendendo a criança, o professor redimensiona o seu fazer a partir do mundo infantil descoberto e ressignificado. E dessa significação decorre diretamente a qualidade de sua interação com a criança. É essa complexidade própria da avaliação em educação infantil. (HOFFMAN, 2007, p.15)

Envolvidos na discussão sobre a necessidade de uma avaliação que rompa com a perspectiva tradicional e classificatória presente em diversos segmentos educacionais, via aprovação e reprovação de estudantes, alguns estudiosos brasileiros (VILLAS BOAS, 2002, 2004 e 2008; ESTEBAN, 2003; DEMO, 2005; PAZ, 2005; LUCKESI, 2006; GODOI, 2006; COLASANTO, 2007; HOFFMANN, 2007 e 2008; RAMIRES, 2008) tem feito a defesa constante da necessidade de se construir um paradigma de avaliação processual e formativa com vistas à ressignificação das relações pedagógicas travadas no âmbito das instituições educativas. Para tanto adjetivam a avaliação como sendo “[...] mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática,

participativa, cidadã, etc. Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. [...]” (VILLAS BOAS, 2004, p.35)

A avaliação formativa, de acordo com Vianna (2000, p.86), Villas Boas (2004, p.30) e Colasanto (2007, p. 21) foi introduzida em 1967 por Michael Scriven, fazendo referência aos procedimentos que eram aplicados por professoras, na perspectiva de qualificar os currículos e programas de ensino, propondo a utilização de diversos instrumentos avaliativos, passando a considerar as necessidades e os progressos de cada estudante.

Dessa forma, a avaliação passava a dirigir o olhar do professor mais ao processo de aprendizagem do que para os resultados. Os modelos formativos de avaliação baseados em métodos qualitativos, como: observação, entrevista, relatos sobre o cotidiano da sala de aula, etc. são desdobrados em diversas práticas do contexto educacional, com várias interpretações. (COLASANTO, 2007, p.21)

De acordo com Villas Boas (2008, p.38) é possível encontrar com maior frequência a prática de avaliações na perspectiva formativa nas instituições de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental de algumas escolas, onde uma única professora acompanha os estudantes durante um determinado período de tempo. Evidente que esse acompanhamento não é garantia de uma avaliação processual e formativa, pois isso vai depender da concepção de educação e da postura que esse profissional tiver frente aos processos de ensino e aprendizagem e ao ambiente onde eles acontecem.

O interesse do professor pelo desenvolvimento de cada criança implica, pois, em observação e flexibilidade de forma que o educador, a partir dos elementos de que dispõe a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, possa adequar suas práticas em favor deste desenvolvimento. [...] (RAMIRES, 2008, p. 65)

Outra ação importante da concepção formativa de avaliação apontada pelas autoras diz respeito à implantação e implementação da prática da auto-avaliação por parte de estudantes e professoras. A auto-avaliação seria o processo realizado durante as atividades desenvolvidas

ao longo de um período temporal onde os sujeitos, estudantes e professoras, se responsabilizariam em analisar suas percepções, ações e aprendizagens frente ao que foi vivenciado, experimentado, identificando assim os caminhos a serem traçados na continuidade de suas aprendizagens. Para Villas Boas (2008, p.51)

Essa análise leva em conta: o que ele 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. [...]

Ainda a respeito da auto-avaliação das professoras, concordo com Esteban (2003) quando esta afirma de que na medida em que estas profissionais avaliam seus estudantes e vão compondo os resultados destes enquanto grupo, elas são capazes também de perceber como estão contribuindo e interferindo nesse processo. Certamente esse movimento não é tranquilo e faz com que vivam verdadeiras contradições existenciais, pois muitas vezes se percebem executando o movimento classificatório dos estudantes, na perspectiva de que ao fazer isso serão capazes de perceber as lacunas que ainda precisam ser preenchidas nos processos de aprendizagens destas. Para Esteban (2003, p.23), essa contradição é

[...] facilmente abrigada na ambivalência da avaliação, que promete medir para incluir em alguma categoria de classificação, produzindo uma opacidade que não deixa que se perceba que algumas categorias nas quais os alunos e alunas, professoras e professores são incluídos só produzem exclusão.

Do mesmo modo, em relação aos estudantes, a perspectiva é de que através da auto-avaliação, estes possam participar “[...] ativamente da avaliação através de um processo constante de *feedback* que o capacite a conhecer seus progressos e dificuldades, favorecendo a regulação e auto-regulação das aprendizagens.” (RAMIRES, 2008, p. 68) A ideia de auto-avaliação dos próprios estudantes nesse processo me parece pertinente. Entretanto, como promover essa ação nas instituições de educação infantil?

Se, conforme apontou Colasanto (2007), existem muitas práticas e interpretações sobre o que seria avaliação formativa, incluindo aquelas

que consideram os registros descritivos ou relatos sobre os processos de ensino-aprendizagem, sem que se tenham pensados os critérios que seriam levados em conta durante a sua elaboração, certamente muitos desses instrumentos acabam servindo apenas para informar o que foi vivenciado ou experimentado por esses estudantes ou, ainda, pelas crianças na educação infantil e em algumas séries do ensino fundamental. Nesse ponto, entendo que seja necessário levar em consideração e, ao mesmo tempo, estendida a todos os segmentos educacionais, a indicação feita por Colasanto (2007, p.52):

No caso da Educação Infantil, para a elaboração do relatório é importante que se estabeleçam critérios e objetivos a serem atingidos, com a indicação de como estão sendo atingidos, pelo registro e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. [...]

Sobre a realização de auto-avaliação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, Villas Boas, (2004, p.54) considera ser mais simples a realização desta ação, por entender que por serem pequenas, as crianças ainda continuam conservando sua espontaneidade e ainda não foram condicionadas ao silêncio e ao medo que imperam em outros segmentos educacionais quando o assunto é avaliação. Sendo assim, propõe a realização de conversas informais ou a representação que as crianças têm da escola através de desenhos. Ainda de acordo Villas Boas (2004, p.54) “[...] Em conversas informais, em resposta a perguntas simples, durante a realização de atividades, elas apontam seus sentimentos e percepções, que serão anotados pelo professor em uma folha destinada a cada criança. [...]”

Dentre os diversos adjetivos que as autoras trazem como perspectiva de uma concepção de avaliação formativa, o que apareceu com maior destaque durante minha análise do referencial teórico foi, sem sombra de dúvidas, a avaliação mediadora, que de acordo com Colasanto (2007, p.22-23), está fundamentada na concepção de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural, cujo precursor foi Vygotsky. Já para Hoffmann (2008, p. 20),

Em avaliação mediadora, o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas, essencialmente, a subsidiar o professor e a escola no sentido da

melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subseqüentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação, em síntese, que se projeta e vislumbra o futuro, que tem por finalidade, a evolução da aprendizagem dos educandos.

Portanto, na perspectiva de avaliação mediadora, as tarefas, as proposições feitas pelas educadoras, os registros e instrumentos avaliativos a serem organizados não devem ter como preocupação central diagnosticar o grau de desenvolvimento dos estudantes, mas sim as relações e os significados que estes vão estabelecendo com os conhecimentos que vão adquirindo e construindo. O papel principal da avaliação mediadora seria o de

[...] investigar o que o aluno entende sobre um novo assunto, acompanhar as estratégias cognitivas de que se vale para suas descobertas, a expressão de hipóteses e conceitos construídos. Não há portanto, uma resposta esperada, mas a curiosidade pelo pensamento do aluno, pelas hipóteses que constrói ao longo do processo. (HOFFMANN, 2008, p. 70)

A propósito dos instrumentos avaliativos a serem utilizados na perspectiva de avaliação formativa e mediadora, embora algumas autoras (VILLAS BOAS, 2004; LUCKESI, 2006) não descartem a possibilidade da utilização dos tradicionais testes e provas como uma das possibilidades de perceber como se dá esse processo de significação dos estudantes nas relações que estabelecem com o conhecimento, a maior parte delas vem apontando o uso dos relatórios de avaliação e dos portfólios como instrumentos onde, a partir dos registros que são feitos, durante a trajetória dos estudantes, seja possível refletir sobre o que foi vivenciado, experimentado e, então, replanejar ações, repensar as propostas e espaços, redimensionar as relações pedagógicas.

Referente à utilização dos relatórios de avaliação numa perspectiva mediadora, Hoffman (2007, p.57) aponta as seguintes questões de encaminhamento a serem consideradas na elaboração dos mesmos:

- 1- Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios?
- 2- Evidencia-se a interação entre objetivos (socioafetivos e cognitivos) a serem alcançados, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pela criança?
- 3- Percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo?
- 4- Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança?
- 5- Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança?

As questões apontadas por Hoffman (2007) foram idealizadas na década de 90 pela autora e, portanto, estão impregnadas pelas discussões desenvolvimentistas da época em torno do que se constituía como importante em ser observado nas crianças na educação infantil. Entretanto, há que se considerar a contribuição destas questões para quem trabalha com relatórios de avaliação, tendo o cuidado de perceber o que já foi apontado pela própria autora, no sentido de que estas

[...] não esgotam, sem dúvida, a complexidade da tarefa de elaboração de relatórios de avaliação, mas são um ponto de partida à espera da contribuição de outros pesquisadores e estudiosos voltados a essa questão. (HOFFMAN, 2007, p.58)

A respeito do uso de portfólios na educação infantil Villas Boas, (2004, p.170) entende que o primeiro passo desse processo já vem sendo feito, na medida em que as produções das crianças, tradicionalmente, costumam ser reunidas e entregues às famílias. Ainda de acordo com essa autora, o próximo passo para chegar ao portfólio, seria a definição, por parte das professoras e professores, sobre o propósito desse instrumento, definindo questões como o que incluir e como incluir, bem como a temporalidade em que seriam organizadas essas produções. Outra ponderação feita pela autora é de que o fato das crianças na educação infantil não saberem escrever, não pode se constituir como um impeditivo para a construção destes portfólios, visto que as mesmas têm outras possibilidades de opinar, de fazer as escolhas diante das produções que realizaram. Para a autora,

[...] O professor terá suas responsabilidades e, aos poucos, ajudará as crianças a adquirir as suas, como, por exemplo, selecionar os “trabalhinhos” de que elas mais gostam. Durante esse processo, o professor ficará atento para fazer perguntas e anotá-las: por que esse trabalhinho? Por que você acha que ele está melhor que o outro? Outras perguntas decorrerão da conversa. Os argumentos das crianças são escritos pelo professor no portfólio. Podem ser inseridos comentários sobre o desenvolvimento do aluno em todas as dimensões da aprendizagem, fotos, narrativas etc. [...] (VILLAS BOAS, 2004, p.170-171)

A respeito das indicações feitas por Villas Boas sobre como possibilitar a participação das crianças na construção de portfólios duas situações me preocupam: a primeira diz respeito à forma como essa proposição pode ser feita às crianças sem que o adulto, no caso, as professoras induzam a escolha das mesmas, especialmente entre as crianças menores que ainda estão organizando suas falas, aprendendo a fazer suas escolhas; a segunda questão diz respeito ao cuidado que precisa haver na inserção dos comentários e observações dos adultos sobre a produção das crianças, tanto no aspecto avaliativo, como também no sentido de que não sejam feitos na própria produção das crianças para não alterar suas autorias.

3.2.3 Avaliação Institucional

Outra concepção que apareceu de forma pontual nos materiais que foram acessados por mim nessa pesquisa foi à avaliação institucional que em sua perspectiva teórica poderia estar vinculada a concepção formativa de avaliação, na medida em que objetiva a transformação dos processos educativos com vistas à qualificação dos serviços educacionais que são oferecidos a sociedade e, para tanto, avalia o resultado obtido por estudantes e o desempenho profissional das professoras e professores que atuam nas instituições avaliadas.

A Avaliação Institucional é a avaliação da instituição, seja ela de Ensino Superior ou da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e tem como finalidade buscar a qualidade

de ensino para estas instituições, através da avaliação das pessoas diretamente envolvidas no processo de construção desta avaliação, como: pais (comunidade), professores, funcionários, gestores e, dependendo da idade, os alunos. (RAMPAZZO, 2009, p. 70)

Na perspectiva de Freitas, L.C. (2009, p.38) a avaliação institucional deveria possibilitar que o coletivo das instituições educativas e os gestores que atuam nos órgãos centrais da educação pudessem, a partir dos dados coletados, cada um na esfera de sua competência, rever as demandas dos PPP's e também das políticas públicas, no sentido de equacionar as demandas ainda não atingidas enquanto objetivos, visando à garantia da almejada qualidade do trabalho educacional. Neste sentido, o autor entende que

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feitas pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola. (FREITAS, L.C., 2009, p.45)

Entretanto, tal como já eu já havia criticado no capítulo II desse trabalho dissertativo – Legislação e Avaliação na Educação Infantil: o que está posto – há que se tomar cuidado com a maneira com que estas políticas de avaliações promovidas pelos órgãos centrais e que tem como referencial principal a ideia de “Gestão da Qualidade Total” impostas pelas políticas neoliberais vêm sendo conduzidas, de forma que não a transformemos numa política de *ranqueamento* que visa a atender apenas os interesses quantitativos e, por consequência levando a avaliação institucional da perspectiva formativa para a perspectiva classificatória. Neste ponto, cabe lembrar as palavras de Freitas, L.C. (2002, p. 110)

[...] *A própria noção de qualidade depende do conceito de educação adotado.* O projeto de governo é reduzir a educação à sua dimensão de instrução e medir sua ocorrência segundo padrões internacionais; nosso projeto, antagônico, é propiciar que a escola seja um espaço formativo-

educativo. Para nós, o desafio é construir outro projeto para o país, o qual necessitará de outro projeto para a escola, articulado a uma nova proposta de sociedade.

É importante perceber que não se trata de negar a importância da avaliação institucional no processo de qualificação das instituições públicas e particulares e também dos sistemas de ensino. Neste aspecto, parecem pertinentes as palavras de Afonso (2003, p.51) quando o autor aponta a necessidade de

[...] repensar as formas de avaliação institucional de tal modo que as alternativas não sejam apenas aceitar como inevitável que esta avaliação se inscreva ou na lógica restrita do Estado ou na lógica restrita do mercado. Uma alternativa mais avançada em termos políticos e educacionais implica equacionar outras possibilidades que pressuponham não apenas um maior respeito pelos professores como profissionais, como também um papel mais activo e participativo dos outros actores escolares e da *comunidade*.

De acordo com Godoi (2006, p.204), outra pesquisadora da área - Sordi (2003) - ao discutir as lógicas da avaliação institucional tendo como referência o ensino superior, indicava a ação coletiva e a reflexão como mecanismos importantes para a construção de instrumentos de avaliação interna. Sendo assim, concordo com Godoi (2006), quando esta afirmava que a creche e seus diversos atores sociais, ao se proporem a realização da reflexão sobre o trabalho pedagógico que realizam, de maneira coletiva, também estão elaborando indicadores e instrumentos de avaliação. Nesse sentido, também entendo que esta dinâmica de trabalho acaba por constituir-se num processo de avaliação institucional, uma vez que esse exercício terá como foco a análise de seus contextos educativos e as condições onde eles são desenvolvidos.

As transformações que poderão ocorrer na dinâmica de trabalho serão possíveis através de um debate coletivo sobre as experiências que hoje estão sendo oportunizadas às crianças. Neste sentido, a avaliação ao invés de ser um instrumento de controle, com forte caráter classificatório poderia ter uma qualidade

formativa dentro da creche. A partir desta qualidade, a avaliação pode suscitar um movimento de transformação. (GODOI, 2006, p.204)

Certamente promover esses momentos de avaliação institucional não é tarefa fácil em nenhum segmento educacional, uma vez que parece haver uma tendência em fragmentar o trabalho educativo e a burocratizar em dados estatísticos o resultado dessas relações pedagógicas. Para Rampazo (2009, p.73-74):

O grande desafio para a instituição de Educação Infantil é construir sua Avaliação Institucional, mediante negociação, participação entre seus atores sociais: gestores, professores, funcionários e pais de alunos envolvidos na implementação, elegendo critérios (indicadores) que achar relevantes, visando mudanças necessárias para uma educação de “melhor qualidade”. Este momento de avaliação não é único, mas está em constante movimento, sempre que a instituição ou sujeitos concordarem em revisá-los.

Considerando as palavras da autora, penso ser importante destacar que em relação à chamada “melhor qualidade”, muito embora o próprio MEC já tenha venha traçando ações na publicação de documentos onde aponta parâmetros e indicadores de qualidade (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009a) e também na realização de uma pesquisa (BRASIL, 2010a) para colher os dados em algumas capitais, essa é uma discussão que ainda engatinha e esbarra numa diversidade de situações geográficas, históricas, culturais e sociais que, no meu entendimento, gerariam diversos modelos de “melhor qualidade”. A própria Rampazzo (2009, p.43) apontou alguns dos dilemas que no meu entendimento se configuram como impeditivos do estabelecimento de critérios que designassem o que seria a “melhor qualidade”:

[...] o cuidar/educar, formação de professores, propostas pedagógicas que atendam as especificidades da criança de 0 a 6 anos, condições de funcionamento das instituições, infra-estrutura e equipamentos adequados para

esta faixa etária, gestão escolar e relacionamento entre famílias e a escola.

Fechando esse tópico de discussão, registro aqui que pesquisadoras estrangeiras também já vêm fazendo pesquisa a respeito da qualidade na educação infantil há algum tempo, associando qualidade e avaliação e, por conseguinte, avaliação com formação de professoras e projeto pedagógico das instituições. Entretanto, apesar da indicação feita pela banca de qualificação de que procurasse ler mais sobre o que as pesquisadoras italianas trazem a respeito da temática avaliação, percebi, após a leitura dos livros *Avaliando a Pré-Escola: Uma Trajetória de Formação de Professoras* (BECHI; BONDIOLI, 2003) e *O Projeto Pedagógico da Creche e Sua Avaliação: a Qualidade Negociada* (BONDIOLI, 2004) que, embora, tais reflexões possam estar relacionadas com o tema, poderiam ser mais apropriadas se a discussão desta pesquisa fosse focada na avaliação institucional ou na qualidade da educação infantil. Por outro lado, não há como negar que tais leituras ajudaram-me a perceber como tais temáticas estão amarradas e precisam ser discutidas não só pelas pesquisadoras vinculadas às instituições superiores, mas principalmente por aquelas que atuam diretamente com as crianças nos espaços da educação infantil.

3.2.4 Avaliação Emancipatória

O termo avaliação emancipatória apareceu nos referenciais lidos durante a pesquisa como sinônimo de avaliação formativa, com caráter mediatório e processual, inserido numa perspectiva qualitativa. Por outro lado, também encontrei autoras que alertam para as contradições na qual esta perspectiva qualitativa está inserida, uma vez que a mesma ganhou corpo e aparece nos espaços educativos sob a égide do projeto da modernidade, que por sua vez, tem como sustentação a contraposição entre a regulação e a emancipação social. (SANTOS, 1996)

A avaliação qualitativa tenta responder à impossibilidade de a avaliação quantitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação *aprendizagem* *em* *sino*, porém permanece articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade. (ESTEBAN, 2003, p.26)

De acordo com esta autora, mesmo tecendo críticas ao modelo quantitativo e redefinindo algumas das práticas, a partir de novas perspectivas teóricas, a avaliação qualitativa continua sendo uma prática classificatória, sendo que as mudanças, em termos de avaliação, ficaram limitadas a maneira como a coleta de dados passou a ser feita, na substituição dos testes e provas objetivas por outros com questões mais abertas, que “[...] pretendem estimular uma maior participação do sujeito que aprende na elaboração de respostas e captar o processo de aprendizagem [...]” (ESTEBAN, 2003, p. 27)

Essa participação dos sujeitos na apreensão, compreensão e posicionamento diante das escolhas de suas aprendizagens que, no discurso parecem ser simples, de caráter pessoal, são diretamente influenciadas pelos condicionamentos sociais e culturais do coletivo onde estão inseridos que, por sua vez, têm suas trajetórias históricas vinculadas as relações de poder que se estabeleceram ao longo do tempo e que, na modernidade foram fortalecidas a luz dos conhecimentos científicos considerados válidos.

Na medida em que alguns conhecimentos científicos foram tomados como verdades indiscutíveis, eles passaram a determinar o que podia ou não ser considerado válido, quais seriam os padrões de condutas sociais aceitáveis, ou seja, a diminuir a possibilidade de escolhas dos sujeitos frente às construções humanas. Para Boaventura de Souza Santos (2008) nesse embate precisaríamos de uma *Sociologia das Ausências*, ou seja,

[...] uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2008, p.102)

Nesse processo, Santos (2008) identificou ainda Cinco modos de Produção da Não Existência que correspondem às seguintes lógicas: Lógica da Monocultura do Saber e do Rigor do Saber; Lógica da Monocultura do Tempo Linear; Lógica da Classificação Social; Lógica da Escala Dominante; Lógica Produtivista. Ainda de acordo com o

autor, tais lógicas produziriam cinco formas de não existência: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

Como substituição a esses Cinco modos de Produção da Não Existência, Santos (2008) propôs cinco Ecologias onde a diversidade se configuraria como principal contraponto ao caráter monocultural imposto pela modernidade. As Ecologias propostas pelo autor foram: Ecologia dos Saberes; Ecologia das Temporalidades; Ecologia dos Reconhecimentos; Ecologia das Trans-escalas; Ecologia das Produtividades.

Tomando como referências as discussões de Santos (2008), penso ser pertinente, a preocupação de que a avaliação qualitativa possa estar respaldando as práticas classificatórias no campo educacional, uma vez que essa lógica da classificação social ainda é bastante presente nos processos de avaliação de nossos sistemas escolares, inclusive na educação infantil, pois esta “[...] cumpre sua função seletiva e hierarquizadora em todos os níveis escolares. [...]” (SACRISTÁN, 1998, p.325)

A lógica da classificação social sustenta a ideia da existência de uma única cultura reconhecida socialmente e, por conseguinte, que as diferenças existentes entre os indivíduos no que diz respeito as suas realidades socioeconômicas sejam naturais, o que justificaria o fato de algumas pessoas terem um acesso “maior” ou “menor” aos conhecimentos e riquezas produzidas pela humanidade e, por isso, podem ser consideradas “mais ou menos importantes” numa determinada sociedade, gerando um hierarquia reconhecida por todos.

Isso, de certa forma, embora não justifique, explica a existência de mais estudos sobre uma determinada área do conhecimento, sobre um determinado tema e, por conseguinte, a pouca produção sobre a temática avaliação na educação infantil. Por outro lado, de forma perversa, também acaba explicando um maior ou menor investimento financeiro em determinadas áreas sociais, como é o caso da educação infantil, que embora hoje tenha sido reconhecida legalmente na legislação brasileira, inclusive no que tange ao financiamento, ainda vive de migalhas, o que contribui com a contradição entre o direito e a garantia de acesso das crianças de zero a cinco anos a esses espaços educativos.

De acordo com Santos (2008, p.97) “[...] para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como a estruturação deles [...]” e, nesse sentido me parece interessante sua proposta de uma Ecologia dos Reconhecimentos como contraponto a Lógica da Classificação Social. Ainda de acordo com os argumentos deste autor, a

Ecologia dos Reconhecimentos vem se tornando cada vez mais necessária, pois há que se considerar a diversidade social e cultural e também o jeito como os sujeitos tem conseguido, de forma coletiva, lutar por emancipação social, posicionando-se frente a opressão e a dominação que historicamente tem sido imposta a eles.

Em síntese, o autor propõe que revelemos a multiplicidade de práticas sociais e a diversidade presente nas diversas culturas, sejam elas hegemônicas ou não hegemônicas, e que compreendamos a incompletude das mesmas, reconhecendo que estas podem se enriquecer mutuamente através do diálogo e também do confronto.

[...] Admitir a relatividade das culturas não implica em adoptar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja supremacia como idéia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam. [...] (SANTOS, 2008, p.1126)

A respeito da necessidade de perceber a nossa incompletude enquanto sujeitos, enquanto educadores, enquanto seres sociais, produtores de cultura, capazes de intervir em nossa realidade, bem como sobre a necessidade de estabelecer relação com o conhecimento do outro, Paulo Freire (2002, s.p.) defendia a necessidade de perceber

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Ainda de acordo com Santos (2008) o diálogo ou o confronto entre as diversas práticas sociais, hegemônicas ou não hegemônicas não acontece de forma tranquila e muito menos natural. Nesse processo, faz-se necessário o movimento de mútuo de reconhecimento e de tradução de ideias. Diante dessa constatação, entendo que reconhecer e traduzir os diversos conhecimentos dentro dos espaços das instituições educativas implica, necessariamente, um movimento de se repensar os currículos com suas grades curriculares, conteúdos e processos

avaliativos. Ou seja, romper com a lógica da classificação social significa compreender que o conhecimento científico que assume a forma de conteúdo escolar é apenas uma parte dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de sua história. Neste sentido, a organização escolar secular, pautada na divisão de disciplinas ou áreas de conhecimento, nos horários fixos, na hierarquia de um conteúdo sobre o outro e nos instrumentos avaliativos homogeneizados que determinam quem sabe e quem não sabe deveria sofrer transformações radicais.

[...] a avaliação educacional (seja a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, a avaliação profissional dos professores, a avaliação institucional das escolas ou, mesmo a avaliação das políticas educacionais) deve visar sobretudo objectivos de desenvolvimento pessoal e colectivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projectos de natureza mais emancipatória do que regulatória. (AFONSO, 2003, p.43-44)

Portanto, considero que no espaço da educação infantil seja possível começar a romper com a lógica da classificação social através dos instrumentos avaliativos, deixando de lado o papel burocrático e classificatório que estes vêm desempenhando. Para tanto, precisamos repensar nossos objetivos, nossas práticas, os conhecimentos a serem explorados e também a forma como realizamos nossos planejamentos e nossos registros individuais e coletivos.

O quero dizer é que, entender o processo avaliativo das crianças como um processo em movimento, sem hierarquia, talvez se configure como o primeiro passo para romper com a lógica dominante, para caminhar na contramão do projeto hegemônico, fragmentado e excludente de sociedade e, ao mesmo tempo, reconhecer e construir possibilidades de emancipação social para aqueles sujeitos cujas vozes ainda se configuram como ausentes, no nosso caso, as crianças que frequentam a educação infantil.

Muitas vezes, o que dá sentido às palavras, atos, produções, processos, possibilidades, carências, está silenciado, nem por isso, ausente. Apenas invisibilizado no discurso e nas práticas. Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e

procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas sim melhor compreender e interagir.

A avaliação pode contribuir para formular outras compreensões das vivências compartilhadas no processo pedagógico. [...] (ESTEBAN, 2003, p.32)

4 OS DADOS DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos traçados na construção do projeto que originou este trabalho dissertativo, além da tentativa de sistematizar as principais concepções⁵³ encontradas no levantamento sobre a produção acadêmica em torno do tema avaliação pedagógica na educação infantil nos trabalhos encontrados nas bases de dados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de 2004 a 2009, fez-se necessário, durante esta pesquisa, ir a campo na perspectiva de identificar se haviam discussões em torno da temática avaliação e quais os referenciais teóricos utilizados pelas profissionais que atuam nas instituições de educação infantil da RME (Rede Municipal de Ensino) de Florianópolis na hora de construir os instrumentos avaliativos sobre as crianças, bem como o papel da equipe pedagógica nesse processo. Do mesmo modo, perceber se esse processo de construção dos critérios e instrumentos avaliativos sobre as crianças envolvia os coletivos das instituições pesquisadas, em articulação com seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's). Além disso, entendia que a inserção no campo me permitiria apontar possíveis relações e/ou contradições entre os instrumentos avaliativos, os referenciais teóricos que subsidiavam os PPP's das instituições pesquisadas e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.

Os planejamentos construídos para os grupos de crianças, bem como os possíveis registros oriundos de grupos de estudos organizados nas instituições pesquisadas no ano de 2009 acabaram não sendo analisados. Tenho clareza de que estes dados permitiriam outros olhares nessa pesquisa, porém, pela dinâmica em que minha inserção no campo aconteceu no ano de 2010 e também considerando que a maior parte das pessoas que haviam participado dos referidos planejamentos e grupos de estudos no ano de 2009 já não estavam mais nas instituições pesquisadas, optei em não usá-los em minhas consultas.

Sendo assim, o capítulo que se inicia tem a pretensão de dar visibilidade aos dados coletados em campo através da análise de documentos, da realização das entrevistas e também da aplicação dos questionários, ressaltando as “questões relevantes” pinçadas por mim no

⁵³ Para saber mais, ver Capítulo 3 – A Avaliação na Educação Infantil: definições teóricas, classificações – deste trabalho dissertativo.

conjunto de informações colhidas, estabelecendo ligações entre elas e os apontamentos teóricos do capítulo anterior.

4.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CAMPO DE PESQUISA

Em relação ao campo de coleta de dados para a pesquisa, fiz a opção por creches e NEI's (Núcleos de Educação Infantil) da RME de Florianópolis, cujo gerenciamento é de responsabilidade da SME (Secretaria Municipal de Educação), através da DEI (Diretoria de Educação Infantil). Assim, depois de proceder aos trâmites legais que envolveram a entrega do projeto final do mestrado à SME da PMF (Prefeitura Municipal de Florianópolis), a escolha e o contato com as instituições que foram pesquisadas, o cadastro da pesquisa na CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) do Ministério da Saúde e da aprovação junto CEPESH (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), finalmente acessei o campo de pesquisa onde consegui fazer a leitura e análise de alguns documentos (PPP's e instrumentos de avaliação), apliquei e analisei questionários respondidos pelas profissionais de sala (professoras de sala, auxiliares de sala e professoras de educação física), bem como elaborei, apliquei e analisei as entrevistas semi-estruturadas com representantes das equipes pedagógicas (diretora, supervisora ou coordenadora pedagógica) de cada instituição.

Utilizei como referência uma amostragem de 15% das 78 instituições de educação infantil que eram de responsabilidade direta da PMF no período em que o projeto desta pesquisa foi elaborado. Em minha incursão pelo campo de pesquisa realizei a aplicação dos recursos metodológicos em 10 instituições: 06 creches (duas delas haviam sido municipalizadas há pouco tempo), 03 Núcleos de Educação Infantil (NEI's) independentes e 01 um NEI vinculado à escola municipal.

Para proceder à leitura e a análise dos documentos dentro dos objetivos dessa pesquisa, recebi cópias (impressas ou digitais) dos PPP's das instituições quando de minha inserção no campo, assim como tive acesso a alguns instrumentos avaliativos sobre as crianças referentes ao ano de 2009, procedendo às leituras *in loco* e registrando meus destaques e impressões em arquivos específicos. Numa das instituições também acessei alguns instrumentos avaliativos do ano de 2008, por ser esta uma das instituições recém-municipalizadas. O que me motivou a tomar esta atitude foi o fato de que tal instituição antes fazia parte da

rede estadual de ensino e provavelmente tinha outra maneira de organizar tais materiais. Em algumas instituições também acessei uma espécie de Caderno de Registros Coletivos de determinados grupos de crianças e também fiz anotações sobre eles.

Diante de uma indicação feita durante a sessão de qualificação do projeto na qual os avaliadores entenderam que seria importante incluir, na pesquisa, informações de certas instituições que, embora particulares, mantinham vínculos com a RME (Instituições Conveniadas) tive que enfrentar um dilema. Por um lado, considerei pertinente a indicação dos avaliadores, por outro, existia o limite das condições concretas de tempo e recursos para realizar tal intento. Em conversa com meu orientador de pesquisa consideramos que o caso das instituições conveniadas merecia um estudo à parte, uma investigação totalmente dedicada às características de tais instituições. Para não deixar, contudo, ausente do presente trabalho qualquer referência a estas instituições, resolvemos realizar uma conversa com uma das profissionais da Gerência de Atividades Complementares (GEAC), órgão da SME de Florianópolis que vem assessorando as instituições de educação infantil conveniadas à RME. Tal conversa, por ser realizada com base no mesmo roteiro utilizado para proceder às entrevistas com as profissionais das instituições incluídas na pesquisa, permitiu que fosse possível agregar, a esse trabalho dissertativo, alguns dados, de forma complementar, àqueles que já haviam sido coletados nas instituições pesquisadas diretamente.

4.1.1 As instituições participantes

Mantendo o princípio de garantir o anonimato das profissionais das 10 instituições pesquisadas, no corpo desse trabalho dissertativo usarei dos recursos numéricos (sorteados) para apresentá-las. Assim, doravante, as mesmas serão tratadas por instituição 1, instituição 2, instituição 3, instituição 4, instituição 5, instituição 6, instituição 7, instituição 8, instituição 9 e instituição 10. Importante apontar que na hora de escolher as instituições participantes da pesquisa o primeiro critério foi o de deixar de fora a instituição em que trabalho e também duas outras nas quais já atuei como supervisor escolar na educação infantil. Levando em conta o pré-questionário aplicado ao grupo de supervisoras que atuavam na educação infantil no início da pesquisa, procurei aglutinar algumas características que expressassem certa diversidade da amostragem, tais como, presença ou não de supervisora no período de realização da pesquisa, ou seja, no ano de 2010;

instituição que fazia ou que não fazia avaliação; uso de instrumentos de socialização de avaliação das crianças ou não existência dos mesmos; formação sobre a temática avaliação nos grupos de estudos ou nas reuniões pedagógicas; presença de argumentação teórica sobre a avaliação no PPP; processo de municipalização recente ou não, ter respondido ou não o pré-questionário que apliquei quando do estudo exploratório. Destaco a seguir uma síntese de cada uma das instituições frente às características que me levaram a escolhê-las.

A Instituição 1 não participou da consulta feita via pré-questionário no início da pesquisa, encontrava-se em um processo de municipalização recente e foi escolhida porque nela não havia a presença de uma supervisora escolar. A coordenação pedagógica, entretanto, era feita por uma professora readaptada juntamente com a direção, que por sua vez, também era responsável pelas questões administrativas inseridas nas relações educativas desse espaço. Nesse processo de municipalização a referida instituição saiu da condição de conveniada para municipal.

A instituição 2 foi uma das respondentes do pré-questionário e sua escolha ocorreu porque nela havia uma supervisora fazendo a coordenação pedagógica. Em função do próprio pré-questionário, era sabido que esta instituição possuía instrumentos de socialização de avaliação e já havia vivenciado estudos sobre a temática, incluindo alguns destes registros em seu PPP. Outro fator interessante que justificou sua escolha foi que esta instituição recém havia passado por um processo de ampliação física em sua estrutura.

Quanto à instituição 3, outra respondente do pré-questionário, o principal critério de escolha se deu pelo fato de que havia em seu quadro funcional uma profissional de supervisão escolar como responsável pela coordenação pedagógica. Também se configurava como uma das instituições respondentes do pré-questionário que tinham algum tipo de discussão sobre avaliação no PPP e que apontavam a prática de socialização de instrumento avaliativo sobre as crianças, apesar de preferirem usar outro termo para o documento em questão.

A instituição 4 também respondeu ao pré-questionário e apresentava uma profissional de supervisão fazendo a coordenação pedagógica. Os dados do pré-questionário revelavam que esta instituição tinha o hábito de socializar os instrumentos avaliativos das crianças com suas respectivas famílias e também de que havia algumas reflexões sobre esse processo no seu PPP. Outro fator que motivou a escolha desta instituição foi o fato de haver indicativos do início de uma rediscussão sobre avaliação no ano de 2009.

A instituição 5 foi outra das respondentes do pré-questionário que revelou alguns dados interessantes que, de certa forma, a diferenciava das demais: presença de uma profissional da supervisão recém chegada a instituição; vários instrumentos de socialização da avaliação das crianças; pouca discussão sobre o tema.

Por sua vez, a instituição 6 também foi uma das respondentes do pré-questionário aplicado no início da pesquisa que contava com uma profissional da supervisão escolar fazendo a coordenação pedagógica. Outra característica que motivou sua escolha dizia respeito ao fato da mesma ser uma das instituições que há pouco tempo havia passado por processo de ampliação. Esse fato fez com que se tornasse uma das instituições que mais atendia crianças na RME de Florianópolis. Além disso, exibia em seu PPP considerações sobre a avaliação das crianças e fazia o uso de mais de um instrumento avaliativo para socializar esse processo junto às famílias.

A instituição 7, apesar de não ter respondido ao pré-questionário, contava, em seu quadro de profissionais, com uma supervisora como responsável pela coordenação pedagógica. Como eu conhecia previamente o trabalho dessa instituição por trocar algumas informações com a respectiva coordenadora, sabia que a mesma já havia promovido discussões pontuais sobre os instrumentos avaliativos que socializavam com as famílias desde o ano de 2007 e que tais discussões estavam sistematizadas em seu PPP.

A instituição 8 não participou como respondente do pré-questionário e foi escolhida por funcionar vinculada a uma escola de ensino fundamental. Outro aspecto que foi considerado em sua escolha dizia respeito ao fato de não haver no quadro funcional desta instituição a figura da profissional de supervisão escolar. Sendo assim, a coordenação pedagógica desta instituição era feita pela diretora da mesma, que, por sua vez, também era a responsável por todos os aspectos administrativos que compunham as relações educativas travadas nesse espaço.

Também não tendo participado como respondente do pré-questionário, o critério de escolha da instituição 9 ocorreu por não haver em seu quadro a figura da supervisora escolar, ficando a diretora como responsável pela coordenação pedagógica e pelos aspectos administrativos da mesma. Outro ponto que destacava essa instituição e ampliava a diversidade organizacional desta amostragem, era o fato dela ter sido municipalizada recentemente e ter em seu quadro funcionárias que ainda mantinham vínculo empregatício com a rede estadual de ensino. Nesse sentido, fez-se necessário, na análise dos dados desta

instituição, observar também os instrumentos avaliativos construídos sobre as crianças no ano de 2008, antes da referida municipalização para verificar possíveis relações e/ou contradições com os instrumentos elaborados no ano de 2009, ano de referência dos documentos analisados.

Quanto a instituição 10, embora não tenha sido respondente do pré-questionário, foi escolhida para participar dessa amostragem por ter em seu quadro uma diretora que também era supervisora. Isso significa que essa profissional tinha de dar conta de todos os aspectos administrativos e pedagógicos dos processos educativos travados no interior dessa instituição.

4.1.2 As participantes da pesquisa

As participantes da pesquisa se configuraram como sendo as respondentes do questionário e as entrevistadas. Além disso, tivemos a inserção na pesquisa da figura da assessora da GEAC/DEI da RME de Florianópolis.

4.1.2.1 As respondentes do questionário

A aplicação do questionário abarcou aproximadamente 10% das profissionais de sala (professoras, professoras de educação física e/ou auxiliares de sala) de cada instituição participante. Quanto à escolha de quem seriam estas respondentes, os critérios foram definidos dentro das próprias instituições pesquisadas, sem que eu tenha feito qualquer outra exigência para além do já mencionado acima. Para definir o número de respondentes em cada instituição, tomei como referência a seguinte relação numérica proporcional entre as profissionais de sala e os questionários que foram aplicados: a) de 1 a 14 profissionais – 1 questionário; b) de 15 a 24 profissionais – 2 questionários; c) de 25 a 34 profissionais – 3 questionários; d) de 35 a 44 profissionais – 4 questionários; e) 45 ou mais profissionais – 5 questionários.

Desta forma, num total de 23 questionários que foram entregues para as respondentes nas 10 instituições participantes da pesquisa, apenas um deles não foi respondido, uma vez que a professora que havia se colocado a disposição para contribuir com a pesquisa mudou de ideia durante o processo. Assim, para as reflexões desta pesquisa foram analisados 22 questionários que continham 43 perguntas divididas em dois módulos.

O Módulo I⁵⁴ que era formado por 21 perguntas (a maior parte delas fechada), de caráter socioeconômico e profissional, tinha como objetivo traçar um rápido perfil das respondentes e abordava questões como idades, naturalidade, estado civil, se tinham ou não filhos e se os mesmos frequentavam a instituição onde as respondentes trabalhavam, grau de instrução e formação acadêmica, tempo de serviço, áreas de atuação, carga horária de trabalho, etc.

Já o Módulo II consistia em 22 perguntas direcionadas à temática avaliação (a maior parte delas aberta) que procuravam obter dados das instituições pesquisadas sobre os objetivos, os procedimentos avaliativos, o entendimento conceitual individual e de grupo, os instrumentos de socialização, os sujeitos avaliados, a temporalidade das avaliações, o papel da coordenação pedagógica nesse processo, etc.

Em relação às respondentes desta pesquisa, 21 delas eram do sexo feminino e apenas uma pessoa era do sexo masculino. Pelo que pude perceber nas visitas que realizei nessas instituições a maioria absoluta das profissionais que nelas atuavam era do sexo feminino, o que justifica essa predominância na hora de responder ao questionário dessa pesquisa.

Já quanto à faixa etária das respondentes do questionário de pesquisa, oscilou entre 27 e 51 anos, havendo um equilíbrio nessa representação entre as que tinham entre 27 e 30 anos, 31 e 40 anos, 41 e 50 anos, numa média aproximada de 31% em cada uma delas. Apenas 5% das respondentes tinham mais que 50 anos de idade.

Em relação ao local de nascimento, 50% das respondentes do questionário não informaram. Já nos 50% que responderam essa questão, somente 14% nasceram em Florianópolis/SC.

Quanto ao estado civil das respondentes, aproximadamente 68% declararam ser casadas ou vivendo em união estável. As demais respondentes declararam ser solteiras, viúvas ou divorciadas. Embora esse não seja o foco dessa pesquisa, os dados dessa questão me remeteram a pensar de que a maior parte dessas mulheres talvez estivesse sujeita ao que alguns estudiosos já batizaram de “terceira jornada”, onde, após um período de 8 horas diárias de trabalho, essas profissionais, possivelmente, ainda se dedicassem à organização de suas casas e aos cuidados com seus familiares (maridos, filhos, outros dependentes, etc.).

⁵⁴ Os gráficos representativos da tabulação dos dados brutos do módulo I sobre os 22 questionários aplicados e respondidos durante essa pesquisa compõem o anexo IX deste trabalho dissertativo.

Já quanto a ter ou não filhos, cerca de 82% das respondentes declarou tê-los, num total de 40, entre os quais, aproximadamente 14% tinha entre 1 ano e meio e 5 anos de idade. Das respondentes que declararam ter filhos, a metade delas revelou que estes em algum momento frequentaram as instituições onde elas trabalhavam.

No que diz respeito ao local onde residiam, aproximadamente 45% das respondentes do questionário moravam no mesmo bairro da instituição na qual trabalhavam. Por outro lado, cerca de 86% das respondentes moravam no município de Florianópolis durante a aplicação do referido questionário.

Quanto a renda familiar mensal, a maior parte das respondentes do questionário, cerca de 59%, informou que recebia entre 4 e 10 salários mínimos no mês de novembro de 2010.

A respeito da situação funcional, embora todas as respondentes estivessem atuando em instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, apenas 86% tinha vínculo empregatício com essa rede. As demais eram professoras efetivas da rede estadual de ensino de Santa Catarina (SC). Em relação às respondentes que tinham vínculo na RME de Florianópolis, aproximadamente 69% eram efetivas. As demais eram profissionais substitutas. Cerca de 5% das respondentes declararam viver as duas situações de vínculo com a RME de Florianópolis.

Os dados dos questionários também revelaram que apenas 14% das respondentes estavam estudando no momento da realização desse instrumento no campo de pesquisa. Entre as que declararam estar estudando, aproximadamente 67% afirmaram estar fazendo o curso de pedagogia e as demais faziam curso em outra área de formação.

Considerando que o fato de trabalharem em educação, no meu entendimento, implicaria na necessidade de continuarem estudando, ou seja, fazendo a chamada formação continuada, esses dados oriundos do questionário suscitaram muitos questionamentos em minha cabeça, entre os quais: será que as respondentes não consideravam ser importante estudar para manterem-se atualizadas? Será que as respondentes não entenderam a questão? Será que não consideraram a formação continuada oferecida pela RME, via SME, ou ainda os grupos de estudos das instituições como algo formal, tal como os cursos oferecidos por escolas ou universidades? Será que, como a maioria já havia feito especialização e a oferta para outras modalidade de pós-graduação é restrita, as respondentes não conseguiram dar continuidade aos seus estudos?

A respeito da formação, 95% das respondentes declararam ter concluído o nível médio e as demais não responderam essa questão.

Entre as respondentes que declararam ter concluído o ensino médio, aproximadamente 67% fizeram o curso de magistério, enquanto que as demais fizeram outros cursos, tal como o ensino médio regular e os cursos técnicos em contabilidade e em edificações. Quanto ao local onde tinham feito o seu ensino médio, 50% das respondentes declararam ter sido em instituições públicas e as demais fizeram a formação nesse nível em instituições particulares ou não informaram suas respostas nessa questão. Aproximadamente 36% das respondentes não informaram em que períodos concluíram sua formação em nível médio. Entretanto, entre as que responderam, a maioria o fez no período compreendido entre os anos de 1981 e 2000.

Já quanto ao ensino superior, aproximadamente 95% das respondentes já havia concluído algum curso no período da pesquisa, sendo que a maioria delas, cerca de 52% o fez em instituições públicas, com destaque para a UFSC e para a UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). Apenas 5% não responderam essa questão e as demais fizeram seu curso de nível superior em instituições privadas de ensino. Entre os cursos feitos pelas respondentes, em nível superior, preponderou o curso de Pedagogia com aproximadamente 82% das respostas, sendo a maioria com habilitação em educação infantil. Apenas 4% das respondentes não responderam essa pergunta e as demais afirmaram ter formação em educação física. No que se refere aos períodos em que realizaram sua formação em nível superior, a maior parte das respondentes, aproximadamente, 68% declarou que foi entre os anos de 2001 e 2010. Certamente esses dados revelam a influência da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 que apontava a necessidade deste nível de formação a quem desejasse trabalhar na educação e também o aumento da oferta do número de vagas nas universidades, em especial nas instituições particulares.

Já quanto à formação em nível de pós-graduação, nenhuma das respondentes do questionário declarou possuir mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Entretanto, aproximadamente 91% das respondentes informaram ter especialização, a maioria em educação infantil. Já quanto ao local em que essa especialização havia sido realizada, a maior parte das respondentes declarou que foi em instituições privadas.

Revendo os dados da formação das respondentes do questionário chama a atenção que, embora a maior parte tenha feito sua formação em nível médio em instituições públicas, em nível superior os dados demonstraram um equilíbrio no acesso por parte das profissionais que participaram deste questionário nas instituições públicas e privadas. Quanto à especialização, destacou-se de forma gritante o fato da maioria

das respondentes terem realizado sua formação neste nível de ensino em instituições privadas. No meu entendimento, estes dados parecem revelar que, na medida em que aumentou o nível de ensino, diminuíram as possibilidades das respondentes deste questionário em acessar formação em instituições públicas.

No que diz respeito ao local de trabalho das respondentes do questionário, os dados colhidos revelaram que aproximadamente 86% trabalhavam somente na instituição pesquisada e as demais em outras instituições, a maioria delas de ensino fundamental.

Já quanto ao tempo de serviço na educação desde o término de sua formação inicial, aproximadamente 36% das respondentes não responderam a questão. Em relação ao tempo de experiência desde sua formação inicial, 18% informaram que tinha de 0 a 5 anos. A média percentual de 14% se repetiu entre aquelas respondentes que tinham entre 6 e 10 anos, 16 a 20 anos ou 21 a 25 anos de experiência. Apenas 4% das respondentes tinham entre 11 a 15 anos de experiência.

Em relação ao tempo de serviço na RME de Florianópolis, aproximadamente 18% não responderam essa questão. Enquanto isso, cerca de 40% afirmaram que esse tempo de serviço na RME de Florianópolis era de até 5 anos. Entre as demais respondentes a média percentual de 14% se repetiu entre aquelas que tinham entre 6 a 10 anos, 11 a 15 anos ou 16 a 20 anos de experiência na RME de Florianópolis.

Quanto ao tempo de serviço na rede estadual de ensino, o número de respondentes que não preencheram essa questão foi de aproximadamente 72%, provavelmente por nunca terem trabalho na referida rede. Entre as que responderam essa questão, a média percentual de 9% se repetiu entre as que declararam ter tempo de serviço na rede estadual até 5 anos ou então de 20 a 25 anos. Entre as que declararam ter entre 11 a 16 anos ou então 16 a 20 anos a média percentual também se repetiu e foi de aproximadamente 5% das respondentes.

No que diz respeito ao tempo de serviço nas instituições pesquisadas nessa amostragem, aproximadamente 18% das respondentes do questionário não responderam essa questão. O destaque ficou por conta de 44% das respondentes que declararam estar atuando nas referidas instituições num período que vai até 5 anos. Na outra extremidade dos dados, chamou atenção o fato de que, no período em que essa pesquisa foi realizada, cerca de 5% das respondentes terem entre 21 e 25 anos de atuação nas instituições pesquisadas.

Quanto à função exercida pelas respondentes do questionário nas instituições pesquisadas, aproximadamente 41% eram professoras

efetivas, 27% eram professoras substitutas, 18% eram auxiliares de sala efetivas e 14% eram professoras de educação física efetivas.

Ainda sobre o tempo de trabalho semanal das respondentes ao questionário nas instituições pesquisadas a maioria, cerca de 64%, tinha uma carga horária de 40 horas semanais, a maioria no mesmo local de trabalho.

4.1.2.2 As entrevistadas

Nesse tópico tentarei traçar um perfil das entrevistadas que responderam as entrevistas semi-estruturadas que realizei com um membro da equipe pedagógica de cada instituição pesquisada (supervisora, diretora e/ou professora readaptada que estivesse fazendo o papel de coordenadora pedagógica). Destaco também que, numa das instituições, embora houvesse uma supervisora escolar fazendo a coordenação pedagógica no ano da pesquisa, no período em que a entrevista foi realizada, essa profissional estava em licença prêmio e quem respondeu a entrevista foi a diretora.

Participaram desse processo de entrevistas semi-estruturadas as profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica das instituições pesquisadas. Em relação ao cargo e função das entrevistadas, 50% eram supervisoras escolares, 20% eram auxiliares de ensino atuando como diretoras, 10% eram professoras atuando como diretoras, 10% eram professoras readaptadas atuando como coordenadoras pedagógicas e 10% supervisoras escolares atuando como diretoras. Todas as entrevistadas cumpriam uma carga horária de 40 horas semanais.

Entre as pessoas entrevistadas preponderou o gênero feminino com 90%. Apenas 10% eram do sexo masculino. Já quanto à faixa etária das entrevistadas no período em que as entrevistas foram realizadas, cerca de 70% das entrevistadas tinha entre 31 e 50 anos de idade.

Quanto ao local de nascimento, 50% das entrevistadas declararam ser naturais de Florianópolis/SC, 10% não responderam essa questão e as demais nasceram em outras cidades.

Em relação ao estado civil das entrevistadas, a maioria, cerca de 60%, declarou-se casada no período em que as entrevistas foram feitas. As demais responderam que estavam solteiras, separadas ou divorciadas.

No que tange a prole, 80% das entrevistadas declarou ter filhos. Juntas elas contabilizavam 15 filhos no período de realização dessa pesquisa, sendo que 33% destes estavam na faixa etária compreendida entre 2 e 5 anos de idade e não frequentavam as instituições de educação infantil onde as entrevistadas trabalhavam.

Quanto ao bairro em que moravam durante a realização das entrevistas, nenhuma das entrevistadas declarou residir na mesma localidade da instituição em que trabalhava. Entretanto, todas declararam morar na cidade de Florianópolis.

Em relação à renda familiar, ou seja, a somatória do ganho mensal de todas as pessoas que residiam na mesma casa, em termos de salário mínimo referente ao período de outubro e novembro de 2010, 60% declararam que a renda familiar era superior a 10 salários mínimos. Enquanto isso, 40% declararam que a mesma oscilava entre 4 e 10 salários mínimos.

Sobre o tempo de serviço das entrevistadas na educação, os dados da pesquisa revelaram que o percentual de 30% se repetiu para aquelas que tinham entre 7 e 10 anos e aquelas que tinham entre 16 e 20 anos de experiência.

No que diz respeito ao tempo de serviço na RME de Florianópolis, 60% das entrevistadas tinham entre 16 e 20 anos de rede no período em que a pesquisa foi realizada. Já quanto ao tempo de serviço nas instituições pesquisadas nessa amostragem, 70% das entrevistadas tinha entre 2 e 5 anos de trabalho. Outro dado revelado nas entrevistas é que 60% das entrevistadas já haviam atuado em outras redes de ensino.

Quanto às funções que já haviam sido exercidas pelas entrevistadas, os dados coletados revelaram que todas já haviam atuado em mais de uma função durante suas carreiras na educação.

No que diz respeito à formação das entrevistadas, todas tinham formação em nível superior no curso de pedagogia, a maioria em supervisão escolar e 20% delas fizeram mais de uma habilitação. Quanto ao local no qual fizeram sua graduação, a maior parte das entrevistadas afirmou ter sido em universidades públicas com destaque para a UFSC e UDESC e as demais não responderam essa questão. A maioria das entrevistadas concluiu seu curso superior entre os anos de 1991 e 2000.

Em relação à pós-graduação, nenhuma das entrevistadas havia feito ou estava cursando mestrado ou doutorado até o período em que essa pesquisa estava sendo realizada nas instituições da amostragem. Entretanto, todas haviam feito curso em nível de especialização, sendo que a metade delas em instituições privadas.

4.1.2.3 A assessora da GEAC/DEI

A assessora da GEAC/DEI com quem conversei informalmente para recolher informações sobre as instituições conveniadas a RME de

Florianópolis, tinha 40 anos no período dessa pesquisa, era casada e também havia nascido em Florianópolis. Na época, a referida assessora tinha um filho, então com 8 anos e, portanto, este não frequentava nenhuma instituição de educação infantil conveniada a rede. A referida assessora morava em Florianópolis/SC e sua renda familiar na época era superior a 10 salários mínimos.

Quanto a sua situação funcional, a referida assessora era professora de educação infantil com especialização e na época da pesquisa atuava na GEAC/DEI, fazendo o trabalho de orientação e acompanhamento das instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis. Sua formação em nível superior era em pedagogia com habilitação em orientação educacional pela UDESC (1996) e especialização em educação infantil (1998), também pela UDESC.

A referida assessora tinha 23 anos de serviços na época da conversa informal, sendo 18 deles na RME de Florianópolis e no início de sua carreira profissional na educação atuou como monitora em instituição conveniada e também na rede estadual de ensino, sempre como professora de educação infantil.

4.2 QUESTÕES RELEVANTES DA PESQUISA

Tal como já havia afirmado no Capítulo I - A Trajetória da Pesquisa – desse trabalho dissertativo, a escolha por localizar, entre os materiais pinçados na coleta de dados de campo, “questões relevantes da pesquisa”, ao invés de pensar em categorias de análise, aconteceu no exato momento em que refiz a leitura e análise dos dados dos questionários, dos PPP’s, bem como a leitura das observações feitas a respeito dos instrumentos avaliativos sobre as crianças em 2009 e também das entrevistas concedidas pelas profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica das instituições pesquisadas e o registro da conversa informal com a assessora da GEAC/SME que atuava junto às instituições conveniadas a RME de Florianópolis.

A opção metodológica, adotada por mim, de analisar os dados oriundos do campo de pesquisa como “questões relevantes”, ao invés de tratá-las como categoria de análises, se baseou no entendimento de que é possível contribuir com um novo conhecimento sem, necessariamente, ficar preso ou restrito aos modelos reconhecidos pela ciência moderna. Dessa forma, seria possível dar voz e visibilidade a algumas questões que na ótica da Modernidade ficariam ausentes da discussão central.

Assim, com essa perspectiva, as análises desses dados levaram em conta as seguintes “questões relevantes da pesquisa”: concepções de avaliação; instrumentos avaliativos; sujeitos avaliados; sujeitos avaliadores; critérios avaliativos; temporalidade das avaliações.

4.2.1 Concepções de avaliação

Para entender um pouco melhor as concepções de avaliação das crianças presentes nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, considere as respostas que as respondentes deram em relação questões 22, 23 e 25 do Módulo II do questionário, as respostas proferidas pelas entrevistadas às questões similares apresentadas durante a realização das entrevistas semi-estruturadas, a conversa informal com a assessora da GEAC/DEI e ainda os PPP's das instituições pesquisadas. Em linhas gerais, esses instrumentos de pesquisa revelaram concepções de avaliação das crianças numa perspectiva diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória.

Entretanto, não é possível fazer essa afirmativa sem ponderar as contradições de ordem discursiva e prática que se revelaram nas leituras dos diversos instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa, porque em muitos momentos a concepção de avaliação processual, formativa e mediadora também se fez presente, quase sempre associada às observações, ao registro e ao planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis.

Ao pesquisar sobre o que indicam as professoras de educação infantil a respeito de sua prática pedagógica, também na RME de Florianópolis, Steining (2009, p.182) percebeu nos discursos das respondentes do questionário e nas respostas das entrevistadas uma preocupação com a avaliação vinculada às questões do replanejamento, a partir das reflexões sobre as observações e registros do cotidiano. Do mesmo modo a autora percebeu o entendimento de que a reunião pedagógica seria o espaço para proceder à avaliação dos projetos coletivos e das avaliações que seriam feitas sobre as crianças. Já ao analisar documentos oficiais que orientaram a RME de Florianópolis no período compreendido entre 1988 e 2009, a pesquisadora revelou:

Percebi que a avaliação constante como suporte para o replanejamento foi pouco argumentado pelos documentos, por vezes foi somente citada, parecendo haver uma falta de explicitação de

como proceder a essa avaliação. Já a avaliação que a professora realizaria acerca das crianças, apesar desta modalidade não configurar-se como foco da presente investigação, parece também ter sido abordada de forma superficial nos documentos analisados, mas ainda assim percebi certo avanço: inicialmente era necessário avaliar os aspectos do desenvolvimento do que a criança já sabia e o que ela ainda não conseguia fazer, depois a avaliação foi tratada como um instrumento descritivo das realizações dos meninos e meninas em um determinado período, em conjunto com seu grupo. (STEININGER, 2009, p. 182)

Cuidando para não incorrer no equívoco de tentar construir uma verdade absoluta sobre as concepções presentes nas avaliações que são feitas a respeito das crianças que frequentam as instituições de educação infantil da RME de Florianópolis e tendo como referência os dados coletados na amostragem de campo, entendo que ainda estamos tentando compreender as possibilidades de uso, ou melhor, a importância dessa ação pedagógica.

Assim, do mesmo modo que enfrentamos algumas dificuldades em transformar em ações alguns dos discursos sobre as especificidades da educação infantil, vinculando-a a construção de uma pedagogia da infância, quando se trata de avaliação, ainda vivemos a mesma contradição: fazemos a defesa de uma avaliação processual, formativa e mediadora, mas no cotidiano a utilizamos de maneira diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória, reduzindo-a a instrumentos burocráticos que, muitas vezes também são excludentes.

A respeito da questão 22 – “Como essa instituição entende o processo de Avaliação das Crianças?” – aproximadamente 55% das respondentes identificaram a avaliação como sendo processual. Entretanto, apenas cerca de 18% das respondentes revelou o entendimento de que esse processo seria contínuo.

Já nos PPP's e nas respostas transcritas das entrevistas embora a ideia de avaliação processual também esteja presente, não foi possível identificar nos discursos nenhuma relação com a perspectiva de continuidade de processo quando o assunto é avaliação das crianças. Na única vez em que a palavra “continuidade” apareceu nas referidas entrevistas, ela estava vinculada aos processos de discussão sobre avaliação:

[...] Após muita reflexão e discussão o grupo optou por dar continuidade à caminhada da instituição, não impedindo quem quisesse fazer um CD ou DVD como mais uma ferramenta de registro e documentação do trabalho desenvolvido com as crianças. (ENTREVISTADA DA INSTITUIÇÃO 9)

No meu entendimento esses dados revelaram uma contradição ou falta de compreensão sobre a concepção de avaliação processual, visto que esta, ao que parece, estabelece relações diretas com a ideia de continuidade. A esse respeito Hoffman (2008, p. 74) afirmava:

A continuidade da ação pedagógica tem por referência, assim, o processo vivido pelos alunos, interesses, avanços e necessidades. A intervenção pedagógica do professor será mais consistente e significativa à medida que ele se questionar, permanentemente, sobre os alunos, procurando ampliar e complementar seu entendimento sobre a trajetória percorrida por cada um e por todo o grupo, ajustando suas ações educativas à multiplicidade de referências que uma situação de aprendizagem acarreta.

Ainda sobre a questão 22, das respondentes que identificaram a avaliação como sendo processual, aproximadamente 59% apontaram que esta deveria ter como foco o desenvolvimento das crianças, destacando os aspectos motor, cognitivo e psicológico. Certamente os aspectos do desenvolvimento infantil são de suma importância quando nos dispomos a avaliar as crianças que frequentam as instituições de educação infantil. Entretanto, na RME de Florianópolis, os aspectos do desenvolvimento destacados nos questionários não se constituem mais como único foco das propostas educativas para esses espaços, pois há que se considerar também, nesse processo, questões como a interação com outras crianças e adultos, a imaginação, o contato e apropriação das mais diversas linguagens, as relações com a natureza, etc. Penso também que as respostas em torno da questão 22 estejam vinculadas à incorporação de alguns discursos que defendem a importância do acompanhamento do desenvolvimento das crianças e que destacam os aspectos motor, cognitivo e psicológico nesse processo, como é o caso

de alguns textos legais como leis, propostas curriculares e documentos orientadores, destacados nos capítulos 2 e 3 desse trabalho dissertativo.

Nos PPP's o foco nos aspectos físico, cognitivo e emocional do desenvolvimento infantil também ficou evidenciado, e em menor escala, a ideia de avaliação processual associada à análise das interações, das linguagens, das brincadeiras das crianças, etc.

Nosso relato descreve o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos, no grupo e individualmente, considerando: linguagem, interações com o meio, crianças e adultos, brincadeiras e conhecimentos produzidos a partir do projeto de trabalho de cada grupo. (PPP DA INSTITUIÇÃO 2, 2009, s.p.)

[...] Já no segundo semestre pensamos em garantir um momento específico para cada criança, deixando registrado individualmente um parecer que contemple observações importantes e relevantes para as famílias em relação ao desenvolvimento, envolvimento e interação da criança na creche. [...] (PPP DA INSTITUIÇÃO 5, 2009, s.p.)

Do mesmo modo, na transcrição das entrevistas, foi possível identificar uma preocupação com os aspectos físico, cognitivo e emocional do desenvolvimento infantil.

[...] A avaliação deve servir para acompanhar a trajetória da criança na creche, apresentando seu desenvolvimento, suas conquistas, possibilidades e dificuldades. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 7)

[...] Vejo também que o planejamento por exemplo quando ele é realizado de forma reflexiva, pensado para aquele grupo, com determinadas ações, para as crianças que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento ou alguns aspectos como as crianças portadores de necessidades especiais que temos em nossas instituição, resulta automaticamente no que eu estou fazendo, pois já estamos avaliando, todo o trabalho e identificando o desenvolvimento das

crianças que ali estão. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 5)

Já a conversa informal com a assessora da GEAC/DEI da SME trouxe à tona outro aspecto da avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória percebida por ela nas visitas e conversas que fazia nas instituições conveniadas quando o assunto era avaliação: preocupação em avaliar o comportamento das crianças. Segundo a referida assessora, entre os materiais existentes nas instituições conveniadas a respeito da avaliação, foi possível encontrar alguns registros fotográficos e escritos, nos quais ficava evidente a preocupação em avaliar o comportamento, o que de certa forma, em alguns momentos, acabava por rotular as crianças ao invés de falar sobre seu desenvolvimento e muito menos serviriam como base para repensar ou replanejar as ações pedagógicas.

Outro dado interessante que apareceu na questão 22 foi o fato de que aproximadamente 41% das respondentes revelaram o entendimento de registro como sinônimo de avaliação. A esse respeito, meu entendimento é de que os registros individuais e coletivos embora não sejam sinônimos de avaliação, podem sim contribuir nos processos avaliativos das ações pedagógicas realizadas com as crianças nos espaços da educação infantil, desde que passem por processos de discussões e análises coletivas com vistas à publicização das constatações feitas junto à comunidade educativa e, principalmente, perspectivando o replanejar das ações pedagógicas.

De certa forma, os PPP's das instituições confirmaram os dados dos questionários, já que 70% deles destacam a importância do registro, vinculando-o em alguns momentos a avaliação, a observação, a reflexão, a constituição da documentação pedagógica, ao planejamento e ao replanejamento. Em alguns destes PPP's o registro realmente aparece como sinônimo de avaliação, não só das crianças, mas de todos os processos educativos das instituições.

Os registros também contribuem para reavaliar o planejamento, o trabalho realizado pelos educadores, orientando e direcionando suas práticas, como também, permitir a possibilidade de reconstruir a história de cada um e do grupo. [...]

A avaliação das crianças é realizada durante todo o ano pelo professor, acompanhando o desenvolvimento das mesmas, através dos

registros (escrito, fotografado, descritivo) e com os pais nas reuniões por sala. (PPP DA INSTITUIÇÃO 6, 2009, s.p.)

O processo de cuidar e educar as crianças na instituição deverá ser mediado pelo ato de registrar, planejar e avaliar. Isto, ao nosso ver, só será possível mediante movimento sistemático de observação, reflexão, investigação e organização intencional constante e atenta sobre as manifestações da criança: sua interação com o meio, suas brincadeiras, interesses, descobertas e questionamentos. [...] (PPP DA INSTITUIÇÃO 10, 2009, s.p)

Já nas entrevistas, os registros também apareceram de forma destacada, apontados como sendo essenciais aos processos de reflexão da instituição:

[...] Percebemos que só consegue fazer avaliação por escrito o profissional, que planeja, registra, observa e retoma esses registros. Pois, quando o profissional vai escrever sobre uma criança, ele tem, obrigatoriamente, que fazer esse exercício de ir aos registros, como é que foi? Como é que deixou de ser? Porque a nossa memória é muito falha. Nós, enquanto humanos, não conseguimos nos lembrar de tudo que ocorreu, com a riqueza de detalhes que são necessários e importantes de serem pontuados numa avaliação. [...] (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 10)

O recurso que utilizamos e procuramos respeitar é o registro. Consideramos importante, na medida que as coisas vão acontecendo, onde as crianças participam, se mostram como são. Dessa forma, o registro vai dar subsídios pra depois construirmos um documento relativo a cada criança. O que acontece, as principais manifestações dela, os avanços e às vezes, o retrocesso. Os processos que consegue dar conta e outros que ainda não consegue. Os momentos de interação, ou que precisa de ajuda e da intervenção do adulto. Essa questão tem sido bastante trabalhada durante esse ano: a importância do registro como

subsídio para esse momento de avaliação. [...] (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 3)

A assessora da GEAC/DEI da SME apontou que em algumas instituições conveniadas também foi possível encontrar diversos registros escritos e fotográficos sobre as crianças e as ações educativas travadas nesses espaços.

Levando em consideração os dados apresentados acima, embora possa parecer redundante, penso ser relevante ressaltar a importância de discutir e analisar coletivamente e de forma sistematizada os registros feitos sobre as ações pedagógicas vivenciadas ou experimentadas por crianças e adultos nas instituições de educação infantil. Reafirmei isso porque, no meu entendimento, registros sem análise, sejam eles escritos, filmicos, fotográficos, plásticos, auditivos, etc., são apenas registros, muito embora revelem escolhas, concepções.

De acordo com Bodnar (2006, p.88-89)

De uma forma geral, nos documentos oficiais de orientação pedagógica e na literatura nacional e internacional, no campo da educação infantil, o registro pedagógico é considerado uma atividade de grande valor para os professores, seja como apoio à reflexão sobre a prática pedagógica, seja como auxiliar importante na elaboração do planejamento e replanejamento pedagógico e nas ações coletivas da instituição, tais como a elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico. No entanto, a compreensão de seus conteúdos (o que registrar), seus objetivos (para que), suas formas (como) e utilização variam de acordo com as diferentes concepções de educação infantil e os projetos pedagógicos delas decorrentes. [...]

Já na questão 23 – “Há algo escrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição sobre a avaliação das crianças? Em caso afirmativo e caso você tenha conhecimento sobre o assunto, poderia descrever os principais aspectos presentes no referido documento?” – foi possível analisar as respostas em duas partes.

Na primeira, sobre a existência de algo específico sobre avaliação escrito nos PPP's das instituições, aproximadamente 73% das respondentes afirmaram que sim, enquanto que os 27% restantes não

responderam, afirmaram que não ou disseram que desconheciam. Nesses dados o que chamou a atenção foi o fato de que algumas das respondentes terem afirmado “não saber” ou de que “não havia” nada sobre avaliação nos PPP’s de suas respectivas instituições.

Buscando essas respostas diretamente no PPP’s das instituições participantes da pesquisa pude confirmar que somente 50% delas tinham indicativos diretos sobre os processos avaliativos das crianças.

Nas entrevistas essas informações também ficaram claras:

[...] o projeto político pedagógico da unidade é isento de qualquer abordagem teórica que possa fundamentar a prática da avaliação na instituição. As orientações abordadas no PPP são mínimas e superficiais. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 10)

Desse processo no PPP, eu acredito que não tenha não, mas pode ser que tenha nas atas, nas atas de reuniões pedagógicas [...] (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 8)

Essas informações acabaram confirmando parcialmente uma das minhas hipóteses iniciais de pesquisa, na qual eu apontava que parecia não haver relações entre os instrumentos avaliativos, o referencial teórico que subsidiava os PPP’s das instituições de educação infantil e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.

Desta forma, penso ser necessário esclarecer que, no meu entendimento, as discussões sobre as concepções e escolhas a respeito da avaliação das crianças precisam estar explícitas nos PPP’s das instituições educativas, inclusive na educação infantil. Primeiro por ser uma questão legal, mas principalmente por ser o PPP o documento que deve nortear todas as ações educativas de cada instituição de educação infantil.

De acordo com Barcelos (2010, p. 94-95)

[...] o PPP é um instrumento que subsidia as reflexões do grupo, aponta a direção do trabalho a ser realizado, documenta a trajetória histórica e educativa pedagógica da UE, informa a comunidade sobre como se organiza o trabalho. O projeto deve revelar o que o grupo pensa, realiza, ou deseja realizar, ou seja, é multifacetado.

Além disso, entendo que ter conhecimento sobre o que está escrito no PPP da instituição em que trabalha seja uma das responsabilidades de todas as educadoras. Por outro lado, considero necessário que as gestoras, ou seja, diretoras, supervisoras e/ou coordenadoras pedagógicas promovam situações que possibilitem a participação de todas as profissionais e das famílias nos processos de discussão, implantação e implementação dos PPP's das instituições educativas, incluindo as de educação infantil. Na mesma lógica cabe a essas gestoras apresentarem o referido documento a cada uma das pessoas novas que comece a fazer parte dessa comunidade educativa, incluindo as profissionais que serão co-responsáveis pela efetivação dos referidos PPP's.

Outro ponto que considero ser crucial nesse processo é que todas as pessoas envolvidas nos processos de discussão, implantação e implementação dos PPP's, precisam ter a clareza de que estes documentos não podem ser fechados e de que, conseqüentemente, são transitórios, ou seja, precisam ser rediscutidos periodicamente e de forma estratégica para que realmente reflitam na prática as ações políticas e pedagógicas que neles estejam previstas e não fiquem condicionados a ser apenas um documento formal feito apenas para adequar-se a legislação vigente.

Em relação às instituições conveniadas terem ou não orientações sobre os processos avaliativos em seus PPP's, em nossa conversa informal, a assessora da GEAC/DEI da SME de Florianópolis, ponderou que recentemente tais instituições vivenciaram o processo de mudança de vínculo, saindo da assistência social e passando para o âmbito da educação. Com essa mudança, as instituições conveniadas foram obrigadas a adequar-se com as regras previstas nas resoluções do CME (Conselho Municipal de Educação) de Florianópolis. Segundo a referida assessora, um dos principais desafios da gerência em que atua foi o de promover ações que possibilitassem as profissionais das instituições conveniadas perceberem a mudança do enfoque no trabalho desenvolvido nesses espaços. Considerando que tais instituições também buscaram auxílio da GEAC/DEI nessa transição, de acordo com a referida assessora, muitos avanços já se evidenciaram nesse processo. Por outro lado, ainda de acordo com a referida assessora, há muito que fazer, pois nesse contexto de adequação as instituições precisam de prazos para compreender e implantar a mudança e o que significa sair da assistência social e integrar-se à educação.

Logo, as discussões em torno dos processos avaliativos das crianças nas instituições conveniadas à RME de Florianópolis também

estão inseridas nesse contexto de transição, o que confirma a indicação já feita por mim durante a construção do projeto de pesquisa desse trabalho dissertativo de que tais instituições merecem pesquisas específicas sobre seus processos pedagógicos.

Já na segunda parte das respostas, entre os cerca de 73% das respondentes que afirmaram existir algo nos PPP's de suas instituições sobre a avaliação das crianças, novamente apareceu a contradição nas concepções sobre a avaliação das crianças, uma vez que a ideia de avaliação processual, com vínculos aos processos pedagógicos (observação, registros e planejamento), apareceu em 38% das respostas, ou seja, o mesmo percentual de frequência com que apareceu o vínculo entre avaliação e desenvolvimento infantil (físico, psicológico e emocional). A contradição revelada nos questionários também ficou evidente na análise dos PPP's, visto que parte deles revelava uma concepção mais desenvolvimentista de avaliação, enquanto a outra parte parecia estar mais próxima da concepção processual de avaliação.

As entrevistas também evidenciaram essa dualidade no que diz respeito às concepções de avaliação presentes nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis:

A gente tem uma parte que fala de avaliação, que fala que ela é processual, que é avaliado a criança no cotidiano, que no final de cada semestre é feito reunião com pais e que a gente avalia também o nosso trabalho enquanto profissional. É isso que a gente tem [...] (ENTREVISTADA 6)

[...] E hoje a gente compreende a avaliação como um processo, ela é processual e ela deve ser feita através da observação de como a criança se relaciona com os adultos, com as crianças e com o projeto de trabalho. Então é feita, através de observações e registros, fazendo essa relação de como ela é, como essa criança reage, como é o seu processo de desenvolvimento em relação as outras crianças, aos adultos e ao do projeto de trabalho? Como ela processa esse desenvolvimento na unidade. (ENTREVISTADA 4)

Embora não fosse esse o foco, numa das respostas da questão 23 do Módulo II do questionário, uma respondente afirmou que a municipalização de sua instituição acabou interrompendo um processo

de discussão que vinha sendo realizado na busca de compreender melhor os conceitos de “processo” e “níveis de desenvolvimento”, embasados nos estudos de Vygotski. Já uma das entrevistadas fez ponderações sobre os debates que aconteceram a respeito dos processos de avaliação das crianças no momento em que essa instituição foi municipalizada:

[...] Com a municipalização ficamos com o quadro de pessoal misto [...] O grupo que ali permaneceu [...] tinha a concepção de que a avaliação é um documento escrito e necessário, devendo permanecer arquivado na creche. E realmente existem avaliações das crianças arquivadas nas pastas individuais, na secretaria da instituição. Esses profissionais já tinham instituído como uma documentação necessária e que fazia parte do cotidiano deles. Percebe-se que entre essas avaliações arquivadas a formas muito diferentes de escritas algumas mais individuais, outras mais coletivas. Não tinham na realidade, uma forma única de registrar as avaliações dessa instituição, ou seja, segue dessa forma. [...] (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 9)

Fundamentado no que aponta o Artigo 11^{o55} da LDBEN de 1996 que responsabiliza os municípios pela educação infantil, bem como o fato de que a RME de Florianópolis, aos poucos, vem assumindo a gestão de algumas creches que antes eram administradas pelo estado ou por ONG's (Organizações Não Governamentais), parece-me pertinente levantar a seguinte questão para outros estudos: o processo de municipalização da educação infantil no município de Florianópolis desrespeitou as discussões sobre o trabalho pedagógico dessas instituições ou o ponto levantado pela respondente revela apenas um discurso de resistência ao procedimento em questão?

Em relação à questão 25 – “Enquanto profissional (professora, auxiliar de sala, professora de educação física) dessa instituição que importância você atribui ao processo de Avaliação das Crianças?”, aproximadamente 55% das respondentes consideram esse processo importante para os sujeitos que compõe o universo da educação infantil,

⁵⁵ Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, s.p)

entre os quais, citaram com maior ênfase as crianças, as profissionais e as famílias.

Nesse aspecto, a importância para as crianças estaria vinculada à possibilidade de estas acompanharem seu próprio desenvolvimento motor, cognitivo e também de suas diversas linguagens, muito embora as respostas desta questão não tenham explicitado de que forma seria possível fazer essa articulação. Já a relevância para as famílias foi vinculada à possibilidade de acompanhamento e obtenção de informações por parte dos familiares sobre os processos de desenvolvimento vividos pelas crianças dentro das instituições de educação infantil. Quanto à importância para as profissionais, o vínculo estabelecido foi à possibilidade de reflexão e auto-avaliação dos mesmos em relação ao trabalho desenvolvido junto às crianças.

Também nos PPP's os processos avaliativos foram considerados importantes para as profissionais, para as famílias e para as crianças. Para as profissionais, relacionados aos processos de observação, registro e planejamento com vistas à ação e reflexão das ações pedagógicas. Quanto às famílias, como possibilidade de tomada de consciência do cotidiano dos processos educativos vivenciados pelas crianças na instituição. Já para as crianças, na perspectiva de que ao repensar as ações pedagógicas voltadas a elas, seria possível, no replanejamento, dar conta de contemplar tudo aquilo que elas têm curiosidade ou necessidade de saber ou experimentar.

O Planejamento pode ser feito em caderno onde professor e auxiliar de sala registram acontecimentos novos, conquistas ou mudanças de seu grupo ou de crianças de seu grupo, dados e situações significativas acerca do trabalho realizado bem como, interpretações sobre as próprias atitudes e sentimentos.

Este instrumento servirá de suporte para a ação/reflexão/ação da prática na unidade bem como para a socialização do cotidiano entre as famílias. (PPP DA INSTITUIÇÃO 10, 2009, s.p)

A avaliação deve ser utilizada a favor da criança e do professor, como um mecanismo para auxiliar o trabalho, conduzindo o processo, planejando e replanejando, pois desta forma poderia sim satisfazer todas as curiosidades e necessidades das crianças (PPP DA INSTITUIÇÃO 7, 2009, s.p.)

Nas entrevistas a importância da avaliação é vinculada especificamente para as profissionais e para as famílias. No caso das profissionais como possibilidade de refletir sobre a prática e sobre o desenvolvimento das crianças. Já para as famílias, na perspectiva de que possam conhecer melhor o trabalho desenvolvido nas instituições e ao mesmo tempo acompanhem a trajetória de seus filhos.

Penso que a avaliação deve servir também para auxiliar os profissionais a refletir sobre sua prática, seus objetivos, intenções, propostas, organização, educação e cuidado, bem como compreender cada criança, suas conquistas, possibilidades, os avanços e o quanto ainda podem crescer, deve servir para acompanhar a trajetória da criança na instituição. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 7)

Olha eu acredito que a avaliação deve ser o princípio do trabalho pedagógico, pois após ter um conhecimento prévio do grupo com quem estamos trabalhando, percebo quais são as necessidades pedagógicas que aquele grupo ou criança necessitam e devemos desenvolver. A avaliação também reflete a aplicação do meu fazer pedagógico e me possibilita refletir sobre o mesmo. Também penso que na educação infantil a avaliação é de muita valia para as famílias, porque ali expressa o que foi proporcionado de desenvolvimento e aprendizagem a seus filhos, e conseqüentemente a família estará conhecendo de forma mais profunda nosso trabalho de sala como também da unidade educativa. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 5)

Ainda sobre a importância dos processos avaliativos feito sobre as crianças, a conversa informal com a assessora do GEAC/DEI da SME revelou que, em linhas gerais, há uma preocupação por parte das profissionais que trabalham nas instituições conveniadas sobre o quanto esse processo pode interferir na vida das crianças que são avaliadas. Por isso, em alguns casos, parece haver um acompanhamento à distância por parte das profissionais sobre o que as crianças fazem após sua saída da instituição e, segundo a referida assessora, é comum, nas conversas com essas profissionais as mesmas relatarem o que sabem sobre algumas crianças que passaram pela instituição.

Sacristán (1998) acaba referendando essa preocupação com a incidência da avaliação sobre a vida das crianças, ao afirmar que existem estudos que comprovam o efeito dessas práticas no *autoconceito* dos sujeitos em processos de aprendizagem. De acordo com esse autor,

[...] O autoconceito é a imagem que temos de nós mesmos, uma imagem carregada de valorizações para facetas diversas de nossa personalidade. Sua elaboração acontece dentro do clima de interações sociais com os outros, sendo o resultado das percepções que elaboramos sobre as reações que provocamos nos demais, segundo a consideração que pensamos despertar em outros cuja opinião ou reação é significativa para cada um de nós. O autoconceito, uma vez elaborado, tem conseqüências na conduta posterior do sujeito, isto é, é produto e fator condicionante de aprendizagens. (SACRISTÁN, 1998, p.334)

Portanto, frente a nossa responsabilidade profissional e social, parece fundamental que possamos provocar no interior de nossas instituições de educação infantil, ou melhor, na própria RME como um todo, discussões mais aprofundadas que nos permitam compreender melhor as concepções de avaliações que são adotadas e suas implicações pedagógicas, sociais e culturais nos processos educativos que têm sido promovidos junto às crianças com quem convivemos diariamente.

4.2.2 Instrumentos avaliativos

Objetivando visualizar que instrumentos avaliativos são construídos sobre as crianças no interior das instituições de educação infantil da RME e que, posteriormente são socializados com as suas respectivas famílias, considere, nessa análise, as respostas que as respondentes deram em relação às questões 34 e 35 do Módulo II do questionário, as questões similares apresentadas às entrevistadas durante a realização das entrevistas semi-estruturadas, a conversa informal com a assessora da GEAC/DEI, os PPP's das instituições pesquisadas e também os registros que fiz durante a análise dos instrumentos

avaliativos das crianças de 2009⁵⁶ que encontrei arquivados nos locais da amostragem durante minhas inserções no campo.

Sinteticamente, nas instituições que participaram dessa amostragem, mesmo que com nomenclaturas diferenciadas, constatei a presença dos seguintes instrumentos avaliativos sobre as crianças: relatórios dos grupos, relatórios individuais e portfólios. Esses instrumentos avaliativos costumavam falar mais dos grupos de referências do que das crianças individualmente.

Na questão 34 - “Que instrumentos avaliativos são utilizados no processo de socialização da avaliação das crianças nessa instituição? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)” - aproximadamente 86% das respondentes indicaram que utilizavam relatórios de grupos. Já os relatórios individuais apareceram em cerca de 73% das respostas e os portfólios em 45% delas.

Esses dados evidenciaram que algumas profissionais que responderam aos referidos questionários costumavam utilizar mais de um instrumento de socialização da avaliação que faziam sobre suas crianças.

Surpreendentemente, também apareceram em aproximadamente 9% das respostas a indicação de que ainda se utilizavam fichas de avaliação na RME de Florianópolis. Entretanto, não encontrei registros sobre esse instrumento avaliativo nas entrevistas, nem nos PPP's e muito menos nos instrumentos avaliativos a que tive acesso nas instituições participantes.

Outra surpresa foi o entendimento de 5% das respondentes de que um DVD gravado com fotos editadas no programa de computador conhecido como *Movie Maker* poderia ser considerado como um instrumento de avaliação, na mesma linha de raciocínio de que um registro possa ser considerado sinônimo de avaliação.

Na análise das entrevistas a nomenclatura utilizada para os instrumentos avaliativos construídos sobre as crianças apareceram de forma diferenciada, se forem tomadas como comparativo as respostas dos questionários. Assim, as respostas que apareceram com um percentual de 10% cada, foram: registros escritos e fotográficos, parecer ou avaliação, registro das observações, avaliação descritiva do grupo e individual, registros de vivências, relato de vivências e relatório. O portfólio apareceu em 20% das respostas.

⁵⁶ Tal como já havia apontado no capítulo I – Trajetória da Pesquisa – desse trabalho dissertativo, numas das instituições também analisei os instrumentos avaliativos sobre as crianças construídos no ano de 2008, em função do processo de municipalização que a mesma havia sofrido no ano de 2009.

Entendo que os diferenciais percebidos nas respostas dos questionários e das entrevistas se devem ao fato de que, nessas perguntas, as respostas poderiam ser dadas de forma aberta, enquanto que nos questionários a questão 34 aparecia seguida de várias opções de respostas que, embora permitissem às respondentes fazerem mais do que uma escolha, acabava restringindo suas opções, visto que já continham ali as expressões mais conhecidas para esses tipos de instrumentos avaliativos.

As respostas das entrevistadas também revelaram o uso de mais de um instrumento de análise para dar visibilidade à avaliação que faziam sobre as crianças que frequentavam suas respectivas instituições.

[...] tem algumas turmas que trabalham, não vou dizer portfólio, mas, assim, talvez, com alguma coisa que remeta ao portfólio também. Mas assim, a nossa discussão é que uma coisa não vai substituir a outra... Vão co-existir. Vai ter os relatórios, e quem trabalha com o portfólio ou com alguma espécie de portfólio, enfim, sistematização ali de trabalho, de final de ano [...]

[...] A gente nunca teve [...] Uma unicidade. [...] A gente tinha pessoas que faziam essa tentativa de portfólio, pessoas que não faziam. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 6)

Sim, entregamos para as famílias no final de cada semestre. Organizamos da seguinte forma: é marcado um dia no calendário destinado a entrega, em horário especial, de 15 a 20 minutos para cada família. E assim, anterior a este dia, uma ou duas semanas antes um quadro com horários disponíveis a escolher é anexado a porta da sala do seu filho. Às vezes, quando não dão retorno para o agendamento as educadoras ligam. A grande maioria vem quando agendam, com algumas exceções. Neste dia também é organizado o espaço da sala de maneira especial, com materiais e ou fotos realizadas durante o período, procurando enriquecer o momento. Entregamos a avaliação como também algumas produções, “trabalhinhos” para as famílias. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 3)

Na análise dos PPP's não encontrei nenhuma menção direta sobre quais instrumentos avaliativos eram utilizados na avaliação das crianças

em 60% dos documentos consultados. Nos demais, embora com termos diferenciados, os relatórios de grupo apareceram em 30% dos PPP's e os pareceres descritivos em 10% deles. Somente em 20% dos PPP's havia a indicação de que os relatórios ou pareceres deveriam ser do grupo e individual.

Já na conversa informal com a assessora da GEAC/DEI, a mesma informou que embora a maior parte das instituições conveniadas a RME de Florianópolis empregassem a nomenclatura avaliação para denominar tais instrumentos avaliativos das crianças, em outros tempos, os pareceres descritivos e os portfólios também já haviam sido utilizados.

Ainda a respeito dos instrumentos avaliativos sobre as crianças, penso ser necessário apontar que o uso de nomes tão diferenciados sobre o mesmo material revelou concepções diferenciadas e até mesmo equivocadas, presentes em nossas instituições quando o tema é avaliação. No meu entendimento, isso pode estar ligado a um movimento de resistência frente à expressão avaliação, tendo em vista o fato de que ela historicamente tenha sido associada a concepções classificatórias e excludentes, especialmente, nos estudos e discussões sobre educação e outras áreas mais ligadas às ciências humanas.

[...] a avaliação é uma coisa muito ampla. Pois até hoje, mesmo as pessoas que se dedicam a estudar sobre o assunto, ainda é algo muito difícil de conceituar, pois não é algo palpável e determinado. Existe uma grande responsabilidade relacionada ao futuro desse indivíduo, criança ou adulto. Porque, sem a intenção de prejudicar, podemos pré-determinar e ou julgar uma coisa que ainda não está definido. Enfim, o cuidado que temos que ter com as palavras que utilizamos, pois podemos influenciar o futuro de alguém de forma negativa.[...] (ENTREVISTADA DA INSTITUIÇÃO 3)

A respeito das fichas de avaliação, após fazer análise de um desses modelos, que tinham como referências os aspectos afetivos, social, perceptivo motor e cognitivo, a serem preenchidos com os códigos de referência “S” de sempre, “QS” para quase nunca, “AV” de às vezes, “R” de raramente, e “não” para não ainda, Hoffmann (2007, p.28) criticava:

Não há como se falar em ação avaliativa, enquanto acompanhamento e mediação que não aconteça no cotidiano da ação educativa e que não

absorva a dinâmica da construção do conhecimento. Ela não pode ser entendida como um momento ao final do processo, em que se verifica aonde a criança chegou, definindo sobre ela uma “lista de comportamentos ou capacidades”.

Já em relação aos pareceres descritivos Hoffmann (2007) apontava que em sua gênese eles apareciam como instrumentos que possibilitariam romper com a lógica classificatória e excludente do ensino fundamental. Entretanto, de acordo com essa autora, por terem sido mal interpretados por professoras e familiares, tais pareceres reforçaram estas características classificatórias e excludentes também no contexto da educação infantil.

Venho questionando, igualmente, a nomenclatura “pareceres descritivos”, utilizada para esses registros, pelo seu atrelamento a uma visão comportamentalista e classificatória da avaliação tradicional. Em primeiro lugar, porque descrever esporadicamente o comportamento que uma criança “está apresentando”, não significa acompanhá-la verdadeiramente no seu cotidiano e atribuir significado ao seu processo de desenvolvimento; em segundo lugar, porque, conforme procurei mostrar, tais pareceres não são nem mesmo descritivos, à medida que apenas apontam sobre a criança itens genéricos e vagos, comparando o seu desempenho arbitrariamente com de outras crianças. Por constituir-se na história do acompanhamento feito à criança, considero que seria mais coerente denominar os registros do acompanhamento do processo de construção do conhecimento da criança por “relatórios de avaliação”, onde o termo “relatório” significaria análise reflexiva desse acompanhamento. (HOFFMANN, 2007, p.53)

Considerando a análise dos instrumentos avaliativos encontrados no campo de pesquisa e também toda a minha trajetória na educação infantil e os contatos que já tive com diversos modelos de pareceres descritivos e também relatórios de avaliação, ousou dizer que, por ainda não termos clareza das possibilidades reais de usarmos a avaliação como

instrumento de qualificação para os processos pedagógicos que promovemos às nossas crianças, em ambos os casos temos feito o uso equivocado de tais instrumentos.

Em geral, ao adotarmos a nomenclatura parecer descritivo, nos posicionamos frente ao desenvolvimento das crianças emitindo juízos de valores de ordem comportamentalista e comparativa, que não correspondem a todos os processos vividos por elas no interior das instituições de educação infantil, além de lançarmos mão, inclusive, de linguagens técnicas e até prescritivas.

Num outro extremo, a tendência, ao adotarmos a nomenclatura relatos ou relatórios, tem sido de simplesmente relatar os fatos acontecidos com determinados grupos de crianças, pois assim evitamos emitir julgamento de valores equivocados e excludentes.

[...] O senso comum vê a avaliação como uma crítica, uma questão negativa, que vai trazer perdas, ou que vai apenas apontar coisas ruins. Tem um inconsciente coletivo na sociedade que entende a avaliação dessa forma e a gente acaba fugindo dessa tarefa por temer isso. [...] (ENTREVISTADA DA INSTITUIÇÃO 4)

De certa forma, isso pode parecer positivo, mas entendo que acabamos nos desobrigando de avaliar as crianças e suas aprendizagens e, em consequência disso, deixamos também de avaliar o que conseguimos oportunizar a elas para contribuir com seu desenvolvimento e ampliação de seus conhecimentos.

Para não continuarmos com esse equívoco, penso que, independente de qual instrumento adotamos para socializar com as famílias a avaliação que construímos sobre as crianças, tenhamos que levar em conta o que Colasanto (2007, p. 89) aponta sobre os relatórios de avaliação:

O relatório de avaliação ocupa o papel de mediar a relação entre família-escola, pois comunica aos familiares a aprendizagem-desenvolvimento da criança no contexto escolar, indicando em certos casos orientações aos familiares. Essa ação procura também abrir espaço para que os familiares possam opinar, questionar sobre a avaliação. Nesse sentido, a linguagem do relatório precisa estar acessível ao seu entendimento, deve ser apresentado em um ambiente educacional

propício para aqueles que possam não só compreender os critérios de avaliação, mas também expressar suas considerações sobre eles. Essas ações remetem aos pressupostos de avaliação mediadora.

Quanto ao uso dos portfólios, Villas Boas (2008, p. 177) ressaltou:

[...] falar de portfólio requer que se fale de avaliação formativa e do contexto educativo que ela cria e, também que dela resulta. Nesse sentido, o portfólio não é considerado um simples “instrumento” de avaliação, usado em determinados momentos, mas um procedimento que pode extrapolar sua função avaliativa inicial, consolidando-se como o eixo norteador do trabalho pedagógico [...]

Ao apresentar essa indicação da autora como referência, penso ser importante chamar a atenção para o jeito como são construídos e apresentados os portfólios para as famílias. Pelo que pude perceber nos instrumentos avaliativos analisados no campo de pesquisa e também nos portfólios a que já tive acesso durante minha trajetória profissional na educação infantil da RME de Florianópolis, pelo menos na maioria dos casos, são adotados os mesmos procedimentos das tradicionais pastas de atividades, onde se costumava sobrepor às produções das crianças, entregando-os às famílias como se elas falassem por si só. Essa forma de organização não contribui para que estes instrumentos avaliativos realizem seu papel de registro analítico do que foi oferecido e de como as crianças foram construindo seus conhecimentos frente ao que eram desafiadas e ensinadas por suas respectivas professoras e também pelas demais crianças do seu grupo e da instituição. Construídos dessa forma, os portfólios não conseguem representar os processos avaliativos que essas crianças convivem diariamente, mesmo que informalmente.

O portfólio de avaliação é uma coleção intencional de registros que documentam o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. A seleção do material que o compõe deve ser feita em colaboração entre o professor e o aluno, fundamentada em critérios negociados, referentes

aos objetivos que se pretende alcançar. O material selecionado deve ser variado, contendo registros escritos pelo professor e pelo aluno, evidências da auto-reflexão do aluno, fotos, gravações em áudio e vídeo e, principalmente, amostras de trabalho do aluno, contemplando diversos aspectos ou dimensões de seu processo de aprendizagem. A utilização deste procedimento apoiado na auto-avaliação do aluno promove o auto-conhecimento e a auto-estima, valorizando seus esforços, o processo e os produtos, envolvendo o aluno, as famílias e o professor numa estratégia de avaliação autêntica, que fortalece e confere continuidade ao processo educativo. (RAMIRES, 2008, p.84)

Ao considerar a ideia de que portfólios estão diretamente associados à possibilidade de acompanhamento, de continuidade, outro ponto que visualizo negativo e que reforça o modelo de pastas de atividades é a dificuldade das professoras em organizarem os materiais que comporão os portfólios desde o início do ano, deixando para compilá-los nas datas que antecedem sua socialização com as famílias.

Durante todo o semestre há acompanhamento do processo, alguns profissionais sentem dificuldades para iniciar tanto os registros como a organização dos portfólios, pois não tem o ritmo necessário para a organização, deixando registros, atividades e fotos acumulados. [...] (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 7)

Entretanto, vejo que os portfólios, associados a outros instrumentos de registros de ordem individual e coletiva, possam ser anexados às avaliações que são feitas sobre as crianças, se no seu conjunto, entre outras coisas, constar: a análise avaliativa das profissionais que acompanharam o processo das crianças diante do que foi proposto; se houver a possibilidade de escolhas por parte das crianças em relação aos trabalhos, fotos ou registros escritos que representam suas conquistas ao longo do período avaliado; se neles constarem também registros sobre discussões ou mesmo posicionamentos individuais das famílias em relação as suas percepções sobre as atividades que foram organizadas para promover situações significativas de interações e aprendizagens para as crianças avaliadas. Esse não é um exercício fácil de ser feito na educação infantil, mas, se a

intenção é que eles sejam considerados instrumentos avaliativos, precisamos encontrar maneiras de implantá-los, já que, tal como afirma Villas Boas (2008, p.178) “[...] avaliação e a aprendizagem se imbricam e se confundem. [...]”

Na questão 35 – “O que é feito com o material e/ou instrumentos utilizados no Processo de Socialização da Avaliação das Crianças nessa instituição? (Se necessário assinale mais de uma alternativa)” – penso ser necessário olhar para essas respostas sobre duas perspectivas: a primeira diz respeito à socialização com as famílias e a segunda no que tange a reutilização desses instrumentos pelas profissionais das instituições.

Em relação à socialização com as famílias, cerca de 95% das respondentes afirmaram que tais instrumentos eram entregues às famílias em atendimentos individuais com horários previamente agendados. Nesse movimento de entrega dos instrumentos avaliativos das crianças às famílias, cerca de 41% das respondentes apontaram a entrega desses instrumentos em reuniões coletivas. Nesse sentido, embora não tenha ficado claro nesse instrumento de pesquisa os motivos, parecia haver uma mescla desses procedimentos na busca de encontrar a melhor maneira para realizar essas entregas às famílias.

Outra questão que posso suscitar nessa questão, levando em conta minha longa trajetória na RME de Florianópolis, é que essa variação de procedimentos possa estar vinculada com a organização dos calendários das instituições que costumam sofrer alterações ao longo do ano em função de emendas de feriados, movimentos de greve e outras questões de ordem administrativa que, em muitas situações, acaba obrigando a realização dessas entregas no período noturno, inviabilizando as entregas individuais dos instrumentos avaliativos sobre as crianças. Outro dado interessante é que cerca de 5% das respondentes apontaram que tais instrumentos avaliativos eram enviados às famílias via mochila e, no meu entendimento, isso acontecia naqueles casos em que as famílias não conseguiam conciliar seus horários com os disponibilizados pelas instituições ou, então, por não compreenderem a importância desse momento e por isso não se organizarem para tais encontros.

Já nas entrevistas, a entrega para as famílias dos instrumentos avaliativos escritos, antecedido por uma conversa com horário agendado apareceu em 100% das respostas.

As professoras, elas fazem esses registros, que é uma avaliação descritiva das crianças, com esse caráter... Primeiro uma avaliação mais focada no grupo, de como

que é o grupo, é composto de quantas crianças, como se desenvolveu, como se movimentou, que proposta que existe de trabalho do profissional. Descreve essa avaliação e coloca um parágrafo de cada criança. Esse é o caráter da avaliação do primeiro semestre. O segundo é... Avaliação mais voltada pra criança, pro individual e aí vem descrito todo o movimento dessa criança durante o ano, hoje inclusive usamos algumas fotos das crianças nas atividades. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 1)

[...] No decorrer do semestre são anexados em cadernos ou pastas, os registros individuais e coletivos juntamente com fotos, amostras dos trabalhos realizados, registros das famílias que ao final de cada semestre levam o documento após reunião de pais individual. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 7)

Nos PPP's foram encontrados, em 50% deles, a indicação de que tais instrumentos avaliativos seriam entregues as famílias em reuniões, mas nos outros 50% não havia nenhum tipo de indicativo sobre essa questão.

[...] entrega dos Registros das Vivências de seus filhos (as), pessoalmente pelos professores buscando a conscientização dos familiares sobre nossa função bem como ouvir sua opinião e sugestão para a qualificação do atendimento às crianças. [...] (PPP DA INSTITUIÇÃO 2, 2009, s.p.)

Na conversa com a assessora da GEAC/DEI também ficou clara a prática de socialização dos instrumentos avaliativos sobre as crianças com suas respectivas famílias nas instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis.

Quanto a reutilização dos instrumentos avaliativos sobre as crianças pelas profissionais das instituições pesquisadas, os dados do questionário revelaram que cerca de 68% das respondentes afirmaram que ficam com cópias dos instrumentos avaliativos nas instituições para consultas posteriores. Nessa lógica, em torno de 32% das respondentes apontaram que os instrumentos avaliativos sobre as crianças que ficam arquivados nas instituições servem de base para replanejar os procedimentos pedagógicos de cada grupo ou ainda, como ocorreu em

aproximadamente 5% das respostas, para reelaborar os projetos da instituição.

Em 60% das entrevistas constatei que tais instrumentos ficavam com cópias arquivadas na instituição e entre aquelas que afirmaram usar portfólios, uma das entrevistadas esclareceu que arquivam cópias de um modelo de cada grupo, pois seria inviável arquivar um volume tão grande de portfólios individuais. Já 40% das entrevistadas também afirmaram reutilizar os instrumentos avaliativos arquivados. Entre os motivos para tal reutilização apareceram: a necessidade de conhecer melhor os processos de desenvolvimentos já vivenciados pela criança na instituição; para saber mais detalhes sobre crianças com alguma necessidade educativa especial e que já tenha diagnóstico e acompanhamento de especialistas sendo efetuado, de forma que essas profissionais possam qualificar o atendimento dessas crianças; para subsidiar futuras discussões dos PPP's.

No início do ano colocamos a disposição dos profissionais. Só temos arquivos digitais, mas estão disponíveis. Na metade do ano teve apenas uma professora que pegou a pasta do ano anterior das crianças, pra ler e conhecer o processo que a criança já tinha vivido no anterior. Enquanto eu estava aqui, no início de fevereiro, eu não me lembro de nenhuma professora solicitar para leitura esse material. Penso que esta é uma prática que precisa ser instalada, a de retomada dos registros. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 4)

[...] nós não temos uma discussão no projeto político pedagógico, como é que a gente vem fazendo? Como é que a gente vem fazendo registro disso? E como é que nós gostaríamos de avançar nesse processo? Avançando com alguma coisa que contemple, realmente, essa especificidade da educação infantil, que não é discutida e que nós temos... nós estamos no senso comum ainda. Porque nós precisamos avançar nesses registros, nessa discussão, entendeu? Isso serviria de base. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 1)

Para finalizar esse tópico, sem, no entanto, encerrar essa discussão, penso que os dados aqui retratados e analisados também confirmaram o fato de que havia pouca discussão sistematizada sobre a

avaliação nos PPP's das instituições pesquisadas durante o meu período de inserção no campo de pesquisa e, em parte, confirmou uma de minhas hipóteses iniciais, de que, na maior parte dos casos, parecia não haver relações entre os instrumentos avaliativos, os referenciais teóricos que subsidiavam os PPP's das instituições de educação infantil e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.

4.2.3 Sujeitos Avaliados

Apesar de ter clareza de que essa pesquisa possuía como objetivo central saber mais sobre a construção do processo de escrita de avaliação das crianças nos espaços da educação infantil, senti necessidade, durante a realização da mesma, em compreender que outros sujeitos também costumavam vivenciar processos avaliativos nas instituições pesquisadas na RME de Florianópolis.

Essa necessidade está fundamentada na ideia de que seria impossível analisar como são construídos os processos de escrita da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil na RME de Florianópolis, se não considerarmos todas as relações educativo-pedagógicas que são travadas entre os diversos sujeitos (crianças e adultos) nesses espaços.

Para tanto, considerei, nessa análise, as respostas que as respondentes deram em relação à questão 40 do Módulo II do questionário, a questão similar respondida pelas entrevistadas durante a realização das entrevistas semi-estruturadas, as ponderações oriundas da conversa informal com a assessora da GEAC/DEI e os registros sobre o assunto, encontrados nos PPP's das instituições pesquisadas.

Na questão 40 – “Além das crianças, outros sujeitos, são avaliados nessa instituição?” - as respondentes tinham como opção responder “sim” ou “não” e, em caso afirmativo, ainda tinham de assinalar outras sequências de respostas, itens “a” – “Avaliação Formal da Prefeitura ou da Rede Estadual de Ensino, via Comissão de Avaliação Local” - e “b” – “Avaliação Coletiva do Grupo” - que apontariam as formas como isso acontecia.

Assim, cerca de 91% das respondentes afirmaram que além das crianças outros sujeitos eram avaliados dentro das instituições em que trabalhavam. As demais afirmaram que “não” ou não responderam a pergunta.

As profissionais que responderam afirmativamente a questão 40, ao assinalarem também algumas das respostas previstas nos itens “a” e “b” confirmaram minha suposição inicial de que estas avaliações

aconteciam de forma individual, vinculadas aos processos avaliativos formais da PMF e da rede estadual de ensino, via Subcomissão⁵⁷ de avaliação local e, também, de forma coletiva, com organização específica em cada instituição pesquisada.

Sobre a avaliação individual, a despeito de considerar a possibilidade de que as respondentes desse questionário trouxessem dados também referentes aos vínculos que algumas delas tinham com a rede estadual de ensino, na prática, os dados revelados na questão 40 diziam respeito exclusivamente aos processos avaliativos formais implantados pela RME de Florianópolis, ou seja, a avaliação das profissionais contratadas via concurso de substituição e também das profissionais que estavam em processo de efetivação com avaliação de seus respectivos estágios probatórios.

A propósito, a avaliação das profissionais em estágio probatório apareceu em cerca de 73% das respostas do item “a” da questão 40. Ainda sobre os sujeitos avaliados individualmente nas instituições de educação infantil pesquisadas na RME de Florianópolis, além das crianças, as respostas proferidas ao item “a” da questão 40 do Módulo II dos questionários aplicados e que levaram em conta a possibilidade de mais de uma alternativa, apontaram os seguintes dados aproximados: professoras substitutas (68%); auxiliares de ensino substitutas (55%); auxiliares de salas substitutas (41%); auxiliares de sala efetivas e auxiliares de ensino efetivas (23%); professoras efetivas (18%); diretoras e supervisoras (9%).

A perspectiva de manifestar-se abertamente sobre a possibilidade de outra resposta no item “a” da questão 40, fez com que cerca de 5% das respondentes afirmassem que a avaliação procurava abranger todas as profissionais citadas acima, de forma passageira e que, muitas vezes, todos acabavam ouvindo coisas que precisariam ser ditas a pessoas específicas, em situações também particulares.

Já sobre a avaliação do grupo, feita coletivamente no interior das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis que participaram dessa pesquisa, em cerca de 68% das respostas proferidas ao item “b” da questão 40, as respondentes confirmaram que elas

⁵⁷ Apesar de ter tratado como comissão de avaliação local na questão 40 do Módulo II do questionário, o termo utilizado pela RME para nominar o grupo de pessoas responsáveis em realizar a avaliação das profissionais substitutas e também efetivas em estágio probatório dentro das instituições é Sub-Comissão de Avaliação Local. Além da criação dessa Sub-comissão em cada instituição, a RME de Florianópolis mantém, sistematicamente, uma Comissão de Avaliação Central para mediar aqueles processos avaliativos em que não há concordância entre avaliadas e avaliadoras, principalmente naqueles casos em que as avaliadas recebem o conceito AP (atende parcialmente) ou NA (não atende).

costumavam acontecer. Sobre os sujeitos que eram avaliados nesses momentos coletivos, as respondentes do questionário que também tiveram a oportunidade de responder a mais de uma alternativa nesse item, responderam: professoras efetivas, professoras substitutas, auxiliares de sala efetivas, auxiliares de ensino substitutas e diretoras (47%); auxiliares de salas substitutas, auxiliares de ensino efetivas e demais funcionárias (40%); supervisoras e profissionais em estágio probatório (34%).

Ainda no item “b” da questão 40 do Módulo II do questionário, cerca de 34% das respondentes também aproveitaram para fazer uso da resposta aberta, na qual trouxeram indicativos de que também eram feitas a avaliação das professoras de educação física ou, ainda, de todos os envolvidos nos processos pedagógicos e também “do que deu certo e errado no trabalho desenvolvido coletivamente” e em reuniões pedagógicas, na perspectiva da avaliação institucional.

Ao rever os dados coletados nas respostas da questão 40 do questionário, sobre quem eram os outros sujeitos avaliados, além das crianças, considero possível afirmar que as respostas apresentadas pelas respondentes, demonstraram perceber uma relação mais igualitária de condições dos sujeitos avaliados naqueles processos que estavam sendo realizados coletivamente no interior das instituições de educação infantil pesquisadas na RME de Florianópolis do que naqueles que eram realizados individualmente nas avaliações formais das profissionais substitutas ou ainda das efetivas em estágio probatório.

Na análise de questão semelhante nas declarações das profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica e que foram entrevistadas nessa pesquisa, considero possível fazer a afirmação de que 100% delas declararam que, além das crianças, outros sujeitos costumavam ser avaliados no interior das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis. As entrevistas também confirmaram os dados do questionário quanto ao indicativo de que as avaliações aconteciam de forma individual, através dos processos formais de avaliação da RME para as profissionais em contrato de substituição e também para as profissionais efetivadas, mas em processo de estágio probatório e também de forma coletiva, com nomes e formas diferenciadas de organização em cada instituição pesquisada.

[...] Tem as coisas mais institucionalizadas [...] A avaliação do estágio probatório. A avaliação dos substitutos, que acontece duas vezes ao ano, enfim.

Essas são as formalizadas. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 6)

Além da avaliação dos funcionários substitutos e em estágio probatório que vem da prefeitura, tentamos bimestralmente sentar com as equipes por setor (cozinha, limpeza, auxiliares de sala, professores) para avaliar como está sendo organizado o trabalho, o que falta, no que podemos ajudar para melhorar. E no final de cada semestre realizamos uma avaliação geral da creche, o que deu certo, o que faltou, como foi a participação de cada profissional e outros pontos levantados que achamos necessário a cada semestre. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 7)

Quanto a avaliação individual, a frequência em que os sujeitos foram citados pelas entrevistadas como sendo analisados nesses processos variaram bastante: professoras (60%); diretoras (50%); coordenadoras pedagógicas e/ou supervisoras e auxiliares de sala (40%); auxiliares de ensino (30%); professoras de educação física (10%).

Ainda sobre a avaliação individual das profissionais substitutas e aquelas efetivas em processo de estágio probatório, entre as entrevistadas, houve o apontamento de que talvez essas avaliações devessem incluir todas as profissionais. Essa afirmação trouxe a dúvida se os instrumentos avaliativos enviados pela PMF para esse exercício seriam os mais adequados nesse processo.

[...] Buscamos neste processo qualificar esta avaliação. Mas, é feito conforme encaminhamentos da PMF. Os profissionais que serão avaliados recebem a Portaria que regulamenta a avaliação e a comissão sempre solicita uma auto-avaliação para contrapor com as indicações que devem ser feitas. Sei que algumas unidades fazem avaliação de todos os funcionários. Aqui [...] ainda não chegamos nesta discussão, apontando essa necessidade. Até porque não sei se este instrumento da Prefeitura seria o melhor a ser utilizado. Talvez a alternativa seja criar um instrumento próprio. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 4)

Uma das entrevistadas destacou também que vivenciou a avaliação informal da direção por parte do grupo de trabalho, tendo

como referência o processo eleitoral que acontecia na RME de Florianópolis, simultaneamente a coleta de dados dessa pesquisa.

Quando o grupo soube da minha intenção em candidatar-me, informalmente fui muito avaliada. Vários foram os momentos: nas discussões em pequenos grupos, na elaboração do projeto de gestão, até em reuniões pedagógicas. Pena que estes momentos não foram registrados. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 10)

O outro dado que apareceu na pesquisa no que diz respeito à avaliação individual de outros sujeitos, além das crianças, no interior das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, fazia referência às funcionárias terceirizadas, ou seja, aquelas profissionais contratadas por empresas particulares, mas responsáveis pelos serviços de limpeza e cozinha das creches e NEI's pesquisados. Os dados levantados nas entrevistas apontaram que em 50% das instituições pesquisadas essas profissionais também costumavam ser avaliadas individualmente. 30% das entrevistadas não citaram esses profissionais como sujeitos avaliados e os 20% restantes disseram que elas não eram avaliadas ou que não sabiam nada a respeito.

Havia esquecido tem a avaliação dos terceirizados, e da empresa terceirizada. [...] vem só o supervisor conversar com a gente, mas preenchemos uma avaliação que vai por nós assinada para a central da empresa. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 9)

Ainda a respeito da avaliação das profissionais terceirizadas, algumas das entrevistadas manifestaram descontentamento quanto aos modelos de avaliação implantados pelas empresas responsáveis.

Tem junto a empresa, mas é uma avaliação muito fraca. Tú já viu a avaliação deles? Não! Nós temos uma avaliação que é anual. [...] Elas mandam, geralmente no final do ano, pra gente tá avaliando. E daí são só alguns pontos, pontos assim, mínimos. [...] A gente faz essa avaliação e manda pra Secretaria de Educação. Todo ano tem. [...] Mas é uma avaliação muito superficial. (ENTREVISTADA DA INSTITUIÇÃO 8)

Quanto à avaliação dos sujeitos de forma coletiva, a mesma apareceu nas entrevistas como formas e nomenclaturas bem diferenciadas em cada instituição pesquisada. De forma geral, está associada à possibilidade de avaliar todos os sujeitos que participam dos processos de ações pedagógicas desenvolvidas dentro das instituições e entre as expressões mais frequentes utilizadas pelas entrevistadas para definir o que realmente seria avaliado nesses espaços, consegui destacar: os grupos e os projetos coletivos (50%); o trabalho da instituição, a formação e os grupos de estudo (40%); os setores, o PPP e o Projeto de Gestão (30%); o parque, a relação creche-família e as interações (10%).

Embora não fizesse parte do roteiro de orientação para a condução das entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas nessa pesquisa, durante a realização das mesmas, em algumas das instituições a forma como as entrevistadas falavam dos sujeitos e dos processos avaliativos coletivos, para além daqueles realizados com as crianças, acabou fazendo com que a discussão em torno da avaliação institucional ganhasse espaço.

Nesse sentido, percebi, por parte de algumas das entrevistadas, o entendimento de que a realização de processos de avaliação institucional sistematizadas seria importante para qualificar o trabalho desenvolvido na educação infantil da RME de Florianópolis. Ao que parece, havia o entendimento entre estas entrevistadas de que a SME teria seu papel de responsabilidade nesse processo, no sentido de promover ações que possibilitassem a todas as profissionais da RME discutirem e criarem tais instrumentos de avaliação do trabalho pedagógico para suas respectivas instituições.

Pra mim, o órgão central tem responsabilidade nesse processo tanto quanto a instituição. E se a responsabilidade é de todos, não há como pensar em uma avaliação padrão oriunda do órgão central. Esta tem que ser pensada também por todos. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 10)

Eu acho que uma avaliação institucional é muito necessária e muito eficaz quando isso é organizado pela própria unidade. Quando a própria unidade sente essa necessidade. [...] Então, eu acredito nisso, quando a própria unidade quer se ver, quer se reconhecer e daí parte pra avaliação. Ai eu considero apropriada. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 4)

Sobre os processos de avaliação institucional, Rampazzo (2009, p. 75) afirmou:

Neste processo vivo, a dinâmica está presente na participação voluntária das pessoas no processo de implantação da Avaliação Institucional, que o constroem pelo fato de estarem envolvidas diretamente com o contexto e a realidade da instituição e, desta forma, podem visualizar melhor as necessidades que se transformarão em indicadores de mudança, visando a qualidade do ambiente educacional.

Uma das entrevistadas também trouxe a tona à preocupação com os modelos de avaliação institucional de ordem classificatória, na perspectiva de *ranqueamento*, nos moldes que vem sendo implantados em alguns municípios e estados brasileiros, muitas vezes vinculando desempenho de instituições e salários de professoras.

Agora, avaliações institucionais, como a gente já teve outras propostas, pra que isso gere avanço no teu plano de carreira... Sabe o que vira [...] fazendo uma leitura grossa? Vai virar poder de barganha. Todo mundo vai botar que está tudo bem pra ninguém ser prejudicado. Sabe? Tu não amarras compromisso nisso, numa coisa vinda nessa perspectiva, aonde alguém vai ter algum lucro ou alguma vantagem. Acredito na criação de um movimento que gere nas unidades essa necessidade. Como foi feito com relação ao PPP. Nenhuma unidade tinha PPP. E aí, foi gerado um nível de discussão e entendimento que comprometeu os profissionais a se posicionarem e com isso elaborar o PPP. E hoje as unidades, a maioria, pelo menos, eu sei que não são todas, mas a maioria se articula pra defender concepções na sua unidade. E penso que isso, esse movimento pode existir também com relação a avaliação, no sentido de qualificar a nossa rede. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 4)

Rampazzo (2009, p. 57-58) em sua dissertação de mestrado, parecia compartilhar da preocupação explicitada pela entrevistada:

O “rankiamento” promove a competitividade e provoca uma corrida injusta e desnecessária, criando uma seleção “nada natural” e marginalizada entre as instituições, e, além de classificá-las entre boas ou ruins, a educação passa a ser vista como uma mercadoria a ser comprada.

A conversa informal com a assessora da GEAC/DEI não revelou de forma direta se outros sujeitos, além das crianças, costumavam ser avaliados nas instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis. Entretanto, a informação de que em algumas delas havia a presença de profissionais contratadas pela SME me permitiu considerar que, em parte delas, acontecia o movimento de avaliação das profissionais contratadas como substitutas nos mesmos moldes que já haviam sido mencionados nas demais instituições pesquisadas, ou seja, através de processo individual de avaliação formal da PMF, via subcomissão de avaliação local.

Em relação aos PPP’s analisados durante essa amostragem, em 50% deles não foi possível encontrar nenhuma menção de que outros sujeitos, além das crianças, vivenciavam qualquer processo avaliativo dentro das instituições pesquisadas. Nos demais PPP’s, entretanto, os adultos foram citados em 20% dos documentos analisados.

Para historiar nosso fazer educativo e constantemente avaliá-lo temos como meta o registro de todos os momentos vivenciados pelas crianças e adultos que compõe o nosso grupo, para assim podermos interpretar as ações realizadas e quando necessário redimensioná-las (PPP DA INSTITUIÇÃO 3, 2009, s.p.)

O PPP, os planejamentos, os projetos, as ações e as atividades realizadas durante o ano também apareceram nos documentos pesquisados entre as questões a serem avaliadas juntamente com os sujeitos, crianças e adultos, se pensarmos em processos avaliativos de qualidade no espaço da educação infantil da RME de Florianópolis.

A avaliação na educação infantil tem, como um dos objetivos, subsidiar as ações dos professores, haja vista, que a reflexão sobre a prática educativa deve ser uma constante. Nesse sentido, a avaliação

envolve, tanto as crianças, quanto os adultos, quanto os espaços e tempos, bem como o material disponibilizado, portanto, a avaliação compreende o cotidiano. Logo, entendemos a avaliação como um caminho de várias mãos. (PPP DA INSTITUIÇÃO 9, 2009, s.p.)

Em síntese, penso que seria possível afirmar que, além das crianças, todos os sujeitos que se envolvem na discussão dos PPP's e nas ações pedagógicas previstas e realizadas nos espaços de educação infantil da RME de Florianópolis costumavam ser avaliados durante o período dessa pesquisa. Isso acontecia de forma individual, através da subcomissão de avaliação local nos processos de avaliação das profissionais substitutas ou efetivas em estágio probatório ou, ainda, coletivamente nos processos organizados pelas próprias instituições pesquisadas. Esses dados me levam a compreender também que, apesar de ainda não haver uma sistematização em rede, na medida do possível, as instituições pesquisadas já vinham estabelecendo laços muito estreitos com a chamada avaliação institucional no período em que essa pesquisa foi realizada.

4.2.4 Sujeitos avaliadores

Para dar visibilidade aos sujeitos que participavam da construção dos processos avaliativos das crianças que frequentavam as instituições de educação infantil da RME de Florianópolis que fizeram parte da amostragem dessa pesquisa, bem como da avaliação dos demais sujeitos e questões consideradas importantes pelas pesquisadas, vou considerar nessa análise as respostas que as respondentes proferiram em relação às questões 29, 30 e 37 do Módulo II do questionário, as questões similares respondidas pelas entrevistadas durante a realização das entrevistas semi-estruturadas, as informações oriundas da conversa informal com a assessora da GEAC/DEI e os PPP's das instituições pesquisadas.

Em resposta a questão 29 do Módulo II do questionário – “Enquanto profissional (professora, auxiliar de sala, professora de educação física) você participa da construção do processo de avaliação das crianças nessa instituição?” – aproximadamente 95% das respondentes afirmaram que participavam do processo de construção da avaliação que é feita sobre as crianças no interior das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis e que fizeram parte desta pesquisa. Já entre as entrevistadas, o percentual de participação

anunciado por elas no processo de escrita de avaliação das crianças foi de 100%.

Ainda na questão 29 do Módulo II do questionário, as respondentes que haviam respondido afirmativamente sobre sua participação no processo de escrita de avaliação das crianças, tiveram a oportunidade de explicitar os motivos pelos quais se envolviam nessa ação, na medida em que responderam a seguinte questão aberta: “Por quê?” Entre os diversos motivos apontados pelas respondentes nessa questão, o que apareceu com maior frequência entre as respostas foram: a necessidade das professoras (27%), auxiliares de sala (14%) e supervisoras (5%) se envolverem nos processos avaliativos das crianças; o entendimento de que as avaliações feitas sobre o desenvolvimento das crianças e sobre os grupos eram importantes para professoras, famílias e crianças (10%) ou ainda para reavaliar a prática pedagógica, reorganizar os planos e reelaborar os planejamentos (5%).

A questão 30 do Módulo II do questionário – “Que sujeitos participam do processo de construção da Avaliação das crianças nesta instituição?” - procurou explicitar quais as pessoas ou profissionais que atuavam nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis que, efetivamente, participavam dos processos de construção de avaliação das crianças nesses espaços. As respondentes do questionário acabaram assinalando todas as respostas disponibilizadas por esse pesquisador, tendo como percentuais de respostas a seguinte frequência: professoras (100%); auxiliares de sala (91%); professoras de educação física (84%); supervisoras e ou/coordenadoras pedagógicas (73%), diretoras (45%); crianças (23%); auxiliares de ensino (18%); famílias (9%).

Já nas entrevistas, as profissionais que foram citadas como participantes do processo de escrita da avaliação das crianças apareceram com a seguinte frequência: professoras e auxiliares de sala (100%); diretoras, supervisoras e/ou coordenadoras (80%); professoras de educação física (70%); auxiliares de ensino (20%). Houve também a menção de que as profissionais que trabalhavam na cozinha (20%) e nos serviços de limpeza (10%) de alguma forma também acabavam participando desse processo de escrita da avaliação das crianças.

As famílias também foram apontadas como participantes nesse processo de avaliação das crianças por todas as entrevistadas. Porém de forma direta, a contribuição das famílias no processo de avaliação das crianças foi mencionada em apenas 10% das entrevistas.

[...] A direção às vezes participa dando sugestão na escrita e organização, e as famílias avaliando o trabalho realizado. [...] Algumas famílias escreveram sugestões e agradeceram a participação dos profissionais no desenvolvimento das crianças. Foi bem legal. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 7)

Sobre a participação das crianças nos processos de avaliação que vivenciam dentro das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, 20% das entrevistas mencionaram essa possibilidade.

[...] Essa proposta seria assim, que eu conversei com elas [...] de ler a avaliação para eles, mas sem colocar nome, na tentativa deles se enxergarem na avaliação. [...] com o grupo na roda, naquele momento social ali de troca [...] é interessante, porque, eu tava conversando com os professores das maiores, G5 e G6, dizendo o seguinte: “eles sabem que os pais vêm aqui pra avaliação?” [...] “Sim... é... eles sabem”. “E eles sabem que vão falar deles?” “Sabem.” “E eles sabem o que vocês vão dizer sobre eles?” “Não.” Eu falei: “Então porque vocês não contam pra eles, até pra que eles também possam dizer se... se reconhecem ali ou não?” [...] (ENTREVISTADA DA INSTITUIÇÃO 2)

Uma das entrevistadas relatou, inclusive, que já vivenciaram essa experiência de participação das crianças nos processos avaliativos que são feitos sobre elas em sua instituição:

A gente já fez na educação infantil. Esse ano a gente não fez ainda, mas no ano passado, um conselho de classe. Eles, às vezes, não sabem colocar, mas é uma aprendizagem. Tanto que os nossos alunos do terceiro e quarto ano a gente já vê uma evolução bem legal, sabe? Colocações deles. [...] A gente fez ano passado, acho que um desses. E aí as crianças colocaram que gostaram de tal música, porque foi feito tal coisa. “Ah, gostei daquele instrumento que a gente fez”. Ano passado as crianças colocaram mais neste sentido, foi bem interessante. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 8)

A respeito da participação infantil nos diversos processos de discussões sociais Tomás e Soares (2004, p.9) indicaram:

Numa dimensão praxiológica consideramos que é fundamental construir espaços e práticas sociais que promovam a participação infantil, mesmo considerando os constrangimentos da institucionalização, que condicionam a organização dos quotidianos infantis. [...]

Embora não tenha sido explicitada em resposta direta, a conversa informal realizada com a assessora da GEAC/DEI me permitiu considerar que no processo de escrita da avaliação das crianças que aconteciam nas instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis, além das professoras, as profissionais responsáveis pela coordenação também participavam desse processo.

Nos PPP's analisados, poucos foram os registros encontrados sobre que sujeitos seriam responsáveis pela avaliação das crianças nos espaços da educação infantil da RME de Florianópolis. Entretanto, nos poucos registros encontrados, foi possível estabelecer a seguinte frequência percentual entre os indicativos presentes nesses documentos: professoras (30%); todas as profissionais e professoras de educação física (20%); auxiliares de sala, supervisoras e diretoras (10%).

Ainda sobre os sujeitos que participavam da construção da avaliação das crianças que frequentavam as instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, durante a aplicação do questionário e a realização das entrevistas também procurei compreender melhor qual o papel da supervisão e/ou coordenação pedagógica nesse processo.

Assim, no Módulo II do questionário, inseri a questão 37 – “Em sua instituição existe a coordenação/supervisão pedagógica? Em sua opinião qual seria o papel deste profissional no processo de escrita da avaliação das crianças?” – onde as respondentes tiveram a oportunidade de responder a primeira pergunta com “sim” ou “não” e a segunda de forma aberta.

Sobre se haviam ou não nas instituições pesquisadas na RME de Florianópolis uma profissional responsável em fazer a coordenação pedagógica durante a realização dessa pesquisa, 50% das respondentes afirmaram que “sim”. Por outro lado, aproximadamente 23% disseram que “não” e as demais não responderam essa pergunta.

Sobre o papel das supervisoras e/ou coordenadoras pedagógicas no processo de escrita da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis que participaram dessa amostragem, as respostas foram bem variadas, tendo sido apontadas

com maior frequência as seguintes ações: sugerir ou dar sugestões (32%); orientar e reorientar (27%); acompanhar (18%); ajudar ou auxiliar, subsidiar e organizar (14%).

As entrevistadas também trouxeram respostas bem diversificadas sobre o papel das supervisoras e/ou coordenadoras pedagógicas no processo de escrita da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil que participaram dessa pesquisa na RME de Florianópolis. Com uma frequência de 30% nas falas das entrevistadas, acompanhar o processo e fundamentar ou embasar teoricamente com indicações bibliográficas as reflexões das demais profissionais foram as ações que mais se destacaram. Já 20% das entrevistadas apontaram a mediação como sendo um dos principais papéis das supervisoras e/ou coordenadoras pedagógicas nesse processo. Com uma frequência de 10%, as entrevistadas apontaram ainda como papéis das supervisoras e/ou coordenadoras no processo de escrita das crianças, as seguintes ações: articular com a prática; fomentar as discussões; questionar; refletir; mostrar a concepção de avaliação da instituição; retomar a estrutura dos textos, garantindo que a avaliação seja clara; acolher, auxiliar, ajudar ou orientar as profissionais envolvidas; dar suporte às famílias.

Penso que acompanhar o processo. Fazer esse profissional pensar sobre a sua responsabilidade, do seu papel na educação infantil [...] Refletir sobre as características do grupo e individuais. O que ainda precisam dar conta. Como uma mola espiral, planejar, avaliar e replanejar. A importância de fazer parte do processo, de sentar, de conversar sobre, se a proposta está de acordo com aquilo que se pensou. Acompanhar o processo dando sugestões, subsídios de leitura, fundamentação teórica. Acho que esse é o nosso papel principal. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 3)

É... esse fomentar, esse questionamento [...] de tá fazendo com que o profissional entenda que esses elemento, é um elemento importante [...] não só pra constituição deste documento. [...] (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 2)

Em relação ao papel da supervisão e/ou coordenação pedagógica no processo de escrita da avaliação das crianças não foi possível

encontrar nos PPP's analisados nessa amostragem nenhuma discussão a respeito do assunto, exceção feita ao indicativo encontrado num dos documentos, onde se mencionava a necessidade de socializar com estas profissionais o documento organizados sobre as crianças, inclusive pelo fato de que estas deveriam providenciar o arquivamento de cópias na instituição.

Esse documento deve ser organizado e socializado com a supervisão escolar e/ou direção, que arquivará uma cópia na secretaria da Unidade. (PPP DA INSTITUIÇÃO 4, 2009, s.p.)

Já para a assessora da GEAC/DEI, o principal papel da coordenação pedagógica na escrita da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis acaba sendo de mão dupla, no sentido de promover trocas com as professoras. Nesse sentido, a referida assessora demonstrou o entendimento de que para participar desse processo de escrita da avaliação das crianças a profissional responsável pela coordenação precisaria também exercitar sua escrita, planejar, registrar, fazer estranhamentos, ou seja, usar seus registros para conversar com as professoras e demais profissionais responsáveis pelas crianças.

Sobre os demais sujeitos que eram avaliados nos espaços da educação infantil da RME de Florianópolis, 100% das entrevistadas afirmaram que todos acabavam avaliando a todos nos momentos em que estavam revendo as ações que foram realizadas na implantação das respectivas propostas pedagógicas de cada instituição. Quanto à avaliação individual das profissionais substitutas e efetivas em estágio probatório, 100% das entrevistas reafirmaram de que isso acontecia em suas instituições, mas apenas 50% delas respondeu que nesse processo era criada uma subcomissão de avaliação local em cada instituição e que esta era composta por três profissionais, em geral, diretoras e dois profissionais efetivos, tais como professoras, auxiliares de sala, auxiliares de ensino, supervisoras, professoras de educação física.

Ficou claro também, nas respostas proferidas por 50% das entrevistadas, que a avaliação das profissionais terceirizadas (responsáveis pelos serviços de cozinha e limpeza) junto a suas respectivas empresas, ficava a cargo das diretoras das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, que também tinham de enviar cópia das referidas avaliações para a SME.

Nos PPP's a avaliação dos demais sujeitos das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, além das crianças, parecia ser de responsabilidade de todos, mas não havia nenhum registro explícito sobre esse processo em nenhum dos documentos analisados. Essa questão acabou não sendo discutida na conversa informal realizada junto a assessora da GEAC/DEI.

4.2.5 Critérios Avaliativos

Para compreender melhor que critérios costumavam ser considerados pelas participantes dessa pesquisa no processo de escrita da avaliação das crianças e também dos demais sujeitos nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis que compuseram essa amostragem, nessa análise, considerei as respostas às questões 36 e 37 do Módulo II do questionário, as falas das entrevistadas, os PPP's analisados, a conversa informal com a assessora da GEAC/DEI e também os registros feitos por mim ao fazer a leitura de instrumentos avaliativos que me foram disponibilizados durante a realização dessa pesquisa.

Na questão 36 – “Que critérios você considera importante quando está construindo a avaliação das crianças do grupo que está sob sua responsabilidade profissional nessa instituição?” – por se tratar de uma questão aberta, a diversidade de respostas apresentadas dificultou bastante a tabulação de dados.

Entretanto foi possível elencar como destaque os seguintes critérios e seus respectivos percentuais de frequência nas respostas: relações ou relacionamentos - entre crianças-crianças, crianças-adultos, social, com o conhecimento ou com as famílias - (45%); atividades, projetos realizados e demais propostas de trabalho (40%); interações (36%); linguagens – plástica, corporal, oral, musical e gestual – (27%); desenvolvimento – avanços, dificuldades, progressos, habilidades e competências – (23%); afetividade; brincadeiras; adaptação ou inserção (18%); autonomia; individualidade; participação; preferências (14%); alimentação; idade ou faixa etária (9%); atitudes; atuações; envolvimento; aspectos positivos; rotina (5%).

Nas entrevistas a gama de critérios localizados nos discursos das entrevistadas também foi extensa e bem variada. Embora na realização das entrevistas tenha havido uma questão mais direcionada a essa questão relevante, as entrevistadas acabaram citando muitos dos critérios que eram utilizados ou levados em consideração quando organizavam a escrita da avaliação das crianças em suas instituições no

decorrer de toda a entrevista, em meio às respostas sobre outras questões.

Dentro dos critérios pinçados nas entrevistas, os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil foram o grande destaque, ao serem citados por 100% das entrevistadas. Sobre as características do desenvolvimento infantil a serem consideradas nos processos avaliativos das crianças, as entrevistadas citaram o físico, o psíquico, o intelectual, o histórico, o cultural e o social.

As relações das crianças com as linguagens foram citadas em 90% das entrevistas. Quanto à especificidade das linguagens mencionadas pelas entrevistadas, apareceram a oral (70%), a plástica (40%), a corporal e a escrita (20%). Também com uma frequência de 90% foram apontadas: as interações; a participação ou envolvimento nos projetos e propostas de trabalho.

Os demais critérios apontados pelas entrevistadas no processo de escrita da avaliação das crianças foram: brinquedos e brincadeiras (80%); relação com as outras crianças (70%); relação com os adultos; autonomia; aspectos positivos, conquistas ou avanços (60%); inserção ou adaptação; alimentação; dificuldades (50%); sono ou descanso; movimento (40%); preferências ou gostos; coordenação motora ampla e fina; exploração do parque (30%); alfabetização e letramento; exploração dos espaços; individualidade; hábitos de higiene; participação nas saídas e passeios (20%); processo de desfralde; faixa etária; conhecimento sobre cores; relações com a natureza; relação com o faz-de-conta; percepção; comportamento; envolvimento no refeitório e nos aniversários coletivos (10%).

Nos PPP's analisados poucos foram os registros encontrados sobre os critérios utilizados no processo de construção de avaliação das crianças. Dentro do que foi possível identificar, sem que houvesse clareza se faziam referência à avaliação individual ou do grupo de crianças, destaco os seguintes itens, conforme seus percentuais de frequência nos documentos analisados: interações (40%); desenvolvimento (30%); interesses; relações de grupo entre crianças e adultos; brincadeiras; conquistas ou avanços (20%); avaliações biométricas de peso e estatura; relação com espaços e tempos; ações; descobertas; questionamentos; atitudes; sentimentos; linguagens; conhecimentos; envolvimento ou participação (10%). Ainda sobre critérios a serem considerados, especificamente, na avaliação dos grupos de crianças, em 10% dos PPP's analisados apareceu o indicativo de que deveriam ser considerados aqueles aspectos ligados ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

Na conversa informal com a assessora da GEAC acabamos não conversando diretamente sobre os critérios que eram utilizados nas instituições de educação conveniadas a RME de Florianópolis nos processos de escrita da avaliação das crianças.

No que diz respeito aos 50 instrumentos analisados na amostragem dessa pesquisa, 10% deles foram produzidos no ano de 2008 e os 90% restantes eram de 2009, período apontado como referência inicial no projeto dessa pesquisa. Já quanto à periodicidade de todos os instrumentos avaliativos analisados, 92% deles faziam referência a um período de avaliação semestral e apenas 8% eram anuais.

De maneira geral, esses instrumentos avaliativos tinham como característica principal uma preocupação em avaliar os aspectos coletivos dos grupos de crianças. A propósito, cerca de 74% dos instrumentos avaliativos analisados eram dos grupos de crianças. Já os instrumentos avaliativos que tinham como característica os processos individuais de cada criança obtiveram uma frequência aproximada de 38% entre os que foram analisados nessa pesquisa.

Quanto à nomenclatura usada pelas instituições participantes da pesquisa no que tange aos instrumentos avaliativos que organizavam sobre as crianças, nos documentos analisados foi possível perceber uma grande diversidade de nomes. Assim, consegui organizar tais nomenclaturas em blocos que, por sua vez, obtiveram a seguinte frequência percentual: Relato de Vivências, Relato de Vivências do Grupo, Relatórios de Vivências, Relatos Coletivos ou Relatório de Experiência (58%); Portfólio Coletivos (10%); Portfólio Individual (8%); Parecer descritivo, Parecer Descritivo do Desenvolvimento ou Parecer Semestral (8%); Avaliação ou Avaliação individual da Criança (6%); Registro das Observações (6%); Relatório Individual (2%); Caderno de Registros Coletivos (2%).

Nos critérios de avaliação coletivos que compunham os instrumentos avaliativos analisados nessa pesquisa, foi possível identificar a seguinte frequência percentual nos seguintes itens: relacionamento de grupo (46%); linguagem oral (34%); educação física (30%); movimentos corporais/coordenação motora (28%); inserção/adaptação (26%); brincadeiras (24%); autonomia (20%); letramento; alimentação; participação (18%); produções plásticas; higiene; interesses (12%); gostos/preferências; comportamento das crianças; exploração de espaços; escrita de um parágrafo individual de cada criança do grupo (10%); música; cooperação; percepção e discriminação visual e tátil; organização das salas (8%); coordenação

motora fina (6%); interação; equilíbrio (4%); espaço preferidos pelas crianças; desfralde; linguagens artísticas; curiosidade; grau de inteligência; empolgação; faixa etária; concentração; refeitório; parque; desenho; maturidade; criatividade; sono/descanso; identidade (2%).

Os critérios individuais de avaliação das crianças, por sua vez, apareceram com a seguinte frequência percentual nos instrumentos avaliativos analisados: relacionamento com o grupo - crianças e adultos (46%); linguagem oral, oralidade ou vocabulário; alimentação; participação (26%); gostos/preferências; comportamento (24%); movimentos corporais e/ou coordenação motora ampla (22%); brincadeiras preferidas (20%); letramento, leitura e/ou aquisição da linguagem escrita (18%); atividades artístico-manuais e/ou desenhos; atenção/concentração; autonomia (14%); adaptação ou inserção no ambiente (12%); sono/descanso; exploração dos espaços (10%); interação (8%); linguagem matemática; higiene (6%); coordenação motora fina; interesse; amigos preferidos; imaginação; musicalização; percepção espacial; percepção tátil; percepção visual; percepção auditiva (4%); discriminação visual - cores e formas; percepção corporal; estado de espírito; desfralde; curiosidade; inteligência; conhecimentos; organização (2%).

Também foi possível perceber nos instrumentos avaliativos analisados a existência de outros elementos que, embora não avaliassem as crianças, traziam dados que procuravam explicitar os processos pedagógicos vivenciados por elas dentro de suas respectivas instituições. Os referidos elementos apareceram nos instrumentos avaliativos com a seguinte frequência percentual: listagem do que foi trabalhado ou das atividades desenvolvidas (56%); argumentação ou justificativa teórica sobre diversos aspectos do trabalho pedagógico e do desenvolvimento infantil (50%); uso de fotos individuais ou do grupo para ilustrar algumas ações vivenciadas pelas crianças no período avaliado (48%); objetivos dos projetos de trabalho (32%); apresentação do grupo (20%); uso de texto poetizado ou inserção de poesias nos instrumentos (12%); formato de história do grupo (10%); descrição de ações que apontavam as intervenções pedagógicas das professoras (6%); *status* de lembranças ou mensagem final (4%); formato de jornal; uso de mensagem religiosa (2%).

Outro ponto importante que precisa ser destacado nessa pesquisa é que a análise dos instrumentos avaliativos referentes ao ano de 2008 numa das instituições pesquisadas tinha como objetivo perceber se a sua municipalização havia promovido mudanças significativas nos processos avaliativos que eram feitos sobre as crianças, conforme havia

sido indicado por uma das respondentes do questionário. Assim, tomando como referência os instrumentos avaliativos de 2008 e de 2009 que consegui analisar na referida instituição, penso ser possível fazer as seguintes considerações:

- 1) há a diferenciação no uso das nomenclaturas dos instrumentos avaliados em 2008 (Relatório, Parecer Descritivo e Parecer Semestral) e 2009 (Relato de Vivências e Avaliação);
- 2) a alternância de instrumentos avaliativos de ordem individual ou coletiva se fez presente nos dois períodos analisados;
- 3) ficou visível um diferencial no estilo de escrita nos instrumentos dos dois períodos analisados; nesse sentido, penso ser coerente não esquecer que o estilo de escrita pode estar associado às particularidades de cada avaliadora e não, necessariamente, a implantação de um novo modelo de avaliação;
- 4) no período de 2009 o formato de escrita acabou apresentando como característica principal contar a história do grupo, inserindo as crianças avaliadas nesse contexto;
- 5) se levarmos em conta os critérios que foram utilizados nos períodos analisados, penso ser possível afirmar que não houve muitas diferenças entre os instrumentos analisados;
- 6) é possível que as diferenças apontadas pelos respondentes do questionário da instituição analisada nos períodos de 2008 e 2009 tenha a ver com os encaminhamentos e os processos de construção dessas avaliações e, nesse caso, entendo que isso tenha a ver com a maneira como cada uma das pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica de seus grupo conduz os processos em questão e não, necessariamente, com concepções diferenciadas de avaliação.

No que diz respeito a avaliação dos demais sujeitos, além das crianças, no questionário foi possível lançar mão, nessa análise, da questão 37 – “Considerando que nesta instituição seja realizada sistematicamente a Avaliação Coletiva do Grupo, por favor, aponte que aspectos do trabalho pedagógico que costumam ser avaliados? (se necessário assinale mais de uma alternativa)” – e assim identificar quais os principais critérios que eram considerados pelas instituições pesquisadas quando realizavam suas avaliações coletivas do grupo.

Diante das possíveis respostas a serem assinaladas, as respondentes do questionário apontaram a seguinte frequência percentual: organização dos espaços; rotina (73%); Projeto Político Pedagógico – PPP; planejamento coletivo (68%); relações profissionais; planejamento dos grupos; projetos (64%); relações interpessoais (50%). Por outro lado, aproximadamente 18% não assinalaram nenhuma das

respostas possíveis e 14% preencheu a questão aberta “outros/quais”, trazendo como resposta os seguintes indicativos: tudo o que envolvia a unidade; assiduidade; grupo de estudos.

Já nas entrevistas os critérios considerados na avaliação dos demais sujeitos que compõe os grupos, além das crianças, nas instituições de educação infantil participantes dessa amostragem, feitas a análise das respostas, apareceram com a seguinte frequência: trabalho coletivo (70%); formação via grupo de estudos; limpeza (50%); trabalho ou atendimento às famílias; projetos ou propostas de trabalho; atuação da coordenação pedagógica ou supervisão escolar (40%); PPP; ações desenvolvidas durante o ano; reuniões pedagógicas; exploração ou uso do espaço externo ou parque; refeitório; cozinha; alimentação; recepção ou acolhida das crianças; entrega ou despedida das crianças (30%); Plano Estratégico Situacional (PES); processo de avaliação das crianças; atuação da direção; trabalho administrativo (20%); calendário; cardápio; rotina; período de adaptação ou inserção das crianças; participação da assessora da DEI; planejamentos individuais; organização do trabalho da educação física; aproveitamento da sala multiusos; aniversários coletivos; projeto de gestão; organização da unidade; interações (10%).

Em relação aos processos de avaliação das profissionais substitutas ou efetivas em estágio probatório que atuavam na RME de Florianópolis, os instrumentos que foram aplicados em 2009, embora tivessem formatos gráficos diferenciados, apontavam como critérios a serem analisados os seguintes itens: assiduidade; pontualidade; disciplina; idoneidade; responsabilidade; efetividade; produtividade; eficiência; organização e domínio dos processos de trabalho; dedicação; iniciativa na inovação da prática pedagógica; relacionamento com a comunidade educativa.

Já nos PPP's analisados, muito embora fosse mencionada a necessidade de que os processos avaliativos envolvessem, além das crianças, também as profissionais que trabalhavam nas instituições pesquisadas, não encontrei registros de nenhum critério específico sobre essa questão nos documentos analisados. Do mesmo modo, na conversa informal com a assessora da GEAC acabamos não tratando sobre esse assunto.

4.2.6 Temporalidade das Avaliações.

Pensando na possibilidade de demarcar a temporalidade em que as avaliações que eram feitas sobre as crianças e demais sujeitos nos espaços da educação infantil aconteciam na RME de Florianópolis, na

análise desses dados, levei em consideração as respostas que as respondentes proferiram em relação às questões 27 e 37 do Módulo II do questionário, as questões similares respondidas pelas entrevistadas durante a realização das entrevistas semi-estruturadas, as informações oriundas da conversa informal com a assessora da GEAC/DEI e os PPP's das instituições pesquisadas.

A questão 27 do módulo II do questionário – “É desenvolvido algum processo de avaliação das crianças nessa instituição? Em caso afirmativo, em que periodicidade ela é realizada? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)” foi respondida pelas respondentes em duas etapas.

Sendo assim, num primeiro momento, sobre a realização ou não de algum processo de avaliação das crianças nas instituições pesquisadas, 100% das respondentes afirmaram que sim.

Quanto à temporalidade em que elas aconteciam, cerca de 86% das respondentes assinalaram que elas aconteciam semestralmente. Entre as demais respondentes, a indicação de que elas aconteciam anualmente teve uma frequência aproximada de 14%. Em torno de 9% das respondentes também afirmaram que essas avaliações eram realizadas bimestralmente e cerca de 5% delas não assinalaram nenhuma das respostas. Outro dado interessante que apareceu na questão 27 do questionário dizia respeito ao fato de que aproximadamente 5% das respondentes também assinalaram a resposta “outros/quais?”, apontando que tais avaliações aconteciam diariamente, na medida em que iam anexando as produções das crianças aos portfólios que eram entregues as famílias semestralmente.

Nas respostas proferidas pelas entrevistadas, 100% delas afirmaram que as avaliações das crianças nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, participantes dessa pesquisa, aconteciam semestralmente. O detalhe significativo que apareceu em pelo menos 40% das respostas das entrevistadas é de que essas avaliações semestrais sobre as crianças eram feitas sobre o grupo no primeiro semestre e individualmente no final do ano.

[...] quando cheguei aqui tiveram algumas falas nas reuniões pedagógicas, que as avaliações no primeiro semestre eram mais coletivas e no segundo mais individuais, não cheguei a conversar com a antiga coordenadora do espaço sobre isso. Eu não vi isso nos registros, tá. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 9)

Considerando que as referidas entrevistas foram feitas no ano de 2010, quase um ano após a publicação da Resolução 005/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo menos um semestre após a publicação da Portaria 010/2010 da SME de Florianópolis, o indicativo de que em algumas instituições ainda se realizavam a avaliação das crianças no primeiro semestre tendo como referência seus respectivos grupos e não a sua individualidade, no meu entendimento, suscita a ideia de que a simples publicação de uma lei ou qualquer outro documento legal não se configura necessariamente como um elemento de transformação nas práticas pedagógicas que realizamos em nossas instituições de educação infantil. Nesse sentido, discutir pontualmente as legislações e suas implicações em nosso trabalho parece ser uma necessidade vigente. Uma das entrevistadas parecia compartilhar dessa minha ideia:

Eu acho assim, que estamos num processo de construção do que vem a ser essa avaliação na educação infantil. A legislação que vem para dar legitimidade ao processo. Hoje temos muitos profissionais da educação infantil, que por ter um trabalho sério defendem que temos que fazer a avaliação das crianças de forma sistematizada por escrito. Mas não podemos esquecer que como toda nova exigência legal, dever ser trabalhada nos grupos de formação em serviço com os profissionais da educação infantil. Subsidiar esses profissionais para qualificar esse processo, percebe-se que em muitas instituições profissionais inseguros [...] Estamos engatinhando no processo, temos muito que se fazer. (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 9)

De acordo com a assessora da GEAC/DEI, na conversa informal que realizamos durante essa pesquisa, a socialização da avaliação das crianças com as famílias nas instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis costumava acontecer semestralmente e esses movimentos eram previstos nos calendários apresentados a SME.

Nos PPP's analisados, a frequência em que as crianças das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis deveriam ser avaliadas não constava na maior parte dos documentos analisados. Foi possível perceber, entretanto, que em 40% dos PPP's havia o indicativo de que esses momentos de sistematização da avaliação das crianças

deveriam acontecer semestralmente. Também havia indicativos em alguns poucos discursos registrados nos PPP's que esses processos avaliativos aconteciam diariamente, durante todo o ano e em todos os momentos e que parte desses resultados era socializado com as famílias também em reuniões específicas, para além daqueles momentos sistematizados oficialmente como sendo de entrega das avaliações.

Para saber a frequência com que outros sujeitos, além das crianças, eram avaliados nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis participantes dessa amostragem, lancei mão da questão 37 – “Com que frequência essa Avaliação Acontece? (se necessário assinale mais de uma alternativa)”. As respondentes tinham de responder aos itens “a” - Avaliação Formal da Prefeitura ou da Rede Estadual de Ensino, via Comissão de Avaliação Local – e “b” – “Avaliação Coletiva do Grupo”. Em relação ao item “a” da questão 37 do Módulo II do questionário, cerca de 73% das respondentes assinalaram que as avaliações individuais realizadas formalmente pela RME de Florianópolis, via subcomissão local de avaliação, aconteciam semestralmente. Entre as demais respondentes, cerca de 14% não responderam, 9% afirmaram que era anualmente, 5% indicaram que não sabiam a frequência e outros 5% assinalaram que era bimestralmente.

Esses dados revelam que algumas das respondentes não tinham muita clareza sobre a periodicidade legal em que estas avaliações aconteciam, uma vez que, a priori as profissionais em estágio probatório, durante os 3 anos em que estão nesse processo, deveriam vivenciar pelo menos uma avaliação a cada semestre trabalhado. Já as profissionais substitutas da RME tinham o direito de pelo menos uma avaliação, por ano, devendo ser avaliadas sempre que seus contratos ultrapassassem 30 dias.

Nas entrevistas, em relação a essa avaliação individual das profissionais em processo de substituição ou efetivas em estágio probatório, embora 100% das entrevistadas tenham apontado que aconteciam em seus locais de trabalho, apenas 60% delas fizeram a indicação de que estas aconteciam semestralmente. 10% das entrevistadas fez a indicação que no caso das profissionais substitutas poderia acontecer após 30 dias de contrato de trabalho.

[...] Acontece a avaliação dos profissionais substitutos periodicamente (no mínimo trinta dias de trabalho, uma vez ao ano ou quando necessário) e de estágio probatório semestralmente, conforme a data de

ingresso do profissional. [...] (ENTREVISTADA INSTITUIÇÃO 3)

No que diz respeito às profissionais terceirizadas que realizavam os serviços de limpeza e de cozinha nas instituições pesquisadas, 70% das entrevistadas não souberam informar ou não mencionaram a periodicidade em que estas avaliações aconteciam. Entre as demais entrevistadas, 20% afirmaram que tais avaliações eram anuais e 10% delas usaram a expressão “periodicamente”.

Já quanto a avaliação coletiva do grupo, cujos dados foram colhidos no item “b” da questão 37 do Módulo II do questionário, nas respostas assinaladas pelas respondentes da pesquisa, 50% delas afirmaram que as mesmas aconteciam semestralmente. Enquanto isso, aproximadamente 27% não assinalaram nenhuma das respostas possíveis, 23% afirmaram que as mesmas aconteciam anualmente e 5% responderam que elas eram bimestrais.

Sobre a avaliação dos demais sujeitos, além das crianças, nas instituições de educação infantil na RME de Florianópolis pesquisadas nessa amostragem, no que diz respeito aos processos feitos coletivamente, como avaliação do grupo, 70% das entrevistadas afirmaram que elas aconteciam semestralmente. Também houve o indicativo de que esse processo acontecia anualmente (40%) e bimestralmente (10%). Outro destaque das entrevistas e que apareceu em 40% das respostas, foi o apontamento de que tais avaliações realizadas sobre o grupo de profissionais e sobre o trabalho que realizavam junto as crianças costumavam acontecer periodicamente nas reuniões pedagógicas de suas referidas instituições.

Já os poucos registros encontrados nos PPP's traziam indicativos de que tais avaliações individuais e coletivas dos demais sujeitos, além das crianças, aconteciam sempre e eram sistematizadas semestralmente. Também nos PPP's, a reunião pedagógica apareceu como um dos momentos mais significativos para a realização dessas avaliações coletivas. Não ficou claro, entretanto, em que período essas reuniões pedagógicas aconteciam. Considerando minhas vivências na RME de Florianópolis, posso afirmar que essa periodicidade em relação as tais reuniões pedagógicas oscilava de ano a ano, conforme o calendário aprovado pela SME.

A avaliação do projeto será no decorrer do ano através das reuniões pedagógicas e reuniões

semestrais com os profissionais da unidade. (PPP DA INSTITUIÇÃO 4, 2009, s.p)

A proposta centra-se na compreensão de que é necessário avaliar constantemente o trabalho que se desenvolve diariamente com as crianças. [...] (PPP DA INSTITUIÇÃO 9, 2009, s.p.)

5 TECENDO CONSIDERAÇÕES

Durante a trajetória dessa pesquisa, na condição de mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Educação e Infância (EI), procurei focar minhas atenções naquelas questões que considerei como centrais para contribuir com as discussões em torno da avaliação no contexto da educação infantil e que estavam diretamente ligadas com o objetivo geral desse trabalho: investigar as causas da pouca produção teórica sobre a avaliação educacional das crianças no nível da educação infantil e analisar possíveis relações entre este fato e as maneiras como vem sendo construída a avaliação e os processos avaliativos no trabalho desenvolvido nas instituições pesquisadas.

Para dar conta desse objetivo geral, o primeiro recurso metodológico que coloquei em prática foi o de fazer um levantamento sobre a produção acadêmica do tema avaliação pedagógica na educação infantil, na tentativa de produzir uma síntese das principais tendências e trabalhos encontrados nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2004 a 2009, assim como nos possíveis referenciais teóricos encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das instituições participantes referentes ao ano de 2009 e também em outras produções que tive acesso durante essa pesquisa, através de publicações impressas ou digitais.

Para tanto, tendo como referência o período de 2004 a 2009, consultei os trabalhos selecionados em quatro Grupos de Trabalhos (GT's) da ANPEd: Educação da Criança de 0 a 6 anos - GT 07, Formação de Professores - GT 08, Educação Fundamental - GT 13, Psicologia da Educação – GT 20. Ao final, consegui destacar quatro trabalhos localizados no GT 07 da ANPEd no período de 2004 a 2009: Brandão (2004); Lima e Bhering (2006); Rampazzo (2008); Steininger (2009). Já no banco de teses e dissertações da CAPES, ao final do levantamento, destaquei três trabalhos, durante o mesmo período: Godoi (2006); Colasanto (2007); Ramires (2008).

A análise da produção acadêmica na ANPEd e na CAPES confirmaram minha afirmação inicial de que há pouca produção quando o assunto é avaliação na educação infantil. Entre os motivos que considero serem responsáveis por essa pouca produção, aponto 3 que estão sujeitos a interpretações e que também correm o risco de serem

equivocados, mas que correspondem às minhas impressões ao final dessa pesquisa:

1º - o fato de a ciência moderna privilegiar como válidos apenas os conhecimentos produzidos a partir de determinadas lógicas e racionalidades restritas aos interesses de determinados grupos e extratos sociais, considerando como subordinadas todas as demais soluções produzidas pela diversidade de experiências da humanidade; esta situação exacerbou-se à medida que a ciência foi se consolidando como principal insumo do modo de produzir a existência hegemonicamente centrada na visão capitalista do mundo;

2º - o fato de a educação infantil se configurar como uma etapa da educação básica cujo reconhecimento legal foi conquistado a pouco tempo no Brasil; do mesmo modo, é um campo científico em fase de descobertas, visto que ainda está impregnada pelos conhecimentos construídos ao longo dos séculos sobre o que seria escola; logo, todos os processos pedagógicos vinculados ao campo da educação infantil ainda são muito novos e precisam ser mais bem explorados, estudados, discutidos e repensados; nesse sentido, a avaliação das crianças não foge a esta lógica;

3º - embora seja obrigação profissional, em se tratando de educação infantil, ainda encontramos, por parte das educadoras, certa resistência em aceitar ou admitir as questões referentes à avaliação das crianças neste nível da educação básica, talvez por não conseguirem compreender ainda a sua função pedagógica ou em função dos resquícios oriundos do ensino fundamental, onde esta prática tem contribuído para exclusão e classificação dos estudantes, contribuído, desta forma, para o aumento da discriminação negativa entre classes sociais.

Tomando como base a leitura dos trabalhos encontrados na revisão bibliográfica que fiz e também procurando estabelecer um diálogo com os documentos orientadores produzidos para a área em âmbito federal, estadual e municipal, bem como considerando as demais publicações impressas e digitais que encontrei nessa pesquisa⁵⁸,

⁵⁸ Kulmann Júnior (1991), Campos (1994), Santos (1996; 2008), Sacristán (1998), Bujes (1998), Varela (1999), Rocha (1999; 2000; 2010), Batista (2000), Vianna (2000), Popkewitz e Lindblad (2001), Duarte (2002), Dalben (2002), Freitas, H. (2002), Alves e Oestreich (2002), Paulo Freire (2002), Freitas, L.C. (2002; 2009), Villas Boas (2002; 2004; 2008), Esteban (2003), Sgarbi (2003), Afonso (2003), Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), Tomás e Soares (2004), Faria (2005), Paz (2005), Demo (2005), Luckesi (2006), Bodnar (2006), Gomes (2007), Lima (2007), Hoffmann (2007; 2008), Chueiri (2008), Oliveira (2008), Lourenço Filho (2008), Barbosa e Horn (2008), Ciasca e Mendes (2009), Santos e Meneses (2010), Wiggers (2010), Correa et al. (2010), Barcelos (2010).

consegui identificar pelo menos 04 concepções de avaliação presentes no contexto da educação infantil que organizei em: 1) - Avaliação Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória; 2) – Avaliação Processual, Formativa e Mediadora; 3) – Avaliação Institucional; 4) – Avaliação Emancipatória.

Em relação à concepção de avaliação Diagnóstica, Desenvolvimentista e Classificatória, ficou visível, durante a análise dos referenciais, o quanto tal tendência esteve e continua presente na organização didática e curricular do ensino fundamental. Se considerarmos o fato de que por muito tempo o ensino fundamental serviu de base para certo modelo de educação infantil, não é surpresa que ainda encontremos resquícios nesse segmento da educação básica das mesmas concepções avaliativas hegemônicas que fazem parte de outros contextos educativos.

Ouso afirmar mesmo, que a permanência da concepção classificatória no contexto da educação infantil tem contribuído para a implantação das políticas de *ranqueamento* neste nível, atrapalhando, inclusive, a possibilidade de avançarmos em termos de uma avaliação que favoreça a qualificação do trabalho pedagógico. O mesmo se pode dizer sobre as concepções diagnósticas e desenvolvimentistas de avaliação, se estas estiverem atreladas a procedimentos que visem o enquadramento das crianças em escalas padronizadas que, embora defendam um tipo de “qualidade”, desconsideram as variações socioeconômicas, históricas e culturais das comunidades onde estão localizadas as instituições avaliadas.

Ficou vidente na análise dos referenciais teóricos consultados durante a pesquisa que às concepções de avaliação, aqui enquadradas naquilo que classifiquei como avaliação Processual, Formativa e Mediadora, vem sendo referendadas, por diversos pesquisadores da área, como detentoras de aspectos positivos em seus procedimentos. Ainda assim, percebi uma forte tendência, mesmo nestes casos, que tais concepções não abrem mão, em momento algum, dos conhecimentos produzidos pela ciência a respeito do desenvolvimento infantil. Na verdade, o que as diferencia das concepções diagnósticas e desenvolvimentistas, apontadas anteriormente, diz respeito à maneira como passam a olhar para os dados que são revelados nas instituições de educação infantil. Passam a olhar o desenvolvimento infantil como processo e não apenas como uma etapa ou estágio onde se faz necessário classificar os sujeitos, no caso, as crianças.

Nessa lógica, pensar em avaliação Processual, Formativa e Mediadora, significa perceber que tais concepções parecem estar

diretamente associadas à perspectiva de continuidade, de movimento, de replanejar ações, de repensar as propostas e os espaços, de redimensionamento das relações pedagógicas.

Entre as práticas condizentes com esse tipo de concepção, alguns dos referenciais teóricos trouxeram o indicativo da realização de auto-avaliação por parte das crianças e também pelos adultos, no caso, as profissionais que são responsáveis por elas nas instituições educativas.

As ideias presentes na concepção que enquadra os aspectos Processual, Formativa e Mediadora, parecem referendar o entendimento que consegui construir ao longo desse trabalho de pesquisa, ou seja, que os processos que envolvem a avaliação das crianças que frequentam as instituições de educação infantil estão em constante movimento, tendo como elementos estruturais a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.

Apoiado nos referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa, não considero equivocado afirmar que a perspectiva teórica da concepção de Avaliação Institucional poderia estar vinculada a concepção Formativa de avaliação, uma vez que aquela objetiva a transformação dos processos educativos e, para tanto, traz como proposta a prática de avaliações nas instituições educativas, com vistas à chamada, “melhor qualidade”. Entretanto, mesmo considerando o fato de que já tenhamos alguns documentos e ações do Ministério da Educação (MEC) sobre o que seria essa “melhor qualidade”, essa discussão ainda engatinha e esbarra numa diversidade de situações geográficas, históricas, culturais e sociais. Por isso, precisamos tomar cuidado para que essas discussões e nossas práticas de Avaliação Institucional não tropecem no viés regulatório das concepções hegemônicas de avaliação, gerando a existência de diversos modelos de “melhor qualidade” que justifiquem ainda mais as diferenças sociais.

A revisão de literatura reafirmou a preocupação que eu já possuía com as propostas de *ranqueamento* nos moldes das que já vêm sendo implantadas em outros níveis de ensino no Brasil, visto que estas vêm responsabilizando seus gestores, demais profissionais e também os estudantes (inclusive as crianças) pelos possíveis fracassos em suas trajetórias escolares quando tomam como referência parâmetros idealizados de “qualidade”. Penso ser pertinente lembrar que os resultados estatísticos tomados isoladamente não dão conta de resolver os problemas educacionais, uma vez que acabam colocando o foco sobre o *produto* em detrimento de uma acurada análise e intervenção no *processo*. Considerando que os testes padronizados de aprendizagem

requerem condições igualitárias e regras rígidas de controle de aplicação dos mesmos, certamente desconsideram aspectos individualizados oriundos das trajetórias de vida de cada estudante testado, bem como os problemas de ordem estrutural a que estão sujeitas as instituições avaliadas.

Por isso, entendo que pensar em avaliação institucional, implica, necessariamente, mobilizar os diversos segmentos que compõem a comunidade educativa e também dos gestores dos sistemas educacionais, no sentido de criar estratégias de avaliação que possibilitem a geração de ações de ordem política e pedagógica com vistas à superação dos problemas educacionais. Logo, a criação de tais instrumentos avaliativos, ao invés de seguir a lógica classificatória dos números, deveria utilizá-los como fonte de análise qualitativa, transformando-os em indicadores que possam apontar soluções para cada instituição, respeitando suas características.

Quanto à Avaliação Emancipatória, embora existam referenciais teóricos que a associem às concepções de avaliação processual, formativa e mediadora, outras discussões têm alertado para o fato de que a participação dos sujeitos na apreensão, compreensão e posicionamento diante das escolhas de suas aprendizagens são diretamente influenciadas pelos condicionamentos sociais e culturais do coletivo onde estão inseridos, os quais, por sua vez, têm sua trajetória histórica vinculada às relações de poder que se estabeleceram ao longo do tempo.

Sendo assim, também considero válida a preocupação com a possibilidade de que a avaliação qualitativa possa estar respaldando as práticas classificatórias no campo educacional, inclusive na educação infantil. Penso, entretanto, que, no espaço da educação infantil, seja possível começar a romper com a lógica da classificação social, na medida em que consigamos repensar nossos objetivos, nossas práticas, os conhecimentos a serem explorados, a forma como realizamos nossos planejamentos, nossos registros individuais e coletivos, bem como os instrumentos que construímos para avaliar as crianças. Ou seja, talvez o primeiro passo para romper com a lógica dominante seja o de entender as avaliações que são feitas sobre as crianças como parte de um processo pedagógico em movimento e sem hierarquias, onde seja possível reconhecer e construir possibilidades de emancipação social para aqueles sujeitos cujas vozes ainda se configuram como ausentes, no nosso caso, as crianças que frequentam nossas instituições de educação infantil.

Delimitado o espaço teórico que consegui acessar, penso ser importante lembrar, também, que mesmo havendo pouca produção sobre

avaliação na educação infantil, um estudo mais aprofundado sobre essas tendências ou concepções de avaliação me parece pertinente e creio que muito contribuiria para uma ampliação de horizontes nas ciências humanas.

Considerando que pretendia realizar uma pesquisa que tivesse um enfoque qualitativo, durante a minha inserção no campo, apliquei os recursos metodológicos previstos (análise de documentos; realização entrevistas semi-estruturadas; aplicação de questionários) numa amostragem que envolveu 10 instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis e procurei dar conta dos demais objetivos específicos delimitados ainda durante o projeto de pesquisa que eram:

- *identificar se há discussões em torno da temática avaliação e quais os referenciais teóricos utilizados pelos profissionais das instituições municipais de educação infantil para discutir e construir instrumentos avaliativos e qual o papel da equipe pedagógica nesse processo;*
- *analisar se o processo de construção dos critérios e instrumentos avaliativos envolve os coletivos das instituições de educação infantil, em articulação com os PPP's das mesmas;*
- *apontar possíveis relações e/ou contradições entre os instrumentos avaliativos, o referencial teórico que subsidiam os PPP's das instituições de educação infantil e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.*

Considerando a indicação da Banca de Qualificação sobre a necessidade de incluir as instituições de educação infantil conveniadas à RME de Florianópolis nessa pesquisa, posteriormente também inseri como recurso metodológico uma conversa informal, com uma das profissionais da Gerência de Atividades Complementares (GEAC) da Diretoria de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis que fazia o assessoramento pedagógico dessas instituições, tendo como referência o mesmo roteiro das entrevistas semi-estruturadas e buscando aproximar-me dos mesmos objetivos colocados para as outras instituições.

Durante a análise de campo, ao invés de usar o recurso da categoria de análises, optei em tratar os dados como “Questões Relevantes” e essa escolha baseou-se no entendimento de que é possível contribuir com um novo conhecimento propondo lógicas outras sem, necessariamente, ficar preso aos modelos reconhecidos pela ciência moderna. Dessa forma, seria possível dar voz e visibilidade a algumas questões que na ótica da Modernidade ficariam ausentes da discussão central. As “Questões Relevantes” destacadas no corpo dessa pesquisa

foram: concepções de avaliação; instrumentos avaliativos; sujeitos avaliados; sujeitos avaliadores; critérios avaliativos; temporalidade das avaliações.

Quanto aos processos de avaliação das crianças, na análise dos dados do campo, foi possível identificar a presença das **concepções de avaliação** na perspectiva diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória, pautadas em aspectos do desenvolvimento infantil (motor, cognitivo e psicológico). Na conversa informal com a assessora da GEAC/DEI, outro aspecto da avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória percebida por ela nas visitas e conversas que fazia nas instituições conveniadas quando o assunto era avaliação, consistia na preocupação em avaliar o comportamento das crianças.

Certamente os aspectos do desenvolvimento infantil são de suma importância quando nos dispomos a avaliar as crianças que frequentam as instituições de educação infantil. Entretanto, os aspectos do desenvolvimento destacados nos dados do campo não se constituem mais como único foco das propostas educativas para esses espaços, pois há que se levar em conta, nesse processo, questões como a interação com outras crianças e adultos, a imaginação, o contato e apropriação das mais diversas linguagens, as relações com a natureza, etc. Entendo também que avaliar o comportamento das crianças não possa ser considerado um dos objetivos dos processos avaliativos feitos a respeito delas.

Do mesmo modo, durante a análise dos dados, também foram identificadas, as perspectivas processual, formativa e mediadora, quase sempre associadas às observações, ao registro e ao planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis. Entretanto, esses dados revelaram uma contradição ou falta de compreensão sobre a concepção de avaliação processual, visto que esta estabelece relações diretas com a ideia de continuidade e nos instrumentos analisados não foi possível identificar, nos discursos, nenhuma relação com essa perspectiva quando o assunto é a avaliação das crianças.

Cuidando para não incorrer no equívoco de tentar construir uma verdade absoluta sobre as concepções presentes nas avaliações que são feitas a respeito das crianças que frequentam as instituições de educação infantil da RME de Florianópolis e tendo como referência os dados coletados na amostragem de campo, entendo que as contradições de ordem discursiva e prática que foram identificadas estão vinculadas ao fato de que ainda estamos tentando compreender as possibilidades de

uso, ou melhor, a importância dessa ação pedagógica. Assim, do mesmo modo que enfrentamos algumas dificuldades em transformar em ações os discursos sobre as especificidades da educação infantil, vinculando-a a construção de uma pedagogia da infância, quando se trata de avaliação, vivemos dilema semelhante: fazemos a defesa de uma avaliação processual, formativa e mediadora, mas no cotidiano a utilizamos de maneira diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória, reduzindo-a a instrumentos burocráticos que, muitas vezes também são excludentes.

Por isso, frente à nossa responsabilidade profissional e social, considero fundamental provocarmos no interior de nossas instituições de educação infantil, ou melhor, na própria RME como um todo, mais discussões sobre a temática avaliação na educação infantil, de forma que possamos compreender melhor as concepções de avaliação que são adotadas e suas implicações pedagógicas, sociais e culturais nos processos educativos que têm sido promovidos junto às crianças com quem convivemos diariamente.

No que diz respeito aos **instrumentos avaliativos** que lançamos mão para avaliar as crianças, durante a análise do material de campo, foram muitos os nomes pinçados. Entretanto, entre eles, preponderaram os relatórios de grupos, os relatórios individuais e os portfólios.

Na maior parte dos casos, tais instrumentos objetivavam avaliar o grupo e somente uma pequena parte estava focada nas crianças individualmente. Talvez por isso, na tentativa de contemplar os dois aspectos (coletivo e individual) tenha se evidenciado, na análise dos dados, o uso de mais de um instrumento avaliativo em muitas das instituições pesquisadas. A esse respeito, em consonância com a legislação vigente, tenho o entendimento de que seja necessário avaliar as crianças individualmente. Para isso precisamos contextualizar quais processos educativos foram possibilitados a elas em suas vivências, em suas experiências individuais e coletivas no interior de nossas instituições de educação infantil.

No que diz respeito ao uso de nomes tão diferenciados para os instrumentos avaliativos sobre as crianças, entendo que esse indicativo revela um movimento de resistência frente à expressão “avaliação”, tendo em vista o fato de ela, historicamente, estar associada às concepções e práticas classificatórias e excludentes.

Por outro lado, causou-me surpresa o fato de que, nos dados coletados, as participantes da pesquisa e até mesmo os documentos PPP's também trazerem o indicativo de que os *registros individuais e coletivos* possam ser considerados como sinônimo de avaliação e,

inclusive, substituírem os instrumentos avaliativos. Embora consiga compreender as relações estreitas entre o registro e a avaliação, reafirmo, aqui, o meu entendimento de que registros sem análise, sejam eles escritos, fílmicos, fotográficos, plásticos, auditivos, etc., são apenas registros, muito embora revelem escolhas, concepções, etc. Tenho o entendimento que, ao batizá-los, revelamos escolhas e até parte de nossas concepções.

Por exemplo, ao escolhermos a nomenclatura *parecer descritivo*, a tendência é nos posicionamos frente ao desenvolvimento das crianças emitindo juízos de valor de ordem comportamentalista e comparativa, o que não corresponde a todos os processos vividos por elas no interior das instituições de educação infantil. Muitas vezes, lançamos mão de linguagens técnicas e até prescritivas na composição dos referidos instrumentos.

Num outro extremo, ao adotarmos a nomenclatura *relatos* ou *relatórios*, a tendência, tem sido a de simplesmente relatar os fatos acontecidos com as crianças ou mesmo com determinados grupos de crianças, na tentativa de evitar emitir julgamento de valores possivelmente equivocados e excludentes sobre as crianças. O problema aqui é a impossibilidade de eliminar completamente os aspectos subjetivos do processo de avaliação. Eles sempre estarão presentes de alguma maneira. Escamotear isto certamente não será o melhor caminho para a construção de uma educação responsável e emancipatória. Admitir, de forma explícita, que possuímos idiosincrasias, preferências e valores, pode ser um caminho mais frutífero para as relações que estabelecemos junto aos educandos e junto ao processo de educá-los para a tolerância, a solidariedade e a confiança em nossos propósitos educacionais.

Em relação aos instrumentos chamados de *portfólios*, pelo que pude perceber na análise que realizei tanto nos instrumentos coletados no campo de pesquisa como também nos portfólios a que já tive acesso durante minha trajetória profissional na educação infantil, parece-me que tendemos a adotar os mesmos procedimentos das tradicionais *pastas de atividades*, onde costumávamos colocar as produções das crianças, entregando-as às famílias, como se o conteúdo daquelas pastas falassem por si só.

Em meu entender, essas posturas frente aos instrumentos avaliativos não contribuem para que eles realizem seu papel de registro analítico sobre o que foi oferecido e como as crianças foram construindo seus conhecimentos frente ao que eram desafiadas e ensinadas por suas respectivas professoras e também pelas demais crianças do seu grupo e

da instituição. Portanto, não cumprem aquele que, do meu ponto de vista, seria o seu principal papel: auxiliar, através da análise dessa caminhada individual das crianças e também coletiva do grupo, as profissionais da educação infantil a repensarem suas práticas e replanejarem as ações pedagógicas que promovem no seu trabalho nessas instituições.

Os dados da pesquisa apontaram que os *resultados da avaliação* costumam ser socializados com as famílias em ações que, na maioria dos casos, se realiza pela entrega desses documentos em atendimentos individuais previamente agendados com pais ou mães das crianças, ou, ainda, entregue a alguém responsável por elas. Nesse sentido, embora, nos dados coletados, não tenham ficado claros os motivos, foi perceptível de que havia uma mescla desses procedimentos na busca de encontrar a melhor maneira para realizar essas entregas às famílias. Pela experiência que acumulo como profissional na educação infantil, ousou afirmar que essa mescla objetivava fazer que os instrumentos avaliativos chegassem às mãos de todas as famílias, inclusive àquelas que não conseguiam se organizar para comparecer nos horários disponibilizados, ou ainda, aquelas que não compreendiam a importância de tal atividade.

Em relação aos **sujeitos avaliados** senti necessidade, durante a realização da pesquisa, em compreender que outros sujeitos, além das crianças, costumavam vivenciar processos avaliativos nas instituições pesquisadas na RME de Florianópolis. Essa necessidade se deve à compreensão que tenho de que seria impossível analisar como são construídos os processos de escrita da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil na RME de Florianópolis, se não considerarmos todas as relações educativo-pedagógicas que são travadas entre os diversos sujeitos (crianças e adultos) nesses espaços.

Na análise dos dados, além das crianças, foram citadas como outros sujeitos avaliados as profissionais substitutas que tem contratos temporários e também aquelas efetivas em estágio probatório, além das profissionais que realizam o serviço de cozinha e de limpeza, cujo vínculo empregatício é junto às empresas prestadoras de serviços, contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF).

Também foi apontado, na análise dos dados do campo, o hábito de avaliar todo o grupo de trabalho, na medida em que discutiam coletivamente sobre os PPP's, os planejamentos, os projetos, as ações e as atividades realizadas durante o ano.

Em relação à avaliação individual das profissionais substitutas ou efetivas em estágio probatório, os dados do campo assinalaram que entre as instituições que participaram dessa amostragem, tais procedimentos

estavam vinculados aos processos avaliativos formais da PMF, via subcomissão de avaliação local.

Embora tenham sido mencionadas outras profissionais (professoras, auxiliares de ensino e auxiliares de sala efetivas; diretoras; supervisoras), as respostas ao questionário, destacaram, com maior frequência, a realização de avaliação com as professoras, auxiliares de ensino e auxiliares de salas substitutas.

Já nas respostas das entrevistadas, destacaram-se como sendo as profissionais que seriam avaliadas com mais frequência às professoras e as diretoras. Ainda com uma frequência menor de respostas, apareceu, nas entrevistas, a indicação de que as coordenadoras pedagógicas e/ou supervisoras, as auxiliares de sala, as auxiliares de ensino e as professoras de educação física também costumavam ser avaliadas individualmente. Nas respostas das entrevistadas em relação às avaliações individuais, não houve menção ao tipo de contrato das profissionais avaliadas, o que, no meu entendimento, revelou que as entrevistadas não faziam distinção sobre essa situação.

Sobre a *avaliação do grupo*, realizadas coletivamente no interior das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis que participaram dessa pesquisa, o resultado apontou que, na maior parte delas, tal avaliação costumava acontecer sistematicamente. Sobre os sujeitos que eram avaliados nesses momentos coletivos, as respostas assinaladas pelas respondentes trouxeram o indicativo de que, com uma frequência muito próxima, nesses processos costumava-se avaliar as professoras efetivas e substitutas, as auxiliares de sala efetivas e substitutas, as auxiliares de ensino efetivas e substitutas, as diretoras, as supervisoras, as professoras de educação física e demais funcionárias. Em síntese, todos os envolvidos nos processos pedagógicos. Também houve o apontamento que esses momentos eram aproveitados para avaliar o que deu certo e errado no trabalho desenvolvido coletivamente.

Ao rever os dados coletados nas respostas aos questionários, sobre quem eram os outros sujeitos avaliados, além das crianças, entendo que as respondentes demonstraram perceber uma relação mais igualitária de condições dos sujeitos avaliados naqueles processos que estavam sendo realizados coletivamente no interior das instituições de educação infantil pesquisadas na RME de Florianópolis do que naqueles que eram realizados individualmente.

Importante ressaltar também que as entrevistas, mesmo que com nomes diferenciados e percentuais de frequências diferentes, confirmaram os dados dos questionários em relação à realização de avaliações dos grupos de cada instituição, coletivamente, como

possibilidade de avaliar todos os sujeitos que participam dos processos de ação pedagógica desenvolvidos dentro das instituições.

Entendo que essa preocupação em avaliar coletivamente os sujeitos e também os processos de ordem pedagógica e administrativa, percebidas durante as análises dos dados de campo, revela a prática da avaliação institucional, ainda que as participantes da pesquisa não tenham ciência disso e não compreendam os referenciais teóricos que fundamentam essa concepção e, portanto, não costumem discursar a respeito.

Ainda assim, em algumas das instituições que participaram dessa amostragem, a temática avaliação institucional veio à tona e, a partir dos discursos proferidos, percebi na fala de algumas das entrevistadas, o entendimento de que a realização de processos de avaliação institucional sistematizadas seria importante para qualificar o trabalho desenvolvido na educação infantil da RME de Florianópolis. Pelo que pude perceber, havia o entendimento, por parte dessas entrevistadas, que a SME teria seu papel de responsabilidade nesse processo, no sentido de promover ações que possibilitassem a todas as profissionais da RME discutirem e criarem seus instrumentos de avaliação do trabalho pedagógico para suas respectivas instituições. Uma das entrevistadas também trouxe à tona a preocupação com os modelos de avaliação institucional de ordem classificatória, na perspectiva de *ranqueamento*, nos moldes que vem sendo implantados em alguns municípios e estados brasileiros, muitas vezes vinculando desempenho de instituições e salários de professoras.

Com base nesses dados, a respeito da avaliação institucional, embora esteja prevista legalmente, entendo que sua implantação e implementação ainda carecem de muitos debates junto às comunidades, aos profissionais e aos sistemas de ensino. Também concordo que sua vinculação aos processos de *ranqueamento* ou a premiações salariais tendem a aumentar as resistências em torno de sua realização e, portanto, não contribuem com os processos avaliativos das instituições de educação infantil.

No que diz respeito à avaliação das funcionárias terceirizadas contratadas por empresas particulares, mas responsáveis pelos serviços de limpeza e cozinha das creches e NEI's pesquisados, os dados levantados nas entrevistas apontaram que em metade delas essas profissionais também costumavam ser avaliadas individualmente.

A respeito dos **sujeitos avaliadores**, a maioria absoluta das participantes dessa pesquisa confirmou que de alguma forma participavam dos processos de construção das avaliações que eram feitas a respeito das crianças no interior das instituições de educação infantil

da RME de Florianópolis que fizeram parte desta pesquisa. Sobre as demais profissionais que participariam desse processo, embora tenha havido destaque quanto à participação das professoras e auxiliares de sala, os dados coletados, mesmo com frequências diferenciadas nas respostas dos questionários e das entrevistas, também apontaram as seguintes profissionais como participantes desse processo: professoras de educação física; supervisoras e ou/coordenadoras pedagógicas; diretoras; auxiliares de ensino. Especificamente nas entrevistas, as profissionais que atuavam no serviço de cozinha e limpeza também foram mencionadas como coparticipantes dos processos avaliativos feitos a respeito das crianças, numa parte pequena das instituições.

Nos questionários, com uma proporção maior do que foram citadas nas respostas das entrevistas, as crianças também foram citadas como participantes dos processos de escrita de suas próprias avaliações por uma pequena parte das respondentes. O mesmo aconteceu em relação às famílias, sendo que nos dois instrumentos metodológicos obtiveram frequência percentual semelhante ao serem mencionadas pelas participantes da pesquisa.

Sobre a participação das crianças nos processos de avaliação que vivenciam dentro das instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, uma das entrevistadas relatou, inclusive, que já vivenciara essa experiência de participação das crianças numa espécie de conselho de classe, onde elas puderam apontar o que gostavam e o que não gostavam. Penso que essa experiência também possa ser retomada e, principalmente, ampliada, de forma que as crianças tenham seu direito à participação garantida em outros processos de decisão dentro das instituições de educação infantil.

A respeito do *papel das supervisoras e/ou coordenadoras pedagógicas* no processo de escrita da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil da RME de Florianópolis, tanto as respostas das respondentes do questionário como as entrevistas, trouxeram respostas bem variadas a essa questão. Surpreende o fato de os PPP's não trazerem nenhum indicativo a esse respeito.

Nos questionários as respostas que obtiveram maior frequência indicavam que o papel dessas profissionais nesse processo seria o de sugerir ou de orientar e reorientar as demais profissionais. Na análise das entrevistas, sobre a mesma questão apareceram com destaque as seguintes funções: acompanhar o processo e fundamentar ou embasar teoricamente com indicações bibliográficas as reflexões das demais profissionais e a mediação. Ainda apareceram, embora numa frequência menor, as seguintes ações consideradas como sendo responsabilidade

dessas profissionais: articular com a prática; fomentar as discussões; questionar; refletir; mostrar a concepção de avaliação da instituição; retomar a estrutura dos textos, garantindo que a avaliação seja clara; acolher, auxiliar, ajudar ou orientar as profissionais envolvidas; dar suporte às famílias.

Já para a assessora da GEAC/DEI, o principal papel da coordenação pedagógica na escrita da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis seria o de promover trocas com as professoras.

No meu entendimento, após ter acessado a todas essas informações do campo e também no levantamento teórico, o papel das supervisoras escolares e/ou coordenadoras no processo de escrita das avaliações das crianças, na verdade parece consistir no desafio de conseguir propor discussões mais pontuais com seus respectivos grupos de trabalhos com vistas ao aprofundamento dos estudos e discussões sobre essa temática para que, coletivamente, possam ser estabelecidos critérios para a construção de instrumentos avaliativos que colaborem com os processos pedagógicos da instituição, tendo como referência o entendimento, já anunciado por mim neste trabalho dissertativo: *os processos que envolvem a avaliação das crianças que frequentam as instituições de educação infantil estão em constante movimento, tendo como elementos estruturais a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.*

Sobre a responsabilidade em avaliar os demais sujeitos, além das crianças, nos espaços da educação infantil da RME de Florianópolis, as entrevistada afirmaram que todos acabavam avaliando a todos, nos momentos em que estavam revendo as ações que foram realizadas na implantação das respectivas propostas pedagógicas de cada instituição.

Quanto aos **critérios avaliativos** identificado na análise do campo em relação a avaliação feita a respeito das crianças e demais sujeitos, os dados da pesquisa revelaram que eles costumavam ser bem variados, o que acabou dificultando bastante a tabulação dos mesmos.

Em relação à avaliação das crianças, nas respostas dos questionários, levando em conta suas frequências nas respostas, podemos destacar os seguintes critérios: relações ou relacionamentos (entre crianças-crianças, crianças-adultos, social, com o conhecimento ou com as famílias); atividades, projetos realizados e demais propostas de trabalho; interações. Também foram citados numa frequência menor: linguagens (plástica, corporal, oral, musical e gestual); desenvolvimento (avanços, dificuldades, progressos, habilidades e competências);

afetividade; brincadeiras; adaptação ou inserção; autonomia; individualidade; participação; preferências; alimentação; idade ou faixa etária; atitudes; atuações; envolvimento; aspectos positivos; rotina.

Nas entrevistas, embora tivesse sido realizada pergunta específica sobre o assunto, a gama de critérios localizados nos discursos das entrevistadas também foi extensa e bem variada, visto que acabou aparecendo junto a respostas sobre outros questionamentos. Dentro dos critérios pinçados nas entrevistas, os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil (o físico, o psíquico, o intelectual, o histórico, o cultural e o social) foram o grande destaque, ao serem citados por todas as entrevistadas. Também se destacaram os seguintes critérios: as relações das crianças com as linguagens (oral, plástica, corporal, escrita); as interações; a participação ou envolvimento nos projetos e propostas de trabalho; brinquedos e brincadeiras; relação com as outras crianças; relação com os adultos; autonomia; aspectos positivos, conquistas ou avanços; inserção ou adaptação; alimentação; dificuldades. Os demais critérios coincidiam com o apontado nas respostas do questionário, oscilando apenas quanto à frequência em que apareciam.

Nos PPP's analisados poucos foram os registros encontrados sobre os critérios utilizados no processo de construção de avaliação das crianças

Já nos 50 instrumentos analisados na amostragem dessa pesquisa, de maneira geral, ficou perceptível como característica principal uma preocupação em avaliar os aspectos coletivos dos grupos de crianças. Entre os instrumentos analisados, cerca de 74% eram do grupo de crianças, enquanto que aproximadamente 38% faziam referência à avaliação individual da criança. Em alguns casos, os instrumentos contemplavam os dois aspectos.

Em relação aos critérios de avaliação coletivos que compunham os instrumentos organizados sobre as crianças, os destaques foram: relacionamento de grupo; linguagem oral; educação física. Já nos critérios individuais de avaliação das crianças, o destaque ficou por conta do relacionamento com o grupo (crianças e adultos). Tanto na avaliação dos critérios coletivos, como nos individuais encontrados nos instrumentos avaliativos analisados, também apareceram em menor frequência, aqueles que já haviam sido mencionados nas respostas aos questionários e entrevistas.

Também foi possível perceber nos instrumentos avaliativos analisados a existência de outros elementos que, embora não avaliassem as crianças, traziam dados que procuravam explicitar os processos

pedagógicos vivenciados por elas dentro de suas respectivas instituições: listagem do que foi trabalhado ou das atividades desenvolvidas; argumentação ou justificativa teórica sobre diversos aspectos do trabalho pedagógico e do desenvolvimento infantil; uso de fotos individuais ou do grupo para ilustrar algumas ações vivenciadas pelas crianças no período avaliado; objetivos dos projetos de trabalho; apresentação do grupo; uso de texto poetizado ou inserção de poesias nos instrumentos; formato de história do grupo; descrição de ações que apontavam as intervenções pedagógicas das professoras; *status* de lembranças ou mensagem final; formato de jornal; uso de mensagem religiosa.

De maneira geral, tais instrumentos avaliativos, individuais ou coletivos, em meio à diversidade de critérios, destacaram questões ligadas ao desenvolvimento infantil e psicomotor, as linguagens, ao comportamento social, as interações que são realizadas nos espaços educativos e também as expectativas que os adultos têm em relação às crianças no que diz respeito à realização de pequenas tarefas, tal como a alimentação e os cuidados com a higiene, com seus pertences e também com os espaços.

Em relação às possíveis mudanças ocorridas nos processos de avaliação das crianças, entre 2008 e 2009, numa das instituições pesquisadas, frente ao seu processo de municipalização, tendo como referência os instrumentos avaliativos analisados na referida instituição, penso ser possível afirmar que: embora tenha havido mudanças nos nomes dados a tais documentos e também no estilo de escrita (que em 2009, passa a ter como marca contar a história do grupo), não percebi muitas diferenças entre os instrumentos analisados. Por isso, considero possível que as diferenças apontadas pelas respondentes do questionário da instituição analisada nos períodos de 2008 e 2009 tenham a ver com os encaminhamentos e os processos de construção dessas avaliações e, nesse caso, entendo que isso tenha a ver com a maneira como cada uma das pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica de seu grupo conduz os processos em questão e não, necessariamente, com concepções diferenciadas de avaliação.

Em relação à avaliação dos demais sujeitos, além das crianças, no que diz respeito às avaliações coletivas do grupo, as respondentes do questionário, diante das possibilidades de resposta, destacaram os seguintes itens: organização dos espaços; rotina; Projeto Político Pedagógico – PPP; planejamento coletivo; relações profissionais; planejamento dos grupos; projetos; relações interpessoais.

Já nas entrevistas os critérios destacados nas respostas analisadas foram as seguintes: trabalho coletivo; formação via grupo de estudos; limpeza. Também foram citados: trabalho ou atendimento às famílias; projetos ou propostas de trabalho; atuação da coordenação pedagógica ou supervisão escolar; PPP; ações desenvolvidas durante o ano; reuniões pedagógicas; exploração ou uso do espaço externo ou parque; refeitório; cozinha; alimentação; recepção ou acolhida das crianças; entrega ou despedida das crianças; Plano Estratégico Situacional (PES); processo de avaliação das crianças; atuação da direção; trabalho administrativo; calendário; cardápio; rotina; período de adaptação ou inserção das crianças; participação da assessora da DEI; planejamentos individuais; organização do trabalho da educação física; aproveitamento da sala multiusos; aniversários coletivos; projeto de gestão; organização da unidade; interações.

Já nos PPP's analisados, muito embora fosse mencionada a necessidade de que os processos avaliativos envolvessem, além das crianças, também as profissionais que trabalhavam nas instituições pesquisadas, não consegui encontrar registros de nenhum critério específico sobre essa questão.

Quanto à **temporalidade das avaliações**, as respostas aos questionários e as entrevistas confirmaram a realização de processos de avaliação das crianças em todas as instituições pesquisadas e também de que na maior parte dos casos ela acontecia semestralmente. Nos instrumentos analisados na amostragem dessa pesquisa, a maior parte deles fazia referência a um período de avaliação semestral.

Nos PPP's, apesar dos poucos registros sobre o assunto, a informação se confirmou. Nas instituições de educação infantil conveniadas a RME de ensino a realização de avaliações semestrais, conforme indicou a assessora da GEAC/DEI, podiam ser visibilizadas na análise de seus calendários anuais.

O detalhe significativo que apareceu em pelo menos 40% das respostas das entrevistadas é de que essas avaliações semestrais sobre as crianças eram feitas sobre o grupo no primeiro semestre e, individualmente, no final do ano. Considerando que a pesquisa de campo foi realizada no final do ano de 2010, quase um ano após a publicação da Resolução 005/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo menos um semestre após a publicação da Portaria 010/2010 da SME de Florianópolis, esse dado revela que a simples publicação de uma lei ou qualquer outro documento legal não se configura como um elemento de transformação nas práticas pedagógicas que realizamos em nossas instituições de educação infantil. Fica então o

indicativo da necessidade de ampliarmos as discussões em torno da legislação e de suas implicações nosso trabalho.

Em relação às avaliações individuais das profissionais substitutas ou efetivas em estágio probatório, as respostas dos questionários e das entrevistas trouxeram o indicativo de que tais processos eram realizados formalmente pela RME de Florianópolis, via subcomissão local de avaliação e aconteciam semestralmente. Surpreendentemente, algumas das respondentes não tinham muita clareza sobre a periodicidade legal em que estas avaliações aconteciam.

Quanto à avaliação das profissionais terceirizadas, que realizavam os serviços de limpeza e de cozinha nas instituições pesquisadas, estas não foram mencionadas das respostas dos questionários, nem havia nenhum tipo de indicação nos PPP's analisados. Por outro lado, embora não tenha aparecido nas respostas da maior parte das entrevistadas, 20% delas afirmaram que tais avaliações eram anuais.

Em relação à avaliação coletiva do grupo, elas aconteciam semestralmente. Esse dado teve confirmação nas respostas da metade das respondentes do questionário, nas respostas da maior parte das entrevistadas e nos poucos indicativos encontrados nos PPP's.

Além das questões relevantes, pinçadas durante a análise dos dados de campo, outras questões chamaram minha atenção e entendo que merecem algumas considerações.

Embora as respostas de algumas das entrevistadas e também das respondentes dos questionários tenham deixado claro que já havia acontecido discussões em torno da temática avaliação, poucos foram os referenciais citados nas perguntas direcionadas a esse assunto. Ainda assim, as respostas também trouxeram nomes de pessoas que estudam outras questões e fizeram referências a documentos orientadores ou leis. A única referência vinculada à temática avaliação na educação infantil que apareceu nas entrevistas e nos questionários foi o nome da pesquisadora Jussara Hoffmann. Ainda assim, tal referência foi citada numa frequência muito pequena. Nos PPP's não foi possível encontrar nenhum registro a respeito.

Não foi mencionado em nenhum dos instrumentos de coleta de dados do campo de que havia nas instituições pesquisadas o hábito de discutir coletivamente que critérios seriam considerados na hora de construir os instrumentos avaliativos a respeito das crianças. Reafirmo então o meu entendimento de que essa ação precisa ser implantada coletivamente.

Embora a maior parte das respondentes do questionário tenha respondido afirmativamente sobre a existência de discussões a respeito da avaliação das crianças em seus respectivos PPP's, uma parte pequena delas afirmou que “não” ou então que “não sabia”. Por outro lado, somente na metade dos PPP's analisados havia indicativos sobre os processos avaliativos das crianças. Essas informações acabaram confirmando parcialmente uma das minhas hipóteses iniciais de pesquisa, na qual eu afirmava que na maior parte dos casos parecia não haver relações entre os instrumentos avaliativos, o referencial teórico que subsidiava os PPP's das instituições de educação infantil e os planejamentos construídos para os grupos de crianças.

No meu entendimento, as discussões sobre as concepções e escolhas a respeito da avaliação das crianças precisam ser explicitadas nos PPP's das instituições educativas, inclusive na educação infantil, pois, além de ser atender a uma exigência legal, é o PPP, enquanto documento que deve nortear todas as ações educativas. Portanto, tendo a clareza de que estes documentos não podem ser fechados e de que também são transitórios, penso ser direito e dever de todas as pessoas envolvidas na comunidade educativa, incluindo as crianças, participar do processo de discussão, implantação e implementação dos PPP's nas instituições de educação infantil.

Considerando os processos de mudança de vínculo a que foram submetidas às instituições de educação infantil conveniadas a RME de Florianópolis e, tendo clareza de que as discussões em torno dos processos avaliativos das crianças também estão inseridas nesse contexto de transição, reafirmo a indicação, já feita por mim durante a construção do projeto de pesquisa desse trabalho dissertativo, de que tais instituições merecem pesquisas específicas sobre seus processos pedagógicos.

Do mesmo modo, embora os dados aqui analisados não tenham revelado mudanças significativas nos processos de avaliação realizadas sobre as crianças numa das instituições participantes da pesquisa que foi recém municipalizadas, entendo que a municipalização carece de mais pesquisas sobre todos os seus aspectos pedagógicos e administrativos.

Vislumbrando a possibilidade de contribuir com as discussões a respeito dos processos avaliativos no contexto da educação infantil, em especial aqueles realizados sobre as crianças no interior de nossas instituições, chego ao final desse trabalho dissertativo com a certeza de que ainda temos muito que aprofundar nos estudos e discussões sobre essa temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 38-56 (Cultura, Memória e Currículo, v.5)

ALVES, Fábio Tomaz. **Supervisão: algumas reflexões**. Florianópolis: 2002. (texto mímeo)

_____; OESTREICH, Marlise. **O/A Profissional de Supervisão “Escolar” que Atua na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

_____; REIS, Pedro da Conceição. **Conselho Deliberativo da Escola de Educação Básica Jurema Cavalazzi: Buscando Ampliar a Participação dos Alunos**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Disponível em: < <http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000001/00000163.pdf>. > 12 de junho de 2011. 11h38min.

_____. **O Letramento no 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem os documentos oficiais?** Monografia (Especialização em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos)- CEFET/SC, Florianópolis. 2007a. Disponível em: <http://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/8/80/FABIO_TOMAZ_ALVES.pdf> 12 de junho de 2011. 12h33min.

_____. (Org.) Sugestões para complementação das avaliações. Florianópolis, 2007b. (texto mímeo)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. (Org.). *Síntese das Discussões da Formação dos Supervisores – 2008*. Projeto Fazer, Ver e Dizer: Dando Visibilidade ao Trabalho da Supervisão na Educação Infantil. Florianópolis: PMF/SME/DEI, 2008 (texto mímeo)

_____. *Supervisão na Educação Infantil e a Organização do Trabalho Educacional Pedagógico*. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: SME/PMF/Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. p.93-105.

BATISTA, Rosa. *A Rotina na Educação Infantil*. In: **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis: PMF/SME/DEI 2000. p. 31-34.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. **A observação e o Registro Pedagógico na Formação em Serviço**: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/bodnarres.html>> 11 de abril de 2009, 14h31min.

BRANDÃO, Isabel Cristina. **Políticas Públicas em Educação Infantil**. Trabalho. Caxambu/MG, 27ª Reunião Anual da ANPED – 2004. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. 10 de março de 2010. 21h36min.

_____. *Políticas Públicas em educação infantil: uma análise das propostas de prefeituras administradas pelo Partido dos Trabalhadores*. **Revista Educação e Linguagem**. Ano 8. nº 12. p.59-78, jul-dez 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. 18 de novembro de 2009. 14h58min.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. 28 de junho de 2011. 16h03min

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> 17 de julho de 2011. 18h53min

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda., 1999a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.: il. (Volume 1: Introdução)

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE Nº 22/98 – CEB – Aprovado em 17 de dezembro de 1998.** Brasília: CEB/CNE, 1998a. Disponível em <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. 29 de junho de 2011. 14h42min.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 1/99 de 07 de abril de 1999.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Brasília: CEB/CNE, 1999b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. 09 de abril de 2009. 18h10min.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. 11 de julho de 2011. 15h26min.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília. DF: MEC/SEB, 2006a. Vol. 1. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. 13 de julho de 2011. 17h37min

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília. DF: MEC/SEB, 2006b. Vol. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. 13 de julho de 2011. 17h40min

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. 13 de julho de 2011. 14h38min.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/99 de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2009b. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. 03 de julho de 2011. 15h35min.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 05/2009 de 17 de dezembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009c. Seção 1, p. 18. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. 17 de fevereiro de 2010. 23h15min

_____. Ministério da Educação. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Fundação Carlos Chagas. **Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa – Relatório Final**. CAMPOS, Maria Malta. (Coord). Brasília, MEC/BID/FCC, 2010a. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf>. 09 de julho de 2011. 19h32min

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação – Decênio 2011-2020**. Brasil: MEC/CONAE, 2010. Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf>. 20 de julho de 2011. 17h31min.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O pedagógico na Educação Infantil: uma releitura. In: 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 1998, Caxambu (MG). Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/textos/173.htm>>. 26 de junho de 2011. 17h59min.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar - Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>>. 27 de junho de 2011. 19 horas.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. p. 293-304

Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf>>. 20 de agosto de 2008. 12h40min.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **A Linguagem dos Relatórios: Uma Proposta de Avaliação para a Educação Infantil**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3740>. 19 de agosto de 2011. 18h04min.

CORREA, Andréia Cristina Custódio (Et Al.) Avaliando o Cotidiano Através da Imaginação. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis : SME/PMF/Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010. p.124-133

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. p. 49-64

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das Avaliações Exigidas às Avaliações Necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.) **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus Editora, 2002. p. 13-42 (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

DELACOURS-LINS, Sylvie. - **Desenhos Infantis e Metacognição Durante a Alfabetização**. Trabalho. Caxambu/MG, 28ª Reunião Anual da Anped – 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. 29 de setembro de 2010. 10h26min.

DEMO, Pedro. Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, jan/jul 2005. Disponível em:

<[http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2007vol1n1/volume%201\(1\)%20artigo9.pdf](http://www.perspectivasonline.com.br/revista/2007vol1n1/volume%201(1)%20artigo9.pdf)>. 27 de julho de 2011. 14h53min.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. 03 de maio de 2011. 14h17min.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser Professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.) Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. 13-37 (Cultura, Memória e Currículo, v.5)

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 2.517 de 19 de dezembro de 1986 – Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis.**

Florianópolis, PMF, 1986. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.36.37.e4105a5cf4aa5d202a6064bc6b98604d.pdf>. 26 de julho de 2011. 16h20min.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **“Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular”– Educação Infantil.** Florianópolis, SC, PMF/SME, 1996a. (Movimento de Reorientação Curricular)

_____. Secretaria Municipal de Educação. **“Traduzindo em Ações: das Diretrizes a Uma Proposta Curricular”–.** Florianópolis, SC, PMF/SME, 1996b. (Movimento de Reorientação Curricular)

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº01 de 03 de setembro de 2002**. Florianópolis: CME, 2002. (texto mímeo)

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução N°01 de 31 de outubro de 2006**. Florianópolis: CME, 2006. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_01_2010_16.40.32.7ff98f0200c5c1660de051afbf55dc42.pdf. . 13 de julho de 2011. 15h21min.

_____. **A Organização, Funcionamento e Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis – Lei nº 7508 de 27 de dezembro de 2007**. Florianópolis, PMF/SME, 2008.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01 de 29 de abril de 2009**. Florianópolis, SC: PMF/CME, 2009. Disponível em http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2009_16.32.58.e699085c481035ecb6506d3f55ca4abf.pdf. 19 de março de 2009. 19h45min.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis : SME/PMF/Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2010b. <Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_09_2010_9.28.18.8290f2b42afcefc446de3761c17366e1.pdf>. 11 de julho de 2011. 18h23min.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 010 de 02 de fevereiro de 2010**. Florianópolis/SC: SME, 2010c. (texto mímeo)

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 019 de 01 de fevereiro de 2011**. Florianópolis/SC: SME, 2011b. (texto mímeo)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. – (Leitura)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Pedagogia das Competências Como “Política” de Formação e “Instrumento” de Avaliação. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.) **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papyrus Editora, 2002. p. 43-64 (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

FREITAS, Luis Carlos de. A “Progressão Continuada” e a “Democratização” do Ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.) **Avaliação: políticas e práticas**. São Paulo: Papyrus Editora, 2002. p. 83-111. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. (Et. A1). **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2009. (Fronteiras Educacionais)

FÜLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena; CAMPOS, Maria Malta. **Qualidade na Educação Infantil: Alguns Resultados de Pesquisas**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071303int.rtf>>. 1º de março de 2010. 16h48min

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000401477>>. 12 de junho de 2011. 17h27min.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a investigação sociológica: possibilidades e caminhos da pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, nº 10, 2007. p.51-61. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a05.pdf>>. 26 de outubro de 2010, 20h50min.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Avaliar para Promover: As Setas do Caminho**. 10ª ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2008.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KUHLMANN Jr., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (78): 17-26, ago/1991. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/969.pdf>>. 27 de junho de 2011. 17h34min.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana Maria Bahia. **Creche Como Contexto de Desenvolvimento: Um Estudo Sobre o Ambiente de Creches em Um Município de SC**. – Trabalho. Caxambu/MG, 29ª Reunião Anual da Anped – 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2670-Int.pdf>>. 09 de março de 2010. 12h25min

LIMA, Ana Laura Godinho. Testes ABC: Proposta de Governo de Uma População Problemática. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Vol.11, nº 1, jan/jul de 2007. p. 139-163. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a16.pdf>>. 05 de agosto de 2011. 17h39min.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström Lourenço Filho. **Testes ABC: Para a Verificação da Maturidade Necessária à Aprendizagem da Leitura e da Escrita**. 13ª ed. Brasília/DF: Inep, 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B93D6EB33-3B3F-41BC-8D27-9FD1F46F788B%7D_miolo_lourenco_filho.pdf>. 05 de agosto de 2011. 18h02min.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. In: LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 18ª edição. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-26.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. p. 25-44.(Temas Básicos de Educação e Ensino)

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: Reflexões Teórico-Metodológicas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v.15, nº 30, jul.-dez./2004. p. 5-16. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cae/arquivos/1203/1203.pdf>>. 19 de junho de 2011. 16h48min.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem**. UERJ; 16(04). p. 569-576, out-dez 2008. Disponível em <<http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>>. 05 de maio de 2011. 22h15min.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. **Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/senhorinha.html>>. 09 de abril de 2009. 18h30min

POPKEWITZ, T; LINDBLAD, S. (2001) Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão/exclusão sociais. **Educação e Sociedade**. V.22, n.75, ago. Campinas, SP, p.111-148.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. S. **A Construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico**. 2008. 294f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-151516/pt-br.php>>. 12 de junho de 2011. 17h41min.

RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. **Avaliação Institucional Na Educação Infantil: Um Campo De Possibilidades**. Pôster. Caxambu/MG, 31ª Reunião Anual da ANPEd – 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT07-4227--Int.pdf>>. 12 de março de 2010. 14h29min.

_____. **Avaliação Institucional Na Educação Infantil: Um Campo De Possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=528>. 12 de junho de 2011. 17h37min.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de Uma Pedagogia**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999. (Teses Nup; 2)

_____. Príncípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In: SANTA CATARINA. **Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis/SC: SME/PMF, 2000. p. 23-34.

_____. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis : SME/PMF/Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010. p. 12-20.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A Avaliação no Ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre/RS, Artmed Editora, 1998. p. 295-351.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Lei Complementar nº 170 de 07 de agosto de 1998**. Florianópolis: CEE, 1998a. <Disponível em http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm> 09 de abril de 2009, 18h19min.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN/SED, 1998b. Disponível em: <<http://sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?showall=1>>. 14 de julho de 2011.19h55min

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 91 de 14 de dezembro de 1999**. Florianópolis/SC: CEE, 1999. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=52&Itemid=86>. 18 de julho de 2011. 17h18min

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 23 de 09 de maio de 2000**. Florianópolis/SC: CEE, 2000a. Disponível em:

<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/cat_view/58-legislacao/185-ensino/76-legislacao-estadual/79-resolucoes>. 14 de julho de 2011. 20h26min

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº/E/067 de 16 de novembro de 2000**. Florianópolis/SC: SED, 2000b. Disponível em:

<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/cat_view/58-legislacao/185-ensino/76-legislacao-estadual/80-portarias>. 14 de julho de 2011. 20h18min.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.

Florianópolis: IOESC/SED, 2005. Disponível em:

<<http://sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?showall=1>>. 14 de julho de 2011.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 158 de 25 de novembro de 2008**. Florianópolis/SC, CEE, 2008. Disponível em:

<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/cat_view/58-legislacao/185-ensino/76-legislacao-estadual/79-resolucoes>. 14 de julho de 2011. 20h23min

SANTOS, Boaventura de Souza. O Social e o Político na Transição da Pós-Modernidade. In: **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996 p. 75-114.

_____. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.93- 135 (Para um novo senso comum; v. 4)

_____; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-27.

SGARBI, Paulo. A Aprendizagem Viggiada: Registros de Avaliação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.) **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 78-93 (Cultura, Memória e Currículo, Volume 3)

STEININGER, Isabela Jane. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/belastein.pdf>>. 03 de novembro de 2010, 11h08min.

_____. **A Prática Pedagógica Nas Instituições de Educação Infantil: Um Estudo De Caso Sobre O Que Indicam As Professoras**. - Pôster Caxambu/MG, 32ª Reunião Anual da ANPED – 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT07-5628--Int.pdf>>. 11 de março de 2010. 09h15min

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa com Objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, nº 49 – Fundação Carlos Chagas, maio de 1984. p.45-50. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/527.pdf>>. 26 de outubro de 2010, 16h37min.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. O Cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação. **Atelier: Cidades Políticas**. 12 a 15 de maio de 2004. Braga, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/12163>>. 06 de dezembro de 2011. 15h17min.

TOMITCK, Leda Maria Braga; TUMOLO, Celso Henrique Soufen. **Pesquisa em Letras Estrangeiras**. Florianópolis/SC: UFSC, 2009.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.).

Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106. Disponível em:

<http://www.4shared.com/get/M_NpsLC/Varela_Julia_Categorias_esp_a.html>. 28 de junho de 2011. 10h34min.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional e o Avaliador.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo Avaliação Formativa em Uma Escola de Educação Infantil e Fundamental. In:

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (Org.) **Avaliação: políticas e práticas.** São Paulo: Papirus Editora, 2002. p. 113-143. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** 5ª ed. Campinas/SP: Papirus Editora, 2004 (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Virando a Escola do Averso por Meio da Avaliação.** São Paulo, Papirus Editora, 2008. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil.** Florianópolis: SME/PMF/Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010. p.22-3.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AMADO, João da Silva. A Técnica da Análise de Conteúdo. In. **Revista Referência**. Nº 05, Nov/2000. p.53- 63. Disponível em: [<www.esenfc.pt/rr/admin/conteudos/downloadArtigo.php?>](http://www.esenfc.pt/rr/admin/conteudos/downloadArtigo.php?). 10 de maio de 2011. 12h25min.

ARAGÃO, Rosana. O Portfólio como novo instrumento de avaliação. In: BRASIL – Ministério da Educação. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. nº 41 - Prêmio Professores do Brasil. Novembro de 2006.

BECHI, Egle; BONDIOLI, Anna. (Orgs.) **Avaliando a Pré-Escola: uma trajetória de formação de professoras**. São Paulo: Autores Associados, 2003 (Educação Contemporânea)

BONDIOLI, Anna. **O Projeto Pedagógico da Creche e a Sua Avaliação: a Qualidade Negociada** – Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

CHARLOT, Bernard. A Idéia de Infância. In: _____. **A Mistificação Pedagógica**. Editora Guanabara, s.d. p. 99-14

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. (Passo-a-Passo; 57)

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 2ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1988.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do Nosso Tempo)

FRANCO, Maria Laura P.B.. Que é Análise de Conteúdo. In: _____. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. São Paulo: Papyrus Editora, 1994. p.159-181 (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis: PMF/SME/DEI 2000.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Formação em Serviço: Partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas**. Florianópolis: PMF/SME/DEI/PRELO, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 2002. p. 84-108 (Questões da Nossa Época, Vol. 42)

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências. In: _____. **Boaventura & a Educação**. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2006. p.75-116.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Roteiro-Sugestão para Orientar Registros Diários (texto mimeo). In: Disciplina Didática Especial da Pré-Escola – UFSC, Curso de Pedagogia, 1996.

PRADO, Patrícia Dias. Quer Brincar Comigo? – Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da Infância – metodologias de pesquisa com Crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. pág. 93-111. (Educação Contemporânea)

RINALDI, Carlina. Régio Emilia: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.) **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

VALA, Jorge. Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10ª Ed. Porto/Portugal, Edições Afrontamento, 1999. p. 102-128. (Biblioteca das Ciências do Homem)

ANEXO I
Trabalhos e pôsteres consultados no site da ANPEd no período 2004
a 2009

Palavras-chave: avaliação; avaliação na educação infantil; fracasso escolar.

1) 27ª REUNIÃO ANUAL - 2004

GT 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos

TRABALHOS

- 1- **O Espaço da Creche: Que Lugar é Este?** AGOSTINHO, Kátia Adair – UFSC (CAPES)
- 2- **Políticas Públicas em Educação Infantil.** BRANDÃO, Isabel Cristina - UFSCar
- 3- **Bonecas: Objeto de Conflito Identitário na Arena da Dominação Cultural.** COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos - UFC
- 4- **Ouvindo Crianças: Considerações sobre o Desejo de Captar a Perspectiva da Criança acerca da sua Experiência Educativa.** CRUZ, Sílvia Helena Vieira – UFC
- 5- **As Identidades de Educadoras de Crianças Pequenas: Um Caminho do ‘Eu’ ao ‘Nós’.** GOMES, Marineide de Oliveira - Centro Universitário Fundação Santo André
- 6- **As Concepções sobre o Sistema Público de Educação Infantil de Mães que Utilizam e que Não Utilizam Creches.** MORO, Catarina de Souza - UFPR
- 7- **Rotina e Experiências Formativas na Pré-Escola.** SANT’ANA, Ruth Bernardes de – UFSJ (PICDT-CAPES)
- 8- **A Representação da Infância na Poesia de Manoel de Barros.** SCOTTON, Maria Tereza - PUC-RJ
- 9- **As Interações Sociais e a Formação da Identidade da Criança Negra.** SILVA, Vera Lúcia Neri da– UFF (CAPES)

PÔSTERES

- 1- **Curriculum Plennis Ludens? Um Estudo Crítico – Compreensivo e Propositivo sobre a Política de Ludicidade no Currículo de Educação Infantil, a partir do Contexto de uma Escola Pública em Salvador - BA.** CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da - Universidade Federal da Bahia
- 2- **Estandartes de Identidade: O Lugar da Infância na Decoração das Escolas.** LOPES, Jader Janer Moreira - Universidade Vale do Rio Verde / Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
- 3- **A Vez das Crianças: Um Estudo sobre as Culturas da Infância no Cotidiano da Creche.** MARTINS FILHO, Altino José – UFSC
- 4- **Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação nas Produções Acadêmicas Recentes (1997-2002).** MORAES, Andréa Alzira de - UFSC
- 5- **Culturas Infantis na Cidade: Aproximações e Desafios para a Pesquisa.** MULLER, Fernanda - UFRGS
- 6- **A Escola na Visão das Crianças.** SILVEIRA, Débora de Barros - UEMS/UFSCar (Cnpq)

GT 08 - Formação de Professores

TRABALHOS

- 1- **Paradigmas, Saberes e Práticas: Uma Análise nos Cursos de Especialização em Educação Física Escolar.** ALVES, Wanderson Ferreira - UEG
- 2- **Compreendendo a Investigação Narrativa de Ações Escolares de Ensino e de Aprendizagem no Âmbito da Formação de Professores.** ARAGÃO, Rosália M. R. de – PPGE-UMESP
- 3- **Relatos de Experiências Docentes na Formação Continuada de Professores.** AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria
- 4- **Novos Espaços Formativos de Professores e Prática Docente.** BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas - UNESP-Assis (FUNDUNESP)
- 5- **Um Olhar sobre a Formação Continuada de Professores em Escolas Organizadas no Regime de Ensino em Ciclo(s).** BERNADO, Elisângela da Silva - PUC-Rio (CNPq)
- 6- **Formação Continuada de Professores no Projeto Escola Cabana: Avanços e Equívocos de um Processo Centrado na Escola.** BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes – UFPA (CAPES)
- 7- **Educação e Novas Exigências Profissionais: Novas Exigências À Prática Docente e Constituição da Identidade Profissional de Educadores de 1ª a 4ª Série.** BRAGAGNOLO, Regina Ingrid – UFSC; LUNA, Iúri Novaes – UFSC – UNISUL (FUNCITEC-SC)
- 8- **Pedagogia da Terra: Um Estudo sobre a Formação Superior de Professores do MST.** FOERSTE, Erineu - UFES (PRONERA/Ação Educativa)
- 9- **Formando Professores para a Educação Profissional.** GOMES, Heloisa Maria - PUC/SP
- 10- **Prática Docente, Modelos de Ensino e Processos de Formação: Contradições, Resistências e Rupturas.** GRIGOLI, Josefa A.G. – UCDB; TEIXEIRA, Leny R. M. – UCDB, LIMA, Cláudia M. - UCDB
- 11- **Alfabetização: Imaginário e Práticas Pedagógicas das Professoras de Primeiras Séries do Ensino Fundamental do Alto Vale do Itajaí.** HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira - UDESC
- 12- **A Pesquisa-Ação na Formação Inicial de Professores: Elementos para a Reflexão.** JORDÃO, Rosana dos Santos – FEUSP (FAPESP)
- 13- **O Despertar da Consciência Corporal do Professor.** MOYZÉS, Márcia Helena Ferreira – UFU; MOTA, Maria Veranilda Soares – UFU
- 14- **Estudo das Necessidades Formativas de Professores(as) do Ensino Médio no Contexto das Reformas Curriculares.** NÚÑEZ, Isauro Beltrán – UFRN (CNPq)
- 15- **Dialogia Digital: Em Busca de Novos Caminhos À Formação de Educadores, em Ambientes Telemáticos.** OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de – PUC/SP
- 16- **Formação do Educador Infantil: Identificando Dificuldades e Desafios.** REGO, Maria Carmem Freire Diógenes – NEI/UFRN; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida – DEPED/UFRN

17- **Que Sentido Tem a Pesquisa para Professoras Pesquisadoras?** ROCHA, Helenice Aparecida Bastos – CPEI – UERJ – UFF

18- **A Universidade e a Formação Continuada de Professores: Dialogando sobre a Autonomia Profissional.** SANTOS, Sonia Regina Mendes dos - UERJ

19- **Como os Professores Utilizam os Novos Livros Didáticos de Alfabetização Avaliados com as Maiores Menções pelo PNL D.** SILVA, Ceris S. Ribas da – UFMG

20- **A Elaboração Conceitual na Constituição Docente de Futuros Professores de Ciências/Biologia: Modos de Mediação do Formador.** SILVA, Lenice Heloisa de Arruda – UFMS; SCHNETZLER, Roseli P. – UNIMEP

21- **Fale com Ela(s).** SOBREIRA, Henrique Garcia - UERJ/FEBF (CNPq/FAPERJ)

22- **A Práxis dos Professores e as Relações de Etnia na Escola.** VIANA, Verônica Rodrigues – UNICAMP

PÔSTERES

1- **Pânta Reí: o que o Dever da Obra de Picasso Ensina ao Professor.** BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu - Uniube/UFU

2- **O Banco Mundial e o Financiamento do Programa Magister de Formação de Professores.** BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves - PUC-MINAS; FERREIRA, Eveline Andrade - PUC-MINAS (CAPES)

3- **A Prática de Ensino como Espaço/Processo de Construção da Identidade Profissional do Educador: a Realidade da UFRJ.** CUPOLILO, Amparo Villa – UFRRJ

4- **Os Lugares e os Sentidos da Formação Docente.** FORSTER, Mari Margarete dos Santos – UNISINOS; SOUZA, Carmem Lisiane Escoto, UFRGS (CNPq/FAPERGS/UNISINOS)

5- **Formas Professores: Para que? Para quem?** MELO, Geovana Ferreira – UFU/UFU; DOMINGUES, Maria Hermínia M. S. – UFG

6- **O Início da Carreira Docente e a Formação Inicial: Problematizando esta Relação.** ROCHA, Gisele Antunes – UFSCar

GT 13 - Educação Fundamental

TRABALHOS

1- **Um Jogo de Luz e de Sombras: Lógicas de Ação no Cotidiano Escolar.** ARAÚJO, Mairce da Silva – UERJ/FFP; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal – UFF

2- **Representações da TV nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa.** BERGMANN, Leila Mury – UFRGS

3- **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental.** COELHO, Lígia Martha - UNIRIO

4- **Avaliação do Desempenho Escolar: O Modelo Adotado em Angra dos Reis.** COSTA, Marly de Abreu – UERJ

5- **“Sem as Reuniões a Escola não Existe! Não Tem Como!”: Estudo de Caso de uma Escola Colaborativa.** DAMIANI, Magda Floriana - UFPel (CNPq e FAPERGS)

6- Os Educadores e a Organização do Ensino em ciclos na Rede Municipal de São Paulo (1992-2001). JACOMINI, Márcia Aparecida – FTS (CAPES)

7- Escola, Bio-Poder e Representações Sociais: Um Enfoque Multidimensional da Saúde nos Discursos de Alunos da 5ª Série do Ensino Fundamental. LIMA, Rita de Cássia Pereira– CUML; PARRILA, Marlene Bíscolo – CUML (CUML/FAPESP)

8- Educação para a Tolerância. LOPES, José de Sousa Miguel - UNILESTE-MG

9- A Inserção da Cultura Corporal no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal: Uma Pesquisa Participante. NEIRA, Marcos Garcia - FEUSP

10- Índio Quer Escola. PAES, Maria Helena Rodrigues - UFRGS/UNEMAT

11- A Relação Afetividade-Aprendizagem no Cotidiano da Sala de Aula: Enfocando Situações de Conflito. PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima – ISEP

12- A Formação Docente e os suplementos Infântio-Juvenis: Uma Relação Pedagógica a Ser Construída. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de – UnB

13- A Complexidade do Processo Ensino-aprendizagem e a Possibilidade de uma Prática Pedagógica Inclusiva na Escola de Ensino Fundamental. SAMPAIO, Carmen Sanches – UNIRIO (CAPES)

14- Memórias e Trajetórias de Escolarização: Abordagem Experiencial e Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. SOUZA, Elizeu Clementino de – UNEB/ FEBA (CAPES)

15- A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Impasses, Desconstruções e Perspectivas. SOUZA, Glória Maria Anselmo de – FME; SILVA, Márcia Maria e – FME; SILVA, Leda Marina Santos da - FME

16- Identidades Musicais e Concepções Pedagógicas de Professoras e Futuras Professoras do Ensino Fundamental. TORRES, Maria Cecilia Araújo Rodrigues - FUNDARTE/UERGS

PÔSTERES

1- O impacto das políticas para melhoria do ensino fundamental. BERGER, Miguel André –NPGED/UFS (CNPq)

2- Representações de estudantes e famílias sobre uma escola por ciclos. FORTES, Gilse Helena Magalhães – PUCRS –

3- Os significados da docência na formação em Alternância – a perspectiva dos profissionais das escolas família agrícola. SILVA, Lourdes Helena da - UFV (FAPEMIG)

4- Inclusão e exclusão no ensino fundamental: uma abordagem do tratamento da corporeidade. ZOBOLI, Fabio – FURB, LAMAR, Adolfo Ramos – FURB

GT 20 - Psicologia da Educação TRABALHOS

1- A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira– IPUSP (Fapesp)

2- **A tensão eu/outro: no sujeito, na memória.** BRAGA, Elizabeth dos Santos – USF

3- **O construtivismo no ensino fundamental: um caso de desconstrução.** CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite – UNESP; SILVA, Rita de Cássia da – UNESP; MASSABNI, Vânia Galindo - UNESP

4- **A relação pedagógica e a construção da personalidade moral.** DANI, Lúcia Salete Celich – UFSM

5- **Avaliação dinâmica: uma proposta alternativa e complementar de avaliação cognitiva em crianças com indicação de dificuldade de aprendizagem.** DIAS, Tatiane Lebre – UFES/UNEMAT; ENUMO, Sônia Regina Fiorim – UFES (CNPq; FACITEC/PMV)

6- **O que pensam os alfabetizadores sobre a abordagem construtivista?** MACHADO, Laêda Bezerra – UFPE

7- **A escolarização e as normas: produção de sentidos e processos de apropriação.** NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta - FE – UNICAMP

8- **Crianças operatório – concretas em interação com o computador: um estudo à luz de categorias piagetianas.** OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes - UERJ

9- **Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsor da produção de sentidos.** RICKES, Simone Moschen – FACED/UFRRGS

10- **Espetáculos infantis: “O outro me vê, logo existo”.** ROURE, Glacy Queirós de – UCG

11- **Injustiças no cotidiano escolar.** SHIMIZU, Alessandra de Moraes – UESP; CORDEIRO, Ana Paula - UNESP (CAPES)

12- **Estudo psicossocial da escola.** SOUZA, Clarilza Prado de - PUCSP/FCC; MARCONDES, Anamérica Prado – PUCSP; ANDRADE, Daniela B.S. Freire – PUCSP; SANTOS, Risomar Alves dos – PUCSP; STANGHERLIM, Roberta – PUCSP; ENS, Romilda Teodora – PUCSP; ACOSTA, Sandra Ferreira – PUCSP; BÔAS, Lucia Santiso Villas – PUCSP; CESANA, Marina Ranieri – PUCSP; MUSIS, Carlo Ralph de – PUCSP; MICHELS, Lísia Regina Ferreira – PUCSP; OLIVEIRA, Eliana – PUCSP; BORJA, Amélia de – PUCSP; TERZI, Cleide do Amaral – PUCSP; DOMARCO, Elisângela – PUCSP; CARVALHO, Marcel Ercolin – PUCSP; ANDRADE, Roberta Rotta M. de – PUCSP; MORGADO, Tânia Regina de B.P. – PUCSP; MACHADO, Simone Aparecida – PUCSP; DER, Carolina Simões – PUCSP; GARCIA, Rita Elvira – PUCSP; KOWALSKI, Ivone Sanches - PUCSP

13- **A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores: um estudo sobre o cotidiano escolar.** SOUZA, Vera Lucia Trevisan de - PUCSP (CAPES)

PÔSTERES

1- **Trabalho docente e suas implicações com as práticas psicológicas.**

ROCHA, Marisa Lopes da – UERJ; BESSA, Valéria da Hora – UFRJ; OLIVEIRA, Alexandre dos Anjos de - UERJ (FAPERJ)

2- **O lúdico na relação ensino aprendizagem das Ciências: resignificando a motivação.** SILVA, Alcina Maria Testa Braz da - UNIVERSO

3- Um olhar para a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon a partir do estudo do livro “L’enfant turbulent: etude sur retards e les anomalies du développement moteur e mental”. SILVA, Angélica do Rocio Carvalho - PUC-SP /UNIFEOB; DOURADO, Ione C. - PUC-SP; SCAVAZZA, Maria Cristina – PUC-SP; MONTEIRO, Mário Destro - PUC-SP

2) 28ª REUNIÃO ANUAL - 2005

GT 7 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos TRABALHOS

1- Aventuras no País das Maravilhas Foucaultianas. ALCÂNTARA, Cássia Virgínia Moreira de – UFS

2- A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento. ARENHART, Deise – UFSC (CNPq)

3- O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de – UNIMEP/PPGE – SP; SCHNETZLER, Roseli Pacheco – UNIMEP/PPGE – SP (CAPES)

3- Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um Projeto Político-Social. BARBOSA, Ivone Garcia – UFG; ALVES, Nancy Nonato de Lima - FE/UFG; MARTINS, Telma Aparecida Teles – Unifan; MAGALHÃES, Solange M. O. - FE/UFG

4- As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. BRITO, Ângela Coelho de – UFF

5- Infância, educação infantil e letramento na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. CORSINO, Patrícia – UFRJ (CAPES)

6- Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. DELGADO, Ana Cristina Coll – Furg; MÜLLER, Fernanda - PPGEDU/UFRGS (Fapergs – CAPES)

7- Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. FINCO, Daniela – UNICAMP (FAPESP)

8- Qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisas. FÜLLGRAF, Jodete – UFSC, WIGGERS, Verena – UFSC, CAMPOS, Maria Malta - FCC/PUC

9- Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. GARANHANI, Marynelma Camargo – UFPR (PICDT-CAPES / UFPR)

10- Infância e educação infantil: desafios modernos e pós-modernos – entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento. GUIMARÃES, Daniela – PUC-Rio

11- Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras? KRAMER, Sonia – PUC-Rio

12- Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão – UFC (CAPES)

12- **Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância.** NOGUEIRA, Monique Andries – UFG

13- **A ‘paparicação’ na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da ‘multidão’.** OLIVEIRA, Fabiana de – UFSCar; ABRAMOWICZ, Anete – UFSCar

14- **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância.** RICHTER, Ana Cristina – UFSC (CNPq)

15- **Pró-criança: uma política pública para a infância catarinense?** RODRIGUES, Marilda Merênciã - UFSC (CNPq)

16- **O consumo nas práticas culturais infantis: crianças e adultos no contexto de uma escola pública.** SANTOS, Núbia de Oliveira - Puc-Rio

17- **Trabalhando os direitos das crianças numa sala de educação infantil.** SARAVALI, Eliane Giachetto - UNITRI (CAPES)

18- **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.** TIRIBA, Lea – PUC-Rio

PÔSTERES

1- **O GT7 da ANPEd: direitos e educação da criança pequena.** CASTILHANO, Ana Lucia - UESB- UFSCar (CAPES)

2- **Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche.** FILHO, Altino José Martins – UFSC

3- **A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes.** FLORES, Zilá Gomes de Moraes - UNIJUÍ

4- **As políticas públicas e educação da infância em Goiás: da proposição à materialização.** LENI, Lais - FE/UFMG; MÁRQUEZ, Christine Garrido - FE/UFMG

5- **A formação das professoras e a produção simbólica das crianças de 0 a 6 anos: uma experiência de pesquisa.** OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de – UFSC; RIVERO, Andréa Simões – UNISUL; COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin - UFSC/UNIVALI; BATISTA, Rosa – UNISUL; CAMPOS, Rosânia – UFSC; BODNAR, Rejane – UFSC; FERNANDES, Sonia Cristina de Lima – UFSC (CAPES)

6- **Memórias da infância: eternização da vida.** REDIN, Marita Martins – UNISINOS

7- **Culturas infantis e saberes: caminhos recompostos.** SANTOS, Solange Estanislau dos – FCT/UNESP (CAPES)

8- **A Escola Cabana em Belém: o envolvimento e a participação das profissionais no Projeto Político-Pedagógico da educação infantil.** SOUSA, Celita Maria Paes de – UFPA

GT 8 - Formação de Professores

TRABALHOS

1- **Educação intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural.** ALMEIDA, Célia Maria de Castro – Uniube; MOREIRA, Marta Candido – UNIPAC – FEU

2- A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de – UNICAMP –UNITAU; BIAJONE, Jefferson – UNICAMP

3- As redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: o contexto do Projeto “Salto para o Futuro”.

ALMEIDA, Rosilene Souza – UERJ

4- A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. ARAÚJO, Elaine Sampaio – USP/RP, MOURA; Manoel Oriosvaldo de – USP (CAPES)**5- Uma vez normalista, sempre normalista: a presença do método de ensino intuitivo na construção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense - 1911/1935). AURAS, Gladys Mary Teive – UDESC****6- A ausência da criança na produção acadêmica sobre a escola: um estudo de caso. BATISTA, Ezir Mafra – UFSC****7- Moacyr Laterza: a experiência artística na professoralidade.**

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu – UFG – Uniube

8- Re-construir a escola? Um desafio para os docentes do secundário.

BORGES, Cecília – Universidade de Montreal (CRSH)

9- Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária. CASTRO, Magali de – PUC-Minas**10- Construção curricular como educação de professores - o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná. CERRI, Luis Fernando – UEPG****11- Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. CORSI, Adriana Maria – UFSCar****12- A mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. COSTA, Gilvan Luiz Machado – Unisul****13- Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores?.**

FARIAS, Isabel Maria Sabino de – UECE (FUNCAP/CE)

14- Políticas de formação docente em belém do Pará: dilemas e desafios do projeto escola cabana. FERREIRA, Diana Lemes – UFPA**15- Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física.**

FERREIRA, Lílian Aparecida – UNESP – UFSCar; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues – UFSCar

16- Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. FONTANA, Roseli Aparecida Cação – UNICAMP; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia – UNICAMP**17- A cultura docente de professores de Educação Física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. GARIGLIO, José Ângelo - CEFET-MG (CAPES)****18- A questão homossexual e a formação dos professores. GRANÚZZIO, Patrícia Magri – UNIMEP**

- 19- **A formação continuada para a diversidade: um estudo da Rede Municipal de Juiz de Fora.** LADE, Marcela Lazzarini de – UFJF
- 20- **Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente.** LOPONTE, Luciana Gruppelli – UNISC – UFRGS
- 21- **Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de Ciências, de 5ª à 8ª série, do Ensino Fundamental: da Rede Municipal de ensino de Campo Grande-MS.** MACHADO, Vera de Mattos – UFMS
- 22- **Docência e dever: com a palavra a professora...** MIRANDA, Maria Saleta de – UFSC
- 23- **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação.** MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda – UFMT (CAPES)
- 24- **Modificações nas representações de professores do ciclo inicial do ensino fundamental acerca da educação física: constatações a partir de um programa de formação contínua.** NEIRA, Marcos Garcia – USP
- 25- **Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas.** NUNES, Ana Ignez Belém Lima – UECE (CNPq)
- 26- **Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores.** OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C. de – PUC-Rio; FERREIRA, Augusto César Rosito – PUC-Rio; CRUZ, Giseli Barreto da – PUC-Rio; BOING, Luiz Alberto – PUC-Rio; WALDHELM, Monica – PUC-Rio; ALBUQUERQUE, Sabrina B. G. de – PUC-Rio (CNPq)
- 27- **Possibilidades de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores de Matemática.** Oliveira, Maria Cristina Araújo de – PUC-SP
- 28- **Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização.** PAPI, Silmara de Oliveira Gomes – UEPG
- 29- **Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento.** PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira – PUC/SP; KNOBLAUCH, Adriane – PUC/SP (CAPES / CNPq)
- 30- **A escola normal e a formação da professora primária em Minas Gerais: de normalista linda a guardiã dos princípios morais e dos bons costumes.** PEREIRA, Maria José de Moraes – UI
- 31- **O impacto das políticas públicas em educação superior e saúde na formação do professor de odontologia numa dimensão crítica.** PÉRET, Adriana de Castro Amédée – UFMG
- 32- **Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes.** RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de – UnB; FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha – UnB
- 33- **Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão.** RODRIGUES, Janine Marta Coelho – UFPB; RÉGO, Rogéria Gaudencio do – UFPB
- 34- **Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática.** ROSALEN, Marilena – UNIMEP; MAZZILLI, Sueli – UNIMEP (FAP – UNIMEP)

- 35- **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares.** SANTOS, Helena Maria dos – Univap (CAPES)
- 36- **Os Centros de Referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia.** SANTOS, Sonia Regina Mendes dos – UERJ
- 37- **Vínculos de aprendizagem na formação de professores: um estudo crítico sobre o PEC-formação universitária.** SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes – PUC-SP
- 38- **Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de Língua Inglesa.** SILVA, Ademar da – UFSCar; MARGONARI, Denise Maria – UNESP/Araraquara
- 39- **A formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001).** SILVA, Andréia Ferreira da – UFG (PICDT – CAPES)
- 40- **A cidadania no contexto da formação de professores.** SOARES, Sandra Regina – UEFS
- 41- **Problematização de conceitos e práticas: uma abordagem etnográfica no levantamento de questões epistemológicas e sociológicas.** SUTIL, Noemí – UEPG (CAPES)
- 42- **A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica.** TEIXEIRA, Vania Laneuville – UFF – FME
- 43- **Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores.** TERRAZAN, Eduardo Adolfo – UFSM; SANTOS, Maria Eliza Gama – UFSM; LISOVSKI, Lisandra Almeida – UFSM (CNPq)
- 44- **Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente.** TORRIGLIA, Patrícia Laura – UFSC – UNISUL (CNPq)
- 45- **A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000.** VENTORIM, Silvana – UFES (CAPES)

PÔSTERES

- 1- **Universidade e formação continuada de professores: algumas reflexões.** AMBROSETTI, Neusa Banhara – UNITAU; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura – UNITAU
- 2- **Sobre os fatores colaborativos da formação docente.** AZAMBUJA, Guacira de - Unisinos (Capes)
- 3- **Estratégias formativas como elemento integrador na educação inicial e continuada de professores.** AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de – USP; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de – PUCSP
- 4- **Pesquisa na formação do professor: a perspectiva dos ex-alunos.** ENS, Romilda Teodora – PUCPR/PUCSP

- 5- **O cotidiano escolar e a formação do professor: perplexidades e alternativas frente ao fenômeno da (in)disciplina.** FORSTER, Mari Margarete dos Santos – UNISINOS (CNPq/FAPERGS)
- 6- **Formação contínua: o encaixe entre projetos.** ISHIHARA, Cristiane Akemi– FEUSP
- 7- **Aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes.** LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista – UNEB
- 8- **Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd.** MARIANO, André Luiz Sena – UFSCar (CAPES)
- 9- **A formação dos professores de educação infantil: apreciações bibliográficas.** RAUPP, Marilene Dandolini - CED/UFSC
- 10- **Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos.** SAMPAIO, Marisa Narcizo – UFF

GT 13 - Educação Fundamental

TRABALHOS

- 1- **A escola em ciclos e os ciclos na escola: um lugar de qualidade?** AGUIAR, Denise Regina da Costa - UMESP
- 2- **A interação escola-família sob a perspectiva de professores a interação escola-família sob a perspectiva de professores do ensino fundamental em uma escola estadual.** CABRAL, Ana Beatriz – UFSCar; BERTOLUCI, Evandro Antonio – UFSCar; TÚBERO, Rosana – UFSCar
- 3- **A escola pública de ensino fundamental nos projetos e relatórios de pesquisa do CNPq.** CARVALHO, Merise Santos de – UFRJ (CNPq)
- 4- **Ciclos e progressão continuada no estado de são paulo: faces de uma mesma “moeda”.** DIAS, Vagno Emygdio Machado - UFSCar (CNPq)
- 5- **Fracasso escolar e escola em ciclos : tecendo relações históricas, políticas e sociais.** FERNANDES, Claudia de Oliveira - UNIRIO (CAPES)
- 6- **Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores.** GOMES, Suzana dos Santos – FAE/UFMG
- 7- **A ciência e a tensão entre o ensinar e o aprender ciências naturais no ensino fundamental.** GUERRA, Denise Moura de Jesus - UFBA
- 8- **A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula.** MAINARDES, Jefferson – UEPG (Secretaria de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia-PR)
- 9- **A participação dos pais na ótica dos professores.** MAURÍCIO, Lúcia Velloso – UNESA
- 10- **Educação e neurociências: uma via de mão dupla.** MORALES, Rosilene – Universidade Católica de Santos
- 11- **O trabalho prescrito e o trabalho real as competências do professor do ensino fundamental.** NOZAKI, Izumi –UFMT; PICHITELLI, Eliseu –UFMT
- 12- **Alternativas de inserção da informática educativa nas escolas de ensino fundamental: diferentes olhares.** NUNES, Lina Cardoso – UNESA; ALMEIDA, Rosane Pires Fernandes Galvão de – UNESA; AMIN, Bernadete

Malmegrin Vanzella – UNESA; GUIMARÃES, Mônica Saraiva Machado – UNESA; GARFINKEL, Mirian – UNESA

13- Leituras cotidianas e espaços praticados: imagens do conhecimento do mundo. Uma reflexão teórico-metodológica sobre a função alfabetizadora da Geografia nos anos iniciais da educação fundamental. PÉREZ, Carmen Lúcia – UFF

14- Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. PINTO, Maria Raquel Barreto - UFSC (CNPq)

15- A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. QUINTEIRO, Jucirema – UFSC; CARVALHO, Diana Carvalho de – UFSC; SERRÃO, Maria Isabel Batista – UFSC; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira – UNESC (CAPES)

16- Turmas de progressão da escola cidadã - repercussões das políticas de inclusão nas aprendizagens e nos processos de socialização. RODRIGUES, Maria Bernadette C. – FACED/UFRGS

17- Na articulação prática/teoria/prática a construção cotidiana de ações pedagógicas inclusivas. SAMPAIO, Carmen Sanches – UNIRIO; COSTA, Margarida dos Santos – ISERJ (CAPES)

18- A ordem do discurso escolar. SOMMER, Luís Henrique – ULBRA
PÔSTERES

1- O necessário debate dos itinerários da arte-educação no ensino fundamental: proposições de escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte. FORTES, Gilse Helena Magalhães - PUC/RS

2- A contribuição imagética na aprendizagem da geometria no ensino fundamental. GUIMARÃES, Gilselene – UERJ

3- O aumento das camadas médias em uma escola pública: melhoria ou exclusão? PIOTTO, Débora Cristina - IPUSP (FAPESP)

4- O que professoras/es do ensino fundamental “devem” saber sobre leitura e alfabetização? Uma análise de questões de concursos públicos. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel - ULBRA – UFRGS (CNPq)

5- A construção da aprendizagem significativa no ensino de Ciências. TORTORI, Tito Ricardo de Almeida - IOC/Fiocruz

6- “Ensinar a ensinar”: um estudo acerca da formação de professores para o ensino fundamental (1876-1880). UEKANE, Marina Natsume – UERJ (CNPq)

GT 20 - Psicologia da Educação

TRABALHOS

1- Adolescentes e autoconceito: um estudo sobre a constituição social e histórica da subjetividade no contexto escolar. AGUIAR, Maira Pêgo de – UFES (CAPES)

2- A teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação. ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de – PUC-SP; ANTUNES, Mitsuko Makino – PUC-SP (CNPq)

- 3- **Psicologia e Educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros da França e da Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira.** CAMPOS, Regina Helena de Freitas – UFMG (CNPq – FAPEMIG)
- 4- **Desenvolvimento cognitivo em Vygotsky: “entre os ideais da Matemática e a harmonia da imaginação”.** CRUZ, Maria Nazaré da – UNIMEP
- 5- **Desenhos infantis e metacognição durante a alfabetização.** DELACOURS-LINS, Sylvie – UFC
- 6- **Os impactos das tecnologias da comunicação e informação na educação: uma perspectiva vygotskyana.** DURÁN, Débora – USP
- 7- **Metas e ideais para a educação escolar da adolescência: um estudo das relações entre discursos educacionais e idéias psicológicas através da RBEP, de 1944 a 1949.** FERNANDES, Angela Maria Cibiac – PUC-Minas
- 8- **Recriação da memória coletiva na Cultura Xakriabá: reflexões a partir da Festa de Santa Cruz.** GERKEN, Carlos Henrique de Souza – UFSJ (CNPq – FAPEMIG)
- 9- **Relações entre leitura, pensamento, fala e escrita: um estudo com alunos de 5ª série, com problemas de aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural.** GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho – CUML (FUNADESP)
- 10- **Juventude e subjetividade: imagens de uma (possível) realidade.** GRINSPUN, Mirian P. S. Z. – UERJ; NOVIKOFF, Cristina – UNIFOA – UERJ; COSTA, Patrícia M. D. – AEDB; RAMOS, Rosa M. S. C. M. – SMDC
- 11- **O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório.** GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini – UEL (Fundação Araucária)
- 12- **Estratégias de participação de pais no processo de formação continuada de professores em creche.** MAIMONE, Eulália Henriques – UNIUBE; SCRIPTORI, Carmen Campoy – UNIUBE (FAPEMIG – CNPq)
- 13- **Uma análise psicossocial da avaliação institucional.** MARCONDES, Anamérica Prado – PUC/SP; SOUSA, Clarilza Prado de – PUC/SP
- 14- **A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior.** MASINI, Elcie A.F.S. – UPM; BAZON, Fernanda V.M. – UPM (CNPq)
- 15- **Juventude e espaço público: questão para a educação?** MELLO, Eliana Dable de – UFRGS
- 16- **A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível?** MIRANDA, Marília Gouvea de UFG – UCG (CNPq)
- 17- **Diferenças entre crianças no processo de aquisição da linguagem escrita.** PEREIRA, Simone Lafsse – UNIVALI; FERREIRA, Valéria Silva – UNIVALI
- 18- **Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias.** RESENDE, Anita C. Azevedo – UFG – UCG (CNPq)
- 19- **“O caderno dela era só terra vermelha” representações sociais professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra.** ROCHA, Maria Isabel Antunes – UFMG
- 20- **Adolescentes, famílias, conceitos de justiça e de auto-respeito.** SALES, Eliana da Mota Bordin de – UFMS – PUC-SP (CAPES)

21- **Psicologia, tecnologia e educação em Oliveira Vianna e Lourenço Filho.** SASS, Odair – PUC-SP (CNPq)

22- **Sentimentos e emoções: um estudo com professores e alunos do Curso de Medicina Veterinária.** SILVA, Angélica do Rocio Carvalho – PUC-SP – UNIFEOB (CAPES)

23- A “teoria das inteligências múltiplas” ou as “múltiplas teorias da inteligência”? **Crítica a uma visão fragmentada da cognição.** SILVA, Kellen Cristina Prado da – UFG (CNPq)

PÔSTERES

1- **Reconsiderações sobre o “início” na profissão docente.** ANJOS, Daniela Dias dos – UNICAMP; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante - UNICAMP (FAPESP)

2- **A representação social de professores sobre a influência da internet na busca da autonomia.** GITAHY, Raquel Rosan Christino – UNOESTE/TOLEDO/UNIVEM

3- **Sentimentos e emoções: um estudo com professores do ensino superior.** MAHONEY, Abigail Alvarenga – PUC/SP; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de – PUC/SP

4- **A identidade profissional docente.** PAGANINI-DA-SILVA, Eliane – UNESP

5- **A prática criativa na formação dos professores de educação infantil.** SCHIRMER, Ana Cristina Fagundes – UFMS

6- **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências.** TAVARES, Romero - UFPB

7- **Desenvolvimento motor de crianças com dificuldades motoras da escrita.** TINÓS, Sandra Helena - UNESP – Rio Claro, PELLEGRINI, Ana Maria – UNESP – Rio Claro (CAPES)

3) 29ª REUNIÃO ANUAL – 2006

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

TRABALHOS

1- **Cenários da educação infantil.** CUNHA, Susana Rangel Vieira da.

2- **Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância.** LOPES, Jader Janer Moreira.

3- **Índice de desenvolvimento infantil no Brasil: uma análise regional.** KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli.

4- **Professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** BONETTI, Nilva.

5- **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil.** MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves.

6- **Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil.** GOMES DA SILVA, Denise Sans Guerra.

7- **Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos.** CARVALHO, Rodrigo Saballa de.

- 8- **Um palco para um conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil.** SOUZA, Luiz Fernando de.
- 9- **A gestão democrática como referencial de qualidade na educação infantil para crianças de quatro a seis anos.** CORREA, Bianca Cristina.
- 10- **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos.** BORBA, Angela Meyer.
- 11- **Subjetividade e subjetivação: a "criança resistência" nas dobras do processo de socialização.** ALCANTARA, Cassia Virginia Moreira de.
- 12- **A marca da infância: quando o fazer é fingir.** RICHTER, Sandra R. Simonis.
- 13- **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação.** MARTINS FILHO, Altino José.
- 14- **Crianças, natureza e educação infantil.** TIRIBA, Lea.
- 15- **Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches.** GUIMARÃES, Daniela De Oliveira.
- 16- **Educação intercultural e infância.** MARCON, Telmo.
- 17- **Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de educação infantil.** PORTO, Zélia Granja.
- 18- **Entender o outro - a criança indígena e a questão da educação infantil.** NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA; Antonio Hilario Aguilera; BRAND, Antônio Jacó.
- 19- **Criança do lugar e lugar de criança.** VASCONCELLOS, Tânia de.
- 20- **"Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização.** ALVES, Nancy Nonato de Lima.
- 21- **Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um Município de SC.** BHERING, Eliana Maria Bahia; LIMA, Ana Beatriz Rocha.
- 22- **A educação das famílias como política educacional - uma análise do programa família brasileira fortalecida.** CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima.
- PÔSTERES**
- 1- **Crianças e infâncias nas produções acadêmicas sobre a prática pedagógica.** STRENZEL, Giandrea Reuss.
- 2- **Desvendando identidades de trabalhadoras de creches: trajetórias de alunas de um programa de formação emergencial.** COTA, Tereza Cristina Monteiro.
- 3- **Elementos para se pensar a globalização da infância.** MOMO, Mariangela.
- 4- **A gestão das políticas públicas municipais: uma análise das propostas pedagógicas.** WIGGERS, Verena.

- 1- **Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional.** ALMEIDA, Benedita de.
- 2- **Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários.** SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da.
- 3- **A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar.** PEREIRA, Marcelo Ricardo.
- 4- **Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais.** CAMARGO, Arlete Maria Monte de.
- 5- **Formação de professores: as travessias do cuidado de si.** HARDT, Lúcia Schneider.
- 6- **Educação infantil: espaço de representações sociais e de relações com o saber.** DIEB, Messias Holanda.
- 7- **Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério.** SARTI, Flávia Medeiros; BUENO, Belmira Oliveira.
- 8- **A docência na educação profissional.** COELHO, Suzana Lanna Buernier.
- 9- **A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria.** SILVA, Lea Stahlschmidt Pinto
- 10- **Processos de formação de professoras iniciantes.** NONO, Maevi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.
- 11- **Identidades de professores e redes de significações - configurações que constituem o "nós, professores".** GENTIL, Heloisa Salles.
- 12- **A planificação docente no ensino superior. Um estudo de caso.** MARTINS, Rosana Maria.
- 13- **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura.** RIBEIRO, Marinalva Lopes; SOARES, Sandra Regina.
- 14- **Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação.** RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.
- 15- **Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com professores?** OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de.
- 16- **A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do curso médio normal.** NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis.
- 17- **O jogo da cognição na linguagem de professores universitários em formação para a educação à distância.** GUSTSACK, Felipe, ARRIADA, Mônica Carapeços.
- 18- **A formação continuada de professores da educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores.** RANGEL, Iguatemi Santos.
- 19- **O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer.** DINIZ, Margareth.

- 20- **A organização do trabalho pedagógico: limites e possibilidades do curso de pedagogia.** SILVA, Margarida Montejano da; SORDI, Mara Regina Lemes de.
- 21- **Uma história de formação de professores: Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUCSP (1971 a 1986).** ABBUD, Marlia
- 22- **Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica.** MARKERT, Werner Ludwig.
- 23- **Visões sociais acerca do Magistério.** CONTI, Celso Luiz Aparecido.
- 24- **Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo.** ROCHA, Gisele Antunes.
- 25- **Interação universidade-escola e as "invasões do sistema no mundo da vida".** CARVALHO, Lizete Maria Orquiza de; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de.
- 26- **Professor-pesquisador: o caso da Professora Flora.** VILANI, Alberto; SUDAN, Daniela Cássia; FREITAS, Denise de.
- 27- **Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas.** INFORSATO, Edson do Carmo; GALINDO, Camila Jose.
- 28- **Contribuições ao processo de formação docente para a prática pedagógica em aulas expositivo-participativas.** PERDIGÃO, Ana Luiza Rocha Vieira; CAMARGO, Cristiane Cordeiro de.
- 29- **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional.** AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de.
- PÔSTERES**
- 1- **Aprendizagem experiencial: os canais utilizados pelos docentes em administração para transformar as experiências em aprendizagem docente.** IGARI, Camila Oliveiri.
- 2- **Um olhar sobre formadores de formadores: concepções e práticas.** LODI, Ivana Guimarães; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes.
- 3- **O significado da pesquisa segundo professores formadores.** ENS, Romilda Teodora.
- 4- **Utilização de software na construção do discurso social coletivo em pesquisa sobre formação de professores.** CARVALHO, Luzia Alves de.
- 5- **A (in)disciplina escolar: impactos sobre a formação docente.** PINTO, Carmem Lúcia Lascano; FONSECA, Denise Grosso da.
- 6- **A formação continuada e a continuidade da formação.** AZAMBUJA, Guacira de.
- 7- **Patrimônio, memória e formação de professores: outros diálogos na formação docente.** ARAUJO, Mairce da Siva; PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard.
- 8- **Parceria no engendramento de uma educação sem distâncias: a experiência da UFES no curso de pedagogia/EAD.** MORETO, Charles.
- 9- **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características.** MARIANO, André Luiz Sena.

- 10- **Professores do curso de hotelaria: conhecendo a constituição de seus saberes docentes.** SILVA, Daniela Camila Faggion Barbieri.
- 11- **Formação de professores em serviço e a distância: o caso veredas.** BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales.
- 12- **Rede de pesquisadores: a produção acadêmica sobre professores na Região Centro-Oeste.** LINHARES, Martha Maria Prata; MELO, Janete Aparecida Pereira; PINHEIRO, Nilza Consuelo Alves; LACERDA, Rowena Borralho Monteiro.
- 13- **A contribuição de um curso de Pedagogia para a formação e inserção do pedagogo na escola.** SZYMANSKI, Maria Lídia Sica.
- 14- **Concepções de ensino-aprendizagem de licenciandos e práticas discursivas argumentativas na formação inicial de professores de Ciências da Natureza.** LOPES, Manuela Gomes; CIRINO, Sérgio Dias.

GT13 - Educação Fundamental TRABALHOS

- 1- **Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação.** MAINARDES, Jefferson.
- 2- **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação.** MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto.
- 3- **A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF.** VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas.
- 4- **A prática de ensino de Geografia repensada: resultados de uma investigação em ação apoiada em histórias de vida quilombola.** ZENERO, M. Patrícia Menezes; GURGEL, Célia Margutti do Amaral.
- 5- **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário.** SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda.
- 6- **O ensino fundamental da escola do hospital: espaço da diversidade e cidadania.** PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de.
- 7- **Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos.** BARBOSA, Mirtes Lia Pereira.
- 8- **Escola pública e camadas médias: uma relação complexa.** PIOTTO, Débora Cristina.
- 9- **A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental.** DAMIANI, Magda Floriana.
- 10- **Conhecendo práticas e dilemas de professores do ensino fundamental: o programa de mentoria da UFSCar em perspectiva.** MIGLIORANÇA, Fernanda; MONTEIRO, Hilda Maria; LEAL, Leila Leane Lopes; MARTINS, Maria Helena de Fátima Luchesi; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli.
- 11- **Estudo sobre os saberes dos professores do ensino fundamental a partir de uma aproximação do conceito de autonomia.** JESUS, Marta Lícia Teles Brito de.

12- **FUNDEF no Rio de Janeiro: a ótica dos perdedores.** ESTEVES, Luiz Carlos Gil.

13- **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades.** JEFFREY, Débora Cristina.

14- **Prática pedagógica e diversidade.** PIMENTEL, Marília Araújo.

PÔSTERES

1- **O grupo e a formação na escola: buscando alternativas para a alfabetização.** CHALUH, Laura Noemi.

2- **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional.** HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.

3- **Indisciplina escolar: percepção social dos professores.** DAMKE, Anderleia Sotoriva.

4- **Construção da categoria social aluno: processos de inclusão, subjetivação e disciplinamento.** RODRIGUES, Maria Bernadete Castro; TRAVERSINI, Clarice Salete.

5- **Universidade e ensino fundamental - interatividade nos diálogos acerca da exclusão.** SOUZA, Neusa Maria Marques de; ESPINDOLA, Ana Lúcia.

GT20 - Psicologia da Educação

TRABALHOS

1- **A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação.** RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares.

2- **O construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor.** CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite.

3- **Interação da afetividade com a cognição no ensino médio.** ULLER, Waldir; ROSSO, Ademir José.

4- **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola.** LOBATO, Vivian da Silva.

5- **Vygotsky: o homem cultural e seus processos criativos.** BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo.

6- **Corpo e psique - da dissociação à unificação. Algumas implicações na prática pedagógica.** PEREIRA, Lucia Helena Pena.

7- **Produção de Vygotsky (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental.** MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de.

8- **Escola: lugar de conhecimento, compromisso, desafios para estudantes de Pedagogia e Medicina.** SOARES, Sandra Lúcia Ferreira Acosta; SOUZA, Clarilza Prado de.

9- **A relação entre família e a escola no contexto da progressão continuada.** MARCONDES, Keila Hellen Barbatto; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato.

10- **Eles passam de bolo e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações de ciclos de aprendizagem entre professores.** MACHADO, Laêda Bezerra.

11- Psicologia Educacional e Arte Literária: interlocuções para a compreensão dos laços familiares e escolares na atualidade. SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da.

PÔSTERES

1- **A bronca na sala de aula, uma visão do professor.** BENTES, Nilda de Oliveira.

2- **Os fundamentos da periodização do desenvolvimento em Vygotsky: a Perspectiva Histórico-Dialética em Psicologia.** PASQUALINI, Juliana Campregher.

3- **Contribuições da Teoria da Atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar.** EIDT, Nadia Mara.

4) 30ª REUNIÃO ANUAL - 2007

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

TRABALHOS

1- **A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de educação infantil.** CARVALHO, Rodrigo Saballa de.

2- **O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão.** ABRAMOWICZ, Anete.

3- **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches.** COTA, Tereza Cristina Monteiro.

4- **Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos.** CORREA, Bianca Cristina.

5- **Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política.** BUJES, Maria Isabel Edelweiss.

6- **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais.** BHERING, Eliana Maria Bahia, MELO, Alessandra Sarkis de.

7- **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar.** SECCHI, Leusa de Melo, ALMEIDA, Ordália Alves.

8- **Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche.** RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre.

9- **Formação do conceito de número em crianças da educação infantil.** SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro; BEDIN, Virginia.

10- **Aprender participando: a exploração do mundo físico pela criança.** GOULART, Maria Inês Mafra.

11- **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil.** CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de Oliveira.

12- **A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais.** SILVA, Sandra Cristina Vanzueta da; MACHADO, Cila Alves dos Santos.

- 13- **Afetividade no contexto da educação infantil.** BORBA, Valdinéia Rodrigues de Souza; SPAZZIANI, Maria de Lourdes.
- 14- **O cotidiano da educação infantil: questões de identidade.** NASCIMENTO, Anelise Monteiro do.
- 15- **Pós-modernismo e educação infantil.** STEMMER, Márcia Regina Goulart S..
- 16- **Criança menorzinha... Ninguém merece!** CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de.
- 17- **Representação social de professoras de educação infantil sobre infância: algumas considerações.** DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena Baptista Vilarés.
- 18- **Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000).** VIEIRA, Livia Maria Fraga.

PÔSTERES

- 1- **A concepção de criança e de infância nos currículos de formação de professores da educação infantil.** KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque.
- 2- **As crianças e os seus saberes sobre uma educação infantil de qualidade.** JOÃO, Janaína da Silva.
- 3- **A transgressão das crianças diante das propostas dos adultos na creche.** PAULA, Elaine de.
- 4- **A educação infantil no Espírito Santo: primeiras aproximações.** CÔCO, Valdete; SILLER, Rosali Rauta.
- 5- **O brincar no cotidiano escolar da educação infantil: criar e recriar de cultura e de aprendizado.** TREVISAN, Raquel Pigatto.

GT08 - Formação de Professores

TRABALHOS

- 1- **A escola como microuniversidade: a experiência dos professores generalistas integrais na educação secundária básica em Cuba.** LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas.
- 2- **A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade.** XAVIER, Gisele Pereli de Moura.
- 3- **A prática de pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia.** FONTANA, Maria Iolanda.
- 4- **A formação de educadores sem terra: um estudo de caso.** SANTOS, Fátima Maria dos; MAZZILLI, Sueli.
- 5- **Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições.** RHEINHEIMER, Adriana de Freitas.
- 6- **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil.** AMBROSETTI, Neusi Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de.

7- A formação continuada de professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil. JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; NETO, Jorge Megid.

8- A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento R. de; BELLO, Isabel Melero.

9- O curso de capacitação de professores em informática educativa como possibilidade de mudança na prática docente. CORREIA, Cátia Caldas; BONIFÁCIO, Rosemary Sant'Anna; NUNES, Lina Cardoso.

10- Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional. NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda.

11- A gestão pedagógica de escolas técnicas: um desafio para professores e diretores. MARTINS, Ângela Maria.

12- Pesquisa-formação: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. PEREIRA, Antonio Serafim.

13- Pesquisa do professor em julgamento. CRUZ, Giseli Barreto da, BOING, Luiz Alberto.

14- Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. ANDRADE, Roberta Rotta Messias de.

15- A “criança-problema” e o mal-estar do professor. MIRANDA, Margarete Parreira.

16- Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris.

17- A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”. DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera.

18- Questões exatas, respostas incertas: dilemas e perspectivas na formação de professores de Física, Matemática e Química. MELO, Geovana Ferreira.

19- O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural. ARAUJO, Elaine Sampaio.

20- Inovações e permanências na prática pedagógica: a percepção de alfabetizadoras de Porto Velho sobre as influências do PROFA. ALBURQUERQUE, Eliriane dos Santos da Silva.

21- Percursos de formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional. AZAMBUJA, Guacira de.

22- Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. SILVA, Isabel de Oliveira e.

23- Coletivos escolares e interações de professores em formação inicial e continuada. AUTH, Milton Antonio.

24- A dimensão identitária da relação com o aprender a ser educador social. FERREIRA, Márcia Campos; CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro.

25- Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. GALINDO, Camila J.; INFORSATO, Edson do Carmo.

26- **A inserção do computador na prática pedagógica do professor: formação, concepções e práticas de professores-instrutores.** SILVA, Adriana Rodrigues.

27- **Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários.** SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer.

28- **A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar da Rede Municipal de Campo Grande.** GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves.

29- **O corpo na condição docente: exigências e atributos.** ARAÚJO, Marlene de.

30- **Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional.** FERENC, Alvanize Valente Fernandes.

31- **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país.** SANTOS, Maria Eliza Gama, TERRAZZAN, Eduardo Adolfo.

PÔSTERES

1- **A formação de professores de História e a educação básica no meio rural.** SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; FONSECA, Selva Guimarães.

2- **Narrativas de professores tutores: a experiência do projeto veredas.** BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara.

3- **Multiculturalismo, formação inicial e formação continuada de professores de Educação Física: o que nos dizem os GTS de formação de professores?** SILVA, Rita de Cassia de Oliveira e; JANORARIO, Ricardo de Souza.

4- **Perspectivas teóricas do multiculturalismo: refletindo sobre a formação de professores.** ARAÚJO, Viviane Patrícia Colloca; MARIANO, André Luiz Sena; CRUZ, Eliana Marques Ribeiro; ROCHA, Gisele Antunes.

5- **A formação docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do ensino superior.** SILVA, Maria Aparecida de Souza.

6- **Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente.** FORSTER, Mari Margarete dos Santos; FONSECA, Denise Grosso da.

7- **Práticas culturais de professores/as de uma cidade mineira.** ALMEIDA, Célia Maria de Castro.

8- **Professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de São Paulo e formação continuada: quem se (pre)ocupa?** COQUEMALA, Ana Paula de Quadros.

GT13- Educação Fundamental

TRABALHOS

1- **Representações do Jornal O Globo sobre os CIEPS.** MAURÍCIO, Lúcia Velloso.

2- **Construindo a história no cotidiano: memória e identidade como apoio ao ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental - um estudo realizado na região colonial italiana do RGS.** MARQUES, Luiz Alberto de Souza.

- 3- **Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares.** MATTOS, Luiz Otavio Neves.
- 4- **As faltas de professores em escolas de ensino fundamental: relato de investigação exploratória em São Paulo.** SANTOS, Silmar Leila dos.
- 5- **Discursos que circulam no ensino fundamental: sentidos e silêncios.** DANIELE, Yara Marcia Silva.
- 6- **Um estudo compartilhado sobre o fazer dos gestores escolares.** CAMPOS, Vera Lucia Silveira Leite.
- 7- **O que estamos fazendo diante das “diferenças” em sala de aula?** LORENZINI, Vanir Peixer.
- 8- **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente.** COELHO, Mauro Cezar.
- 9- **A escola contemporânea: um espaço de convivência?.** FABRIS, Elí Terezinha Henn.
- 10- **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica.** PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa.
- 11- **A economia do trabalho docente no ensino fundamental: o que acontece na aula, entre o ensinar e o aprender?** ROCHA, Helenice Aparecida Bastos.
- 12- **Práticas escolares, ética e o filósofo de platão.** GONÇALVES, Helenice Maia.
- 13- **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão.** COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva.
- 14- **Do descobrimento à república FHC: 500 anos de desresponsabilização financeira do estado brasileiro para com o ensino fundamental.** ESTEVES, Luiz Carlos Gil.
- 15- **A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola .** FERNANDES, Claudia de Oliveira.
- 16- **E por falar em povos indígenas... Uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças.** BONIN, Iara Tatiana.
- 17- **(Re)significando o ensino de Ciências e Geografia nas séries iniciais: uma proposta de ensino com enfoque globalizado.** BRITO, Fernanda Rosa de; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da.
- 18- **O constrangimento da inquietude infantil.** COSTA, Themis Cardoso.
- 19- **Estudo comparativo de representações de autoridade docente em alunos e professores.** RAVAGNANI, Maria Cecília Arantes Nogueira.
- 20- **Professor Municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais.** MENDES, José Ernandi.
- 21- **Verdade, certeza e prescrição em concursos públicos para o magistério do ensino fundamental: selecionando o/a professor/a.** SILVEIRA, Rosa Maria Hessel.
- 22- **A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino: a história contínua no século XXI.** PINO, Mauro Augusto Burkert Del; PORTO, Gilceane Caetano.

PÔSTERES

- 1- **Os (des)caminhos do escrever na escola.** SOUZA, Karla Righetto Ramirez de.
- 2- **Nove anos de educação fundamental: acompanhando o processo de implantação em um município de Santa Catarina.** PEREIRA, Jocemara Melo.
- 3- **Avaliação da aprendizagem na rede municipal de ensino de Teresina.** AGUIAR, Elenita Maria Dias de Souza.

GT20- Psicologia da Educação**TRABALHOS**

- 1- **Educação e constituição do sujeito: um estudo a partir das abordagens psicanalítica e sócio-histórica.** MACIEL, Maria Regina.
- 2- **AIDS, drogas, violência e prevenção: representações sociais de professores do ensino médio.** PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.
- 3- **Escola como espaço narrativo, ou não: um estudo em representações sociais.** ANDRADE, Daniela Freire.
- 4- **Relação professor-aluno: a propósito do outro diferente.** DUEK, Viviane Preichardt.
- 5- **Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo ENEM.** GOMES, Cristiano Mauro Assis; BORGES, Oto.
- 6- **A sala de aula de Matemática: indisciplina e subjetividade.** SANTOS, Catarina Angélica Silva.
- 7- **Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares.** PIOTTO, Débora Cristina.
- 8- **A escrita na formação universitária de professores um estudo a partir dos enunciados didáticos.** COSTALONGA, Elida Maria Fiorot.
- 9- **Educação e Autoridade.** ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de.
- 10- **Estudos sobre os processos de desenvolvimento humano no século XIX: a construção da Psicologia Genética.** GOUVEA, Maria Cristina Soares de.
- 11- **Relação indivíduo e sociedade – a contribuição da psicanálise.** BITTAR, Mona.

PÔSTERES

- 1- **Trabalho docente na ótica de universitários ingressantes.** MARCONDES, Anamérica Prado; SOUZA, Clariza Prado de; SOARES, Sandra Lúcia Ferreira Acosta.

5) 31ª REUNIÃO ANUAL – 2008**GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos****TRABALHOS**

- 1- **A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais.** SILVA, Bruna Lidiane Marques da; MORAIS, Elaine Maria da Cunha.

- 2- **Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas.** AGOSTINHO, Kátia Adair.
- 3- **Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba.** PEREIRA, Maria Neve Collet.
- 4- **O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos.** SILLER, Rosali Rauta; COCO, Valdete.
- 5- **A concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari.** OLIVEIRA, Keyla Andréa Santiago.
- 6- **Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003).** SIMÃO, Márcia Buss.
- 7- **O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico da pesquisa com crianças na rede pública de educação infantil** MARTINS, Maria Cristina; BRETAS, Silvana Aparecida.
- 8- **Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua.** FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes.
- 9- **"Pra fazer a farinhada... Muita gente eu vou chamar: contextos lúdicos diversificados e as culturas das crianças Sateré-Mawé .** SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak.
- 10- **Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar.** CAMPOS, Rosânia.
- 11- **Tecendo memórias, educando infâncias: o entrelaçar de histórias em uma instituição de educação infantil.** NEVES, Vanessa Ferraz Almeida.
- 12- **O desafio de compreender e ser compreendido.** BARBOSA, Silvia Neli Falcão.
- 13- **Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire.** SILVA, Marta Regina Paulo da; NETO, Elydio dos Santos; ALVES, Maria Leila.
- 14- **Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** MOMO, Mariângela.
- 15- **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.** GUIMARÃES, Daniela de Oliveira.
- 16- **Contribuições da análise de discurso como ferramenta de pesquisa em educação infantil.** PORTO, Zélia Granja.
- 17- **Infância, brincadeira e cultura.** CARVALHO, Levindo Diniz.
- 18- **Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil .** BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles.
- 19- **As crianças Xacriabá, suas formas de sociabilidade e o aprendizado nas comunidades de prática.** SILVA, Rogério Correia da.
- PÓSTERES**
- 1- **Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades.** RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi.
- 2- **Sentidos atribuídos por educadoras infantis à sua prática profissional (UMEIS de Belo Horizonte - 2007/2008).** MATOS, Genícia Martins de.

GT08 - Formação de Professores**TRABALHOS**

- 1- **Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica.** AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de.
- 2- **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** CRUZ, Giseli Barreto da.
- 3- **O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores.** AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de.
- 4- **Uma mestra da palavra ética memória poética e (com)paixão na obra de Célia Linhares.** GUEDES, Arianne Ogeda; CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun.
- 5- **Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas.** XAVIER, Giseli Perelli de Moura.
- 6- **Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor.** SILVA, Maria Aparecida de Souza.
- 7- **Autonomia e controle na construção da identidade profissional dos professores de um colégio militar.** OLIVEIRA, Ailton Souza de.
- 8- **Formação do docente/gestor multicultural: possibilidades e tensões.** JANOARIO, Ricardo de Souza; CANEN, Ana; SILVA, Rita de Cássia de Oliveira e.
- 9- **Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco.** SHIMIZU, Alessandra de Moraes; GOMES, Alberto Albuquerque; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; MENIN, Maria Suzana de Stefano; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari.
- 10- **As interfaces de um programa oficial de formação: do escrito à dinâmica de formação.** BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro.
- 11- **Aproximações E Distanciamentos Entre O Trabalho Na Indústria E Na Escola: Uma Análise Dos Sentidos Da Docência Produzidos Por Professores De Educação Profissional.** NEGRINI, Elaine Aparecida; CRUZ, Maria Nazaré da.
- 12- **A formação de professores na Revista Brasileira de Educação (1995 – 2005): uma breve análise.** MANZANO, Cinthia Soares.
- 13- **Entre aspirações e satisfação profissional docente: uma análise a partir do realismo crítico.** CALDERANO, Maria da Assunção.
- 14- **Autobiografia e formação docente em Rondônia: a busca de uma identidade profissional.** BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo.
- 15- **Pesquisa, alteridade e formação na escola.** CHALUH, Laura Noemi
- 16- **Pesquisa e formação de professores: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia.** ROSA, Sanny Silva da; CARDIERI, Elisabete; TAURINO, Maria do Socorro.

17- **Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo.** MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa.

18- **Vozes dos acadêmicos (as) do Curso de Pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática.** SILVA, Sandra C. Vanzuita da; MACHADO, Cila A. dos Santos.

PÓSTERES

1- **O professor formador e os saberes docentes.** ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; HOBOLD, Márcia de Souza.

2- **Ações e atividades formativas: um estudo sobre processos de formação continuada de professores.** LONGAREZI, Andréa Maturano.

3- **A representação de estudantes de Curso de Pedagogia sobre o que é um bom professor.** GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora.

4- **Constituições identitárias reveladas em histórias de vida de professores migrantes.** NOBRE, Elisa Cléa Pinheiro Rodrigues; PEREIRA, Jacira H. do Valle.

5- **Necessidades e propostas para a formação inicial docente: contribuições de professores da educação básica.** SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da.

6- **A formação pedagógica do docente para a educação superior: delineando caminhos e aproximações.** RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo.

7- **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias.** MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil.

8- **Os (di)lemas da formação dos profissionais da educação: a busca de um estereótipo ou a construção de um arquétipo?** CAMARGO, Emerson Rodrigo; MARTINS, Chelsea Maria de Campos.

GT13 - Educação Fundamental

TRABALHOS

1- **Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006).** MAINARDES, Jefferson; GOMES, Ana Claudia.

2- **O baixo desempenho na escrita de crianças de classe média sob a ótica de suas mães.** COLACIOPPO, Ana Carolina.

3- **Auto-avaliação escolar - espaço para falar de si.** TRAVERSINI, Clarice Salete; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de.

4- **Concepção de pais e alunos sobre ciclos e progressão continuidade na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** JACOMINI, Márcia Aparecida.

5- **A escola e o desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: uma proposta de avaliação e intervenção.** ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de.

6- **A violência no âmbito escolar: considerações sobre a violência da e na escola.** SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira.

7- **Práticas de leitura de professores em formação.** RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann; SOUZA, Carolina Gonçalves.

8- **Histórias das salas de aula, o que podemos compreender com elas.** MACEDO, Regina Coeli Moura de.

9- **Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades.** FABRIS, Elí Terezinha Henn.

10- **A construção do trabalho coletivo docente: táticas para re-existir cotidianamente.** VARANI, Adriana.

11- **Representações sociais de ética e o trabalho docente.** GONÇALVES, Helenice Maria.

12- **A escola pública e a constituição de um dispositivo pedagógico de exclusão social.** PINO, Mauro Augusto Burkert Del; DHEIN, Carla Juliana Formulo; PORTO, Gilceane Caetano; SIEVERT, Mara Lisiane.

13- **A encruzilhada da educação brasileira: entre o melhor e o pior momento.** MARTINS, Josemar da Silva.

14- **Filosofar com crianças? Uma experiência no ensino fundamental.** SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de.

15- **Saberes escolares no ensino de história das séries iniciais: uma aproximação a partir da epistemologia social escolar.** PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha.

PÔSTERES

1- **Desinvisibilizando práticas a partir de relatos.** REIS, Graça Regina Franco da Silva.

GT20 - Psicologia da Educação

TRABALHOS

1- **Angústia e ódio na relação professor-aluno.** OYAMA, Daniela Kitawa.

2- **O emocionar de um professor.** LOPES, Eduardo Simonini.

3- **Os saberes especializados da pediatria e a adaptação das mães às necessidades de seus bebês: um estudo de manuais de puericultura publicados no Brasil.** LIMA, Ana Laura Godinho.

4- **“Aqui é um lugar pra escrever e ler, se formar, ser policial, alguém que preste”:** representações sociais de escola entre crianças. MACHADO, Laêda Bezerra.

5- **O processo de inclusão escolar de crianças com cegueira congênita e sua interface com a relação fraterna: estudo de dois casos.** BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; MASINI, Elcie Aparecida F. Salzano.

6- **Análise da mediação adulto-criança com necessidades educativas especiais em programas de intervenção.** DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sônia Regina Fiorim.

7- **Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade.** GUIMARÃES, Gilselene Garcia; GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin.

8- **Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** PASQUALINI, Juliana Campregheer.

9- Psicologia e Pedagogia: uma relação a ser construída numa perspectiva crítica de educação. VIOTTO FILHO, Irieneu Aliprando; PONCE, Rosiane de Fátima.

10- Compreensão de significados e internalização na primeira infância. OLIVEIRA, Flávio Garcia de; FREITAS, Maria Teresa de Assunção.

11- Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem da matemática e da física. ARCHANGELO, Ana; PERES, Bruna Assunção; CUNHA, Jaqueline Elaine Bueno da; AMON, Maria Clara Igrejas.

12- A importância do diálogo e da escrita no processo de compreensão dos conteúdos escolares: um estudo com base na Psicologia Histórico-Cultural. GARCIA, Daniel Espírito Santo.

13- Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco. GROppo, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.

14- Afeto: nos fios dos bastidores da sala de aula. FARIAS, Maria de Lourdes Soares Ornellas.

15- Subjetividade e representações sociais de escola dos alunos do curso de Pedagogia. ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de.

PÔSTERES

1- Representações sociais sobre o trabalho docente de estudantes de licenciaturas. MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; MARTINS, Ângela Maria; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa.

2- Professor formador, mestre modelo? ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizeste Ferragut.

6) 32ª REUNIÃO ANUAL – 2009

GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos

TRABALHO

1- As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural. MARTINS, Rosimari Koch.

2- Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na educação infantil. WIGGERS, Verena.

3- A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola. SCHRAM, Sandra Maria de Oliveira.

4- Educação de crianças, docência e processos de subjetivação. BUJES, Maria Isabel Edelweiss.

5- A pré-escola vista pelas crianças. CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade.

6- Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche. ARAÚJO, Denise Silva.

7- Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças. MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José.

8- Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico para crianças de 4 a 6 anos. SANTOS, Núbia de Oliveira; MOTTA, Flávia Miller Naethe.

- 9- **Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente.** KIEHN, Moema de Albuquerque.
- 10- **Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade.** FAZOLO, Eliane.
- 11- **Centros de educação infantil comunitários: contrastes e perspectivas.** ARAÚJO, Ana Lúcia Soares da Conceição.
- 12- **Crianças que vão à escola no início do século XXI – elementos para se pensar uma infância pós-moderna.** MOMO, Mariângela; COSTA, Marisa Vorraber.
- 13- **A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina.** CAMPOS, Roselane Fátima.
- 14- **O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos.** AMARAL, Arleandra Cristina Talin do.
- 15- **Infância e filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças.** SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de.
- 16- **História da educação infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX.** SOUZA, Gizele de.

PÔSTERES

- 1- **Conformação ou transgressão: as relações das crianças no interior da creche.** PAULA, Elaine de.
- 2- **A efetivação das políticas de atendimento à educação infantil no sudoeste baiano.** FEITOSA, Débora Alves; FERANDES, Joseane Barbosa; DUQUES, Maria Luiza.
- 3- **Atendimento da criança de 0 a 3 anos e a prática educativa dos Centros de Educação Infantil - CEIs conveniados a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - Paraná – Brasil.** NASCIMENTO, Elisabet Ristow.
- 4- **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras.** STEININGER, Isabela Jane.
- 5- **Crianças, professores e famílias: (co)protagonistas da educação infantil.** JOÃO, Janaína da Silva.

GT 08 - Formação de Professores

TRABALHO

- 1- **A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores.** RAUSCH, Rita Buzzi.
- 2- **Reuniões Pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência.** PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto.
- 3- **Formação inicial de professores e educação especial.** BRAGA, Denise Rodinski.
- 4- **Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e as práticas docentes.** SILVA, Luís Gustavo Alexandre da.
- 5- **Novos sentidos da formação docente.** PEREIRA, Talita Vidal.

- 6- **Formação e condições de professores eventuais atuantes na rede pública estadual.** GESQUI, Luiz Carlos.
- 7- **Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação.** CÔCO, Valdete.
- 8- **Talento docente: imagens de significação, valorização e reconhecimento.** SALGADO, Simone da Silva; MILLEN NETO, Alvaro Rego.
- 9- **Formação dos profissionais da educação: a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE) e o compromisso da universidade.** MAIA, Graziela Zambão Abdian.
- 10- **Programas especiais de formação superior de professores em serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias.** BELLO, Isabel Melero.
- 11- **Teoria e prática? Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado.** GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês.
- 12- **A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor.** VOSGERAU, Dilmeire Sant' Anna Ramos.
- 13- **Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente.** MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas.
- 14- **A construção da professoralidade alfabetizadora.** POWACZUK, Ana Carla Hollweg.
- 15- **A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores.** NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; BOCK, Ana Mercês Bahia.
- 16- **Para além da formação: as políticas de valorização do Magistério Público Municipal na Bahia.** ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de; CUNHA, Maria Couto; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de.
- 17- **Estágio supervisionado no Curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social.** PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da.
- 18- **Professores índios e a escola diferenciada/intercultural a experiência em Escolas Indígenas Kuarani e kaiowá e a prática pedagógica para além da escola.** NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; BRAND, Antônio Jacó.
- 19- **Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação.** WINCH, Paula Gáida.
- 20- **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPEd 2003-2007.** PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano.
- 21- **A formação dos professores para o uso das Tecnologias Digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPEd - 2000 a 2008.** SANTOS, Ezicléia Tavares.
- PÔSTERES**

- 1- **Formação docente e multiculturalismo em pesquisas brasileiras: reflexões iniciais.** MARIANO, André Luiz Sena.
- 2- **O processo de formação de professores – a experiência do Sistema de Educação Pública do Município de Lages/SC.** MICHALTCHUCK, Ivana Elena.
- 3- **A construção de identidades profissionais de estudantes de pedagogia.** BRAÚNA, Rita de Cássia de Alcântara.
- 4- **A Educação à Distância como estratégia para a política de formação docente brasileira.** FERREIRA, Diana Lemes; ASSUNÇÃO, Mariza Felipe.
- 5- **Desenvolvimento profissional docente na perspectiva do professor.** FORSTER, Mari M. dos Santos; ANTICH, Andréia Veridiana.

GT 13 – Educação Fundamental

TRABALHO

- 1- **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização.** VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas.
- 2- **Ensino de História e Memória Social: A Construção da História Ensinada em uma Sala de Aula Dialógica.** AZEVEDO, Patrícia Bastos de.
- 3- **Educação, Privilégios e Sociabilidades – “Sem Endereço, Não Posso Matricular!”** . SILVA, Rodrigo Torquato da.
- 4- **Escola e Formação Escolar: Reflexões a Partir da Produção do Grupo de Trabalho Educação Fundamental da ANPEd (2000-2005).** ROSA, Solange Aparecida da; SERRÃO, Maria Isabel Batista.
- 5- **A Recontextualização do Conhecimento Científico. Os Desafios da Constituição do Conhecimento Escolar.** GALLIAN, Cláudia Valentina Assunção.
- 6- **Leituras e Desdobramentos Possíveis de Textos Escolares De Alunos Do III Ciclo.** SOUZA, Nadia Geisa Silveira de; TRAVERSINI, Clarice Saete; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla
- 7- **Escola em Ciclos: O Desafio da Heterogeneidade na Prática Pedagógica.** COUTO, Cremilda Barreto.
- 8- **Violência Escolar: Medo e Insegurança nos Tempos e Espaços da Escola.** ALMEIDA, Julio Gomes.
- 9- **Programa Ciência em Foco: Reflexões Sobre seu Impacto Inicial na Rede Pública do Distrito Federal.** ESTEVES, Luiz Carlos Gil.
- 10- **Cenas Cotidianas no Espaço Escolar: Refletindo Sobre Processos de Juvenilização da Cultura.** SILVA, Fernanda Lanhi da.
- 11- **Os Ciclos do Fracasso Escolar: da Marginalidade à Diversidade Cultural.** FARIA, Gina Glaydes Guimarães de.
- 12- **Escolarização da Infância: Notas Sobre História, Concepções e Políticas.** NASCIMENTO, Anelise Monteiro do.
- 13- **Representações do Processo Afetivo e do Aprendizado da Matemática para os Jovens.** GUIMARÃES, Gilselene Garcia.
- 14- **A Construção de Valores na Escola: com a Palavra os Professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série).** TREVISOL, Maria Teresa Ceron.

15- A Escola por Ciclos e a Produção de Exclusões por Conhecimento.

RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo.

16- As Ações Normativas dos Professores e a Incidência de Comportamentos de Indisciplina em Sala de Aula: Analisando Algumas Condições de Possibilidade. SILVA, Luciano Campos.

17- Saber Histórico Escolar; Identidade Nacional e Séries Iniciais: Interações Sob uma Perspectiva Discursiva. PUGAS, Marcia Cristina de Souza.

18- Traços de Discursos Sobre Saberes Escolares nos Textos Produzidos nos Projetos Político Pedagógicos. RAMOS, Ana Paula Batalha Ramos.

PÔSTERES

1- Desafios do Trabalho Docente: Um Estudo de Caso no CMES Projeto Nascente. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre.

GT 20 – Psicologia da Educação

TRABALHO

1- A Constituição das Formas Identitárias dos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura. HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.

2- Escola: Risco, Proteção e Processos de Resiliência Durante a Adolescência. LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra.

3- A Convivência Entre Pares na Escola Inclusiva e seus Efeitos para a Constituição Subjetiva: O Movimento das Crianças Diante da Diferença. RAHME, Mônica Maria Farid; MRECH, Leny Magalhães.

4- O Jogo Como Atividade: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha; NASCIMENTO, Carolina Picchetti.

5- Possibilidades de Viver a Infância: Um Estudo a Partir da Ótica de Crianças entre 5 e 12 Anos. FRANCO, Márcia Elisabete Wilke.

6- Uma Questão para a Educação Inclusiva: “Expor-Se ou Resguardar-Se?” SEKKEL, Marie Claire.

7- A Escola que Serve para Alguns: Reflexões em Torno do Processo de Construção da Consciência de Si na Perspectiva Vigotskiana. FRANCO, Adriana de Fátima; DAVIS, Claudia.

8- Afeto e Emoção no Diálogo de Vygotsky com Freud: Apontamentos para a Discussão Contemporânea. MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.

9- Minha Rotina é o Meu Relógio. EISENBERG, Zena Winona; LEMOS, Gisele Ribeiro.

10- A Coleção “Bibliotheca de Educação” e a Emergência da Criança Escolarizada no Brasil. GEBRIM, Virginia Sales.

11- Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As Contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino.

12- Sentidos e Significados sobre Estágios Curriculares Obrigatórios da Formação Inicial: Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica.

SILVESTRE, Magali Ap.

PÔSTERES

1- **“O Docente das Matérias Pedagógicas nos Cursos de Licenciaturas: Identidade e Prática Pedagógica”**. PROENÇA, Maria Gladis Sartori;

MELLO, Lucrecia Stringheta.

2- **Questionando a Medicalização de Crianças com Dificuldade de Escolarização – O Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre o Tema nas Áreas de Educação, Medicina e Psicologia.** GARRIDO, Juliana.

ANEXO II
Resumo dos trabalhos e pôsteres destacados no site da ANPEd no
período de 2004 a 2009

Palavras-chave: avaliação; avaliação na educação infantil; fracasso escolar.

2004 – 27ª Reunião da ANPED

GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Políticas Públicas em Educação Infantil. (Isabel Cristina Brandão– UFSCar)

Observação: resumo não disponível no site da ANPED

2006 – 29ª Reunião da ANPED

GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos

TRABALHO – Creche Como Contexto de Desenvolvimento: Um Estudo Sobre o Ambiente de Creches em um Município de SC. (Ana Beatriz Rocha Lima – UNIVALI, Eliana Maria Bahia Bhering – UFRJ)

RESUMO: Apesar das crianças pequenas serem, tradicionalmente, educadas no seio da família, o número de pais que procura escolas de educação infantil para seus filhos hoje em dia, tem crescido rapidamente. Preparar o ambiente de sala para crianças entre 04 e 36 meses tem sido um desafio para a Educação Infantil (EI). Desta forma, estudar as possibilidades da sala e da instituição para estas crianças tem se tornado um importante tema de investigação. Diversas áreas de conhecimento têm discutido a influência do ambiente no comportamento, desenvolvimento, interação e ações dos envolvidos no processo educativo das crianças pequenas. Avaliar a qualidade do ambiente para estas crianças é, então, primordial. Este estudo tinha como objetivo avaliar todas as creches de um município em SC. Para isto, foi utilizada a escala ITERS-R, que foi traduzida e testada (Kappa: 0,56 a 0,86; Spearman: 0,66 a 0,92). Doze salas para crianças entre 04 meses e 3 anos foram observadas. Os resultados indicaram que os itens Atividades e Cuidado Pessoal tiveram os piores escores em todas as instituições; e Interação, os melhores escores; e as turmas de 03 anos apresentaram os piores resultados. A utilização deste instrumento desencadeia discussões produtivas sobre a qualidade de ambiente para crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: creche; avaliação de ambiente, contexto de desenvolvimento.

2008 – 31ª Reunião da ANPED

GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos

PÔSTER – Avaliação Institucional na Educação Infantil: Um Campo de Possibilidades. (Wania Cristina Tedeschi Rampazzo – PUC – Campinas)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de implantação de uma experiência de Avaliação Institucional na Educação Infantil vivenciada por uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Região Metropolitana de Campinas (RMC), SP. A metodologia adotada pauta-se em uma abordagem qualitativa de investigação através da realização de um estudo de caso na referida instituição. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista com os sujeitos envolvidos no processo: direção, professores, funcionários e pais. Outro procedimento de coleta de dados foi a análise

documental do Projeto Político Pedagógico da escola e outros documentos. Quanto ao resultado, os dados coletados estão sendo objeto de análise, pois se trata de uma investigação em andamento. A análise será realizada com base numa concepção histórico-crítica de educação, com previsão para término em dezembro de 2008. A relevância desta pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir com as discussões sobre a Avaliação Institucional na área da Educação Infantil na perspectiva de trazer qualidade para o ambiente educativo e a comunidade.

Palavras-chave: avaliação institucional; educação infantil; participação.

2009 – 32ª Reunião da ANPED

GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos

PÔSTER – A Prática Pedagógica nas Instituições de Educação Infantil:

Um Estudo de Caso Sobre o que Indicam as Professoras. (Isabela Jane Steininger – UFSC e Prefeitura Municipal de Florianópolis)

Resumo: Esta investigação teve como propósito analisar o que as professoras relatam sobre sua prática pedagógica. A pesquisa se desenvolveu no âmbito de uma Rede Pública Municipal de Educação Infantil, envolvendo vinte e seis profissionais de dez instituições. Procedeu-se também a um resgate histórico dos documentos elaborados pela referida rede de ensino com a intenção de marcar as tendências pedagógicas presentes nesses documentos. Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa documental, análise de conteúdo e pesquisa de campo, a qual utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas. Para a análise dos dados utilizou-se como perspectiva teórica estudos de orientação histórica e cultural.

Palavras-chave: educação infantil; prática pedagógica; avaliação de redes de ensino.

ANEXO III
Trabalhos consultados no banco de teses e dissertações da CAPES
no período de 2004 a 2009

Descritor ou palavra-chave: avaliação, avaliação escolar, avaliação na educação infantil.

A) DISSERTAÇÕES

- 1) Selma Cunha Ribeiro Athayde. **Avaliação da Proteção Social À Infância: Uma Análise da Educação Infantil em Creches/ Pré-Escolas Enquanto Instrumentos de Proteção Social À Criança de 0 a 6 Anos** - 01/02/2004
- 2) Beatriz Pedro Cortese. **O que Dizem os Alunos Sobre Avaliação** - 01/03/2004
- 3) Márcia Regina Piovesan. **Modelagem Fuzzy para a Avaliação Evolutiva do Desempenho da Aprendizagem.** - 01/03/2004
- 4) Renata Penna Monte Razo. **O Impacto da Municipalização no Ensino Fundamenta Brasileiro: Uma Aplicação da Técnica de Avaliação de Impacto de 'Matching' por Diferenças em Diferenças** - 01/03/2004
- 5) Ecyr Affonso de Souza. **A Pressuposição na Instância da Avaliação Escolar: Interpretação de Textos numa Visão Semântico-Pragmática** - 01/04/2004
- 6) Manuel Carlos Mesquita Correa Pereira. **Educação Física Escolar: Uma Concepção de Avaliação Formativa** - 01/04/2004
- 7) Aprígio Lopes Junior. **Capacitação de Professores: Práticas de Treinamento em Escolas Públicas** - 01/06/2004
- 8) Sidney da Silva. **A Influência da Língua Escrita sobre o Desempenho Escolar do Aluno** - 01/06/2004
- 9) Ana Maria Côgo. **O ensino-aprendizagem de Matemática no ensino fundamental: uma abordagem a partir da modelagem.** - 01/07/2004
- 10) Kathleen Tereza da Cruz. **A Formação Médica no Discurso da CINAEM – “Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico”.** - 01/08/2004
- 11) Alyne Cardoso Ferreira. **A Ação Avaliativa na Abordagem por Competências: O Processo Avaliativo no Ensino de Inglês Como LE em Face da Atual Proposta do Ministério da Educação (PCN).** - 01/09/2004
- 12) Cláudia de Souza Ayres Neffa. **A Cultura de Avaliar de um Professor/Coordenador de Disciplinas de LE: Um Estudo de Caso no Ensino Médio** - 01/12/2004
- 13) Abigail do Carmo Levino de Oliveira. **As Práticas Avaliativas Construídas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal.** - 01/12/2004
- 14) Maria de Lourdes de Oliveira Reis da Silva. **Características Teóricas, Políticas e Epistemológicas da Avaliação Institucional em uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino** - 01/01/2005.
- 15) Maria Sirleide Lima de Melo. **Avaliação Escolar Como Instrumento de Gestão** - 01/01/2005
- 16) Tamir Freitas Fagundes. **Perfil de Crescimento e Aptidão Física de Escolares Com a Idade entre 7 e 16 Anos do Estado de Santa Catarina.** - 01/02/2005

- 17) Judenildes Guedes Batista. **Entre o Dito e o Feito: A Repercussão da Sistemática de Avaliação de 2002 da SEDAS entre Professores, Gestores, Especialistas e Técnicos** - 01/03/2005
- 18) Wagner dos Santos. **Avaliação na Educação Física Escolar: O Mergulho À Intervenção** - 01/03/2005
- 19) Maria Alba de Souza. **A Avaliação do Rendimento do Aluno da Escola Pública do Estado de Minas Gerais, no Período de 1991 a 1998. A Experiência e seus Ensinos** - 01/04/2005
- 20) Rodrigo Calvo Galindo. **Políticas Públicas de Avaliação: Análise Crítica do Modelo e Perspectiva das Associações Representativas das Instituições de Ensino Superior no Brasil** - 01/04/2005
- 21) Stefanie Merker Moreira. **A Tensão Entre Forças de Conservação e de Subversão no Discurso do Parecer Escolar de Avaliação** - 01/05/2005
- 22) Lígia Valéria Victor. **Perfil Periodontal e Presença de Periodontopatógenos em Escolares Afro-Descendentes Moradores do Distrito Sanitário Assistencial Barra/Rio Vermelho/Pibuba, Salvador-BA.** - 01/06/2005
- 23) Senhorinha de Jesus Pit Paz. **"A Avaliação na Educação Infantil: Análise da Produção Acadêmica Brasileira Presente nas Reuniões Anuais da ANPEd Entre 1993 e 2003"** - 01/07/2005
- 24) Adelia Mara Pasta da Silva. **Vidas Autônomas, Almas Controladas: Avaliação Como Dispositivo de Governamentalidade** - 01/08/2005
- 25) Lorena Guimarães Sabóia de Albuquerque. **Um Estudo de Caso: Psicomotricidade Relacional na Educação Física Especial Como Método Alternativo.** - 01/09/2005
- 26) Dalva Maria de Queiroz. **Avaliação da Aprendizagem: Uma Abordagem Analítica da Prática Docente no Ensino Fundamental** - 01/10/2005
- 27) Mary Stela Ferreira Chueiri. **Representações Sociais Sobre a Avaliação Escolar no Discurso de Professores de Psicologia da PUC Minas Betim** - 01/10/2005
- 28) Eloi Myszka. **Utilização de Metodologia Multicritério na Avaliação de Escolas** - 01/10/2005
- 29) Jussara Margareth de Paula Loch. **A Teoria e Prática da Avaliação na Escola Cidadã Por Ciclos de Formação: Caminhos Percorridos e Desafios que se Impõem** - 01/01/2006
- 30) Franciele Perego. **O que a Produção Escrita Pode Revelar? Uma Análise de Questões de Matemática** - 01/02/2006
- 31) Ivonne Bernardo Wicher. **Avaliação Espirométrica da Hiper-Responsividade Brônquica e da Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Com Asma Atópica Moderada Submetidos À Natação** - 01/02/2006
- 32) Maria Rosa Rocha dos Santos Schütz. **Avaliação Escolar como Instrumento de Mediação da Aprendizagem na Educação Inclusiva: Desafios no Cotidiano Escolar** - 01/02/2006

- 33) Maria Tereza Bertoncini Zogaib. **O Brincar e o Bem-Estar da Criança Abrigada: Sua Influência no Combate À Depressão e ao Baixo Rendimento Escolar** - 01/02/2006
- 34) Suzana Soos Araujo. **A Avaliação no Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Escola Regular** - 01/04/2006
- 35) Neusi Rosa Gonzaga Oliveira. **Formação de Professores e Avaliação: do Falar ao Fazer, Ainda Há Muito a Percorrer?** - 01/05/2006
- 36) Claudia Mara Soares da Silva. **Concepções e Práticas Avaliativas no Movimento da Matemática Moderna** - 01/06/2006
- 37) Luciana Soares Muniz. **O Fórum de Classe Numa Escola Pública: Significados e Práticas Direcionados À Construção de Uma Coletividade** - 01/07/2006
- 38) Maria Noraelena Rabelo de Melo. **Avaliação da Aprendizagem no Primeiro e Segundo Ciclos de Formação: Ruptura ou Continuidade da Avaliação Tradicional?** - 01/10/2006
- 39) Ana Rita Kraemer da Fontoura. **As Relações de Poder/Saber no Currículo e na Avaliação Escolar** - 01/11/2006
- 40) Gerson Luis Carassai. **Mudança Estratégica e Identidade Organizacional: O Caso do Processo de Avaliação Escolar do Colégio Marista Santa Maria** - 01/12/2006
- 41) Cristina Aparecida Colasanto. **A Linguagem dos Relatórios: Uma Proposta de Avaliação para a Educação Infantil** - 01/02/2007
- 42) Maria Fernanda Grosso Lisbôa. **A Avaliação em LE em Escolas de Idiomas: Subsídios para uma Formação Reflexiva do Professor de Línguas.** - 01/03/2007
- 43) Terezinha Cardozo Mourão. **Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade – Um Estudo Sobre as Relações de Poder no Contexto Escolar** - 01/04/2007
- 44) Marcia Andreia Grochoska. **As Contribuições da Auto-Avaliação Institucional para a Escola de Educação Básica: Uma Experiência de Gestão Democrática** - 01/06/2007
- 45) Maria Thereza de Oliveira Corrêa. **Avaliação e a Qualidade da Educação Infantil: Uma Análise dos Processos Avaliativos Desenvolvidos na Creche e na Pré-Escola** - 01/06/2007
- 46) Ligia Mara Parreira. **Avaliação do Estado Nutricional de Escolares do Primeiro ano do Ensino Fundamental de Escolas de São Bernardo do Campo, SP.** - 01/08/2007
- 47) Roseli Alves Moreira da Silva. **Representações Sociais de Professores de Ensino Fundamental sobre Avaliação.** - 01/08/2007
- 48) Sebastião Geraldo Barbosa. **Avaliação das Escolas do Núcleo Regional de Educação de Paranavai Através de Data Envelopment Analysis e Análise de Regressão** - 01/09/2007
- 49) Belmira Cavalcante Barbosa. **Ensino de Ciências: um Estudo Sobre a Avaliação e sua Prática** - 01/10/2007

- 50) Emerson da Silva Ribeiro. **Concepções de Professores em Avaliação, Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos: Buscando Interfaces.** - 01/10/2007
- 51) João de Paula Lima Neto. **O Ensino de Arquitetura como Agente Transformador da Prática Profissional** - 01/10/2007
- 52) Lindalva Raimunda da Silva de Oliveira Carvalho. **Concepções de Avaliação e Seleção nos Vinte e Trinta: A Educação Brasileira e a Formação de Elites** - 01/11/2007.
- 53) Cácia Cristina França Rehem. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Estudos das Práticas Avaliativas dos Professores do Curso de Pedagogia da UESB – Campus de Jequié** - 01/12/2007
- 54) Vera Lúcia Orlandi Cunha. **Desempenho de Escolares de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental em Provas de Habilidades Metalingüísticas e de Leitura (Prohmele)** - 01/01/2008
- 55) Edilaine Regina dos Santos. **Estudo da Produção Escrita de Estudantes do Ensino Médio em Questões Discursivas Não Rotineiras de Matemática** - 01/02/2008
- 56) Leticia Barcaro Celeste. **A Produção Escrita de Alunos do Ensino Fundamental em Questões de Matemática do PISA** - 01/02/2008
- 57) Maria Celeste Rodrigues Pais. **Avaliação Escolar, Ameaça ou Proteção? Esboço de Análise Psicossocial** - 01/02/2008
- 58) Mariangela Costa Chenta. **“Ele Não Aprende: nem a Escrever e nem Matemática”. Reflexões Sobre o Silenciamento Produzido pela Instituição Escolar nas Práticas Discursivas de Numeramento-Letramento** - 01/02/2008
- 59) Larissa de Andrade Viana. **Estatura Parental e Fatores Ambientais Como Preditores do Crescimento Linear de Escolares** - 01/03/2008
- 60) Lilian Rose da Silva Carvalho Freire. **Saresp 2005: As Vicissitudes da Avaliação em uma Escola da Rede Estadual** - 01/03/2008
- 61) Maria Susley Pereira. **Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: A Realidade de uma Escola no Distrito Federal.** - 01/03/2008
- 62) João Henrique Ávila de Barros. **Processo de Mudança da Avaliação no Ensino de Física de Nível Médio: das Propostas à Sala de Aula** - 01/04/2008
- 63) Lilian Mobrizi Silva Werlang. **Discurso e Sujeito: A Representação do Ensino Público nos Textos de Alunos de Ensino Médio** - 01/04/2008
- 64) Vanize Aparecida Misael de Andrade Vieira. **Avaliação da Aprendizagem Conceitual: Concepções, Práticas e Perspectivas** - 01/04/2008
- 65) Adair Purcena Guimarães. **Avaliação da Aprendizagem: Um Estudo das Concepções e Práticas de Professores de Língua Portuguesa.** - 01/05/2008
- 66) Fabiele Cristiane Dias. **Um Estudo Sobre as Articulações no Processo de Produção da Avaliação Escolar de Química** - 01/05/2008
- 67) Magnólia Martins Erhardt. **Avaliação da Legislação de Boas Práticas de Manipulação de Alimentos pela Vigilância Sanitária Municipal na Cidade de Cachoeira do Sul/ RS** - 01/05/2008

- 68) Cláudia Cristina Gatti Felis. **Interação na Internet: Os Blogs como uma Nova Forma de Usar a Linguagem** - 01/06/2008
- 69) Marcia Josefina Norcia. **A Recuperação no Processo de Ensino - Aprendizagem: Legislação e Discurso de Professores** - 01/08/2008
- 70) Elania Duarte Diniz. **Relação Família-Escola e Avaliação Escolar: Um Estudo no Contexto dos Ciclos** - 01/09/2008
- 71) Edinalda Guedes. **Avaliação de uma Experiência Diferenciada de Educação de Jovens e Adultos** - 01/11/2008
- 72) Dalmy de Abreu Onofre. **Aprendizagem no Ensino da Língua Inglesa: - Expressão Oral - Uma Experiência Usando a Avaliação Formativa por Objetivos** - 01/12/2008
- 73) Ricardo Coelho de Moraes. **Auto-Avaliação Institucional Numa Escola Pública Básica da Rede Estadual de São Paulo** - 01/12/2008
- 74) Ana Carina Stelko Pereira. **Violência em Escolas com Características de Risco Contrastantes** - 01/02/2009
- 75) Letícia Anelise Soares Paninson. **Concepções de Ensino e Avaliação Escolar na Perspectiva de Acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas** - 01/02/2009
- 76) Odilon Carlos Nunes. **Política e Diretrizes para a Avaliação Escolar no Contexto de Mudanças e Reformas Educacionais no Paraná nos Anos 80** - 01/02/2009
- 77) Patricia Marins Farias. **Condições do Ambiente de Trabalho do Professor: Avaliação em uma Escola Municipal de Salvador - BA** - 01/02/2009
- 78) Maria Fernanda D'Ávila Coelho. **O Acompanhamento da Aprendizagem na Educação Infantil: Uma Questão de Avaliação?** - 01/02/2009
- 79) Paula Fabiana Angeli Belasque. **Avaliação Audiológica e Escolar de Crianças Respiradoras Oraís.** - 01/03/2009
- 80) Letícia de Almeida Araújo. **A Avaliação NA Escola: Um Olhar Além da Sala de Aula** - 01/03/2009
- 81) Marilene Pinheiro Marinho. **A Avaliação Sob a Ótica Do Aluno** - 01/03/2009
- 82) Washignton Aldy Ferreira. **O Currículo de Geografia: Uma Análise do Documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ** - 01/05/2009
- 83) Cláudia Cristina Pacífico de Assis Guimarães. **Educação Física Escolar e Promoção da Saúde: Uma Pesquisa Participante** - 01/06/2009
- 84) Vivian Martins Piva. **Um Estudo Utilizando a Escala LIS - YC (Escala Leuven De Envolvimento Para Crianças Pequenas)** - 01/06/2009
- 85) Francisca Rego Oliveira de Araújo. **Discursos e Práticas na Formação de Profissionais Fisioterapeutas: A Realidade dos Cursos de Fisioterapia na Região Nordeste do Brasil** - 01/07/2009
- 86) Carmem Tereza da Silva Xavier. **A Escola e o Desenvolvimento Motor em Escolares** - 01/08/2009

- 87) Karen Cheila de Sousa Sales. **Escola Cidadã em Uberlândia (MG): Trajetória da Elaboração do Projeto Político-Pedagógico no Período 2001-2004** - 01/08/2009
- 88) Kelly Cristina Marigliani Melo. **Modalidades de Avaliação da Aprendizagem e suas Relações com o Ensino/Aprendizagem de Português Língua Materna** - 01/08/2009
- 89) Lya Celma Pierre de Moura. **Avaliando a Escola de Música de Manginhos/RJ Através das Diferentes Perspectivas dos Envolvidos** - 01/08/2009
- 90) Scheila Machado da Silveira. **"Qualidade do Atendimento de Creches: Análise de uma Escala de Avaliação"** - 01/08/2009
- 91) Rossana Candiota Nogueira. **Prevalência de Sobrepeso e Obesidade em Escolares entre Sete e Dez anos de Idade da Rede Municipal de Porto Alegre** - 01/10/2009
- 92) Roníria Silva dos Santos. **Educação Pública de Qualidade: Verso e Reverso em Uberaba - MG** - 01/11/2009
- 93) Marcia Terra Marques Caramão. **Saberes Docentes, Avaliação e Inclusão: Estudo de uma Realidade** - 01/11/2009.
- 94) Cristianne Assis de Abreu. **Metodologia para Avaliação Pós-ocupação em Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória** - 01/12/2009
- 95) Edilson Kalil Michereff. **Avaliação e Seus Meandros: A Conquista do Itinerário Dialético** - 01/12/2009
- 96) Rosângela de Souza Bittencourt Lara. **Avaliação do Ensino e Aprendizagem em Arte: O Lugar do Aluno como Sujeito da Avaliação.** - 01/12/2009
- 97) Andreia Pereira Almeida de Souza Neves. **Avaliação e Ensino Médio: O Caso de uma Escola Pública de Itupeva** - 01/12/2009

B) TESES

- 1) Emília Aureliano de Alencar Monteiro. **"Estratégia de Intervenção para Educação em Alimentação e Nutrição"** - 01/03/2004
- 2) Marisa Aparecida Pereira Santos. **CEFAM: Que Prática Produziu?** - 01/03/2004
- 3) Elizabeth Marcuschi. **As Categorias de Avaliação da Produção Textual no Discurso do Professor** - 01/04/2004
- 4) Maria José dos Santos. **Consciência Fonológica e Educação Infantil: Aplicação de um Programa de Intervenção e seus Efeitos na Aquisição da Escrita** - 01/05/2004
- 5) Ana Isabel Gomes Rito Mota Pinto. **Estado Nutricional de Crianças e Oferta Alimentar do Pré-Escolar de Coimbra-Município, 2001. Contextualização na Saúde e Nutrição / Alimentar de Portugal** - 01/06/2004
- 6) Rosana Maria Oliveira Gemaque. **Financiamento da Educação. O FUNDEF na Educação do Estado do Pará: Feitos e Fetiches** - 01/09/2004

- 7) Mylena Pinto Lima Ribeiro. **Comportamento Matemático: Relações Ordinais e Inferência Transitiva em Crianças com Risco Psicossocial para Dificuldades de Aprendizagem** - 01/10/2004
- 8) Reinaldo Barreto Oriá. **Genotipagem da Apolipoproteína e sua Associação com Déficits Cognitivos em Crianças com Diarreia e Desnutrição no Nordeste do Brasil** - 01/11/2004
- 9) Maria José Ribeiro. **O Ensinar e o Aprender em Winnicott: A Teoria do Amadurecimento Emocional e suas Contribuições à Psicologia Escolar** - 01/12/2004
- 10) Edir Azeredo Carvalho Barros. **Avaliação Escolar no Ensino Fundamental: Prática Consciente em Progressão Continuada** - 01/02/2005
- 11) Eugenio Pacelli Leal. **Práxis Unitária: do Conto Musical Pedro e o Lobo À Avaliação Reflexiva** - 01/02/2005
- 12) Iracema Neno Cecilio Tada. **Dialogando com Amanda: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural na Compreensão de uma Jovem com Síndrome de Down** - 01/04/2005
- 13) Grace Adeodato Maia. **Avaliação da Aprendizagem em Fisioterapia: do Discurso Oficial À Realidade da Sala de Aula** - 01/06/2005
- 14) Maria Tereza Nunes Marchezan. **Perfil de Provas Elaboradas por Professores de Inglês na Escola Pública Fundamental** - 01/06/2005
- 15) Maria Ester Rodrigues. **A Contribuição do Behaviorismo Radical para a Formação de Professores - Uma Análise a partir das Dissertações e Teses no Período de 1970 a 2002** - 01/07/2005
- 16) Marilda de Moraes Garcia Bruno. **Avaliação Educacional para Alunos com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil: Uma Proposta para Adaptação e Elaboração de Instrumentos** - 01/09/2005
- 17) Danielle Carusi Machado. **Escolaridade das Crianças no Brasil: Três Ensaio sobre a Defasagem Idade-Série** - 01/09/2005
- 18) Sueli Carrijo Rodrigues. **Construção de uma Metodologia Alternativa para a Avaliação das Escolas Públicas de Ensino Fundamental Através do Uso da Análise por Envoltória de Dados (DEA): Uma Associação do Quantitativo ao Qualitativo** - 01/10/2005
- 19) Francisco José Maia Pinto. **"Determinantes Geográficos e Socioeconômicos de Mortalidade Prematura no Estado do Ceará"** - 01/12/2005
- 20) Izabel Augusta Hanzin Pires. **Atividade Matemática em Crianças com Epilepsia Idiopática Generalizada do Tipo Ausência: Contribuições da Neuropsicologia e da Psicologia Cognitiva** - 01/02/2006
- 21) Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter. **Avaliação de um Programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para Mães de Adolescentes com Autismo** - 10/02/2006
- 22) Luciana Ramos Baleotti. **Um Estudo do Ambiente Educacional Inclusivo: Descrição das Atitudes em Relação À Inclusão e das Relações Interpessoais** - 01/02/2006

- 23) Elza Maria Canhetti Mondin. **Contexto e Comportamento: Definindo as Interações na Família e na Pré-Escola.** - 01/03/2006
- 24) Fátima Ioko Mochidome. **Avaliação do Medo À Assistência Odontológica Infantil Através de um Método Projetivo Modificado.** - 01/03/2006
- 25) Ana Claudia Pinto Bredariol. **Suporte Ambiental: Uma Estratégia para Educação Infantil Inclusiva** - 26/04/2006
- 26) Sandra Maria Gadelha de Carvalho. **Educação na Reforma Agrária: Pronera, Uma Política Pública?** - 01/05/2006
- 27) Helena Rinaldi Rosa. **Teste Goodenough-Harris e Indicadores Maturacionais De Koppitz para o Desenho da Figura Humana: Estudo Normativo para Crianças de São Paulo** - 01/05/2006
- 28) Morgana de Fátima Agostini. **Efeitos de um Programa de Atenção Diversificado Às Mães de Alunos Severamente Prejudicados** - 01/06/2006
- 29) Kátia Cristina Bassichetto. **Aconselhamento em Alimentação Infantil - Avaliação de uma Proposta da Organização Mundial de Saúde para Capacitação de Profissionais de Saúde para Capacitação de Profissionais de Saúde da Cidade de São Paulo** - 01/08/2006
- 30) Lucilene Marcondes Coelho de Oliveira. **Educação Infantil e Criatividade: Perspectiva de Professoras** - 01/08/2006
- 31) Denise Silva Araújo. **Infância, Família e Creche: Um Estudo dos Significados e Sentidos Atribuídos por Pais e Educadores de uma Instituição Filantrópica** - 01/10/2006
- 32) Amira Consuelo de Melo Figueiras. **Programa de Vigilância do Desenvolvimento Infantil na Atenção Primária À Saúde - Uma Experiência no Município de Belém** - 01/10/2006
- 33) Relma Urel Carbone Carneiro. **Formação em Serviço sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil** - 01/12/2006
- 34) Elisandra Girardelli Godoi. **Avaliação na Creche: O Caso dos Espaços Não-Escolares** - 01/12/2006
- 35) Rachel de Faria Brino. **Professores como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Avaliação de um Programa de Capacitação** - 01/12/2006
- 36) Giovanna Medeiros Rataichesk Fiates. **Comportamento do Consumidor Escolar de Florianópolis: Relação com Preferências Alimentares, Influência da Televisão e Estado Nutricional** - 01/12/2006.
- 37) Cynthia Granja Prada. **Avaliação de um Programa de Práticas Educativas para Monitoras de um Abrigo Infantil** - 01/02/2007
- 38) Andréia Mendes dos Santos. **Sociedade do Consumo: Criação e Propaganda, Uma Relação que Dá Peso** - 01/03/2007
- 39) Carmem Lucia de Abreu Athayde. **Atuação do Ginecologista Infanto-Puberal Frente ao Abuso Sexual** - 01/03/2007
- 40) Ivete Teresinha Graebner. **Níveis Plasmáticos de Vitamina A, Ações Pedagógicas e Segurança Alimentar: Estudo em Escolares Rurais do Distrito Federal** - 01/03/2007

- 41) Maria da Graça Saldanha Padilha. **Prevenção Primária de Abuso Sexual: Avaliação da Eficácia de um Programa com Adolescentes e Pré-Adolescentes em Ambiente Escolar** - 01/03/2007
- 42) João Joaquim Freitas Do Amaral. **Avaliação do Manejo de Casos dos Profissionais de Saúde na Estratégia de Atenção Integrada às Doenças Prevalentes na Infância (AIDPI) em Quatro Estados do Nordeste do Brasil** - 01/04/2007
- 43) Margaret Rose Santa Maria. **“Vigilância do Desenvolvimento” em Programa de Saúde da Família: Triagem para Detecção de Riscos para Problemas de Desenvolvimento em Crianças** - 01/04/2007
- 44) Maísa Pereira Pannuti. **Aprendizagem Operatória e Aritmética Inicial na Educação Infantil** - 01/05/2007
- 45) Soraneide Soares Dantas. **A Formação/Ação Multiplicadora da Prática Infantil: Um Estudo das Práticas Formativas do PIDEPE-RN** - 01/06/2007
- 46) Ladimari Toledo Gama. **Professor da Educação Infantil e a Criança com Deficiência: Mediações que se Estabelecem no Contexto Imediato** - 01/07/2007
- 47) Benedita de Almeida. **A Escrita na Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: Práticas de Autoria** - 01/08/2007
- 48) Juliana Farias de Novaes. **“Fatores Associados ao Sobrepeso e À Hipertensão Arterial em Escolares do Município de Viçosa – MG.”** - 01/08/2007
- 49) Mary Ângela Teixeira Brandalise. **Auto-Avaliação de Escolas: Processo Construído Coletivamente nas Instituições Escolares** - 01/08/2007
- 50) Ana Rita Ribeiro dos Santos. **Câncer Pediátrico: Impacto de Intervenção Psicoeducacional sobre Enfrentamento e Práticas Parentais** - 01/09/2007
- 51) Antonia Maria Nakayama. **Educação Inclusiva: Princípios e Representação** - 01/11/2007
- 52) Maria do Carmo Xavier. **A Tradição (Re)visitada: a Experiência do Centro Regional e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais 1956-1966** - 01/12/2007
- 53) Ingrid Martins Leite Lúcio. **Método Educativo para a Prática do Teste do Reflexo Vermelho no Cuidado ao Recém-Nascido** - 01/01/2008
- 54) Regina Helena V. Torkomian Joaquim. **Capacitação de Mães de Bebês Pré-Termo como Agentes de Promoção do Desenvolvimento, no Ambiente Hospitalar** - 01/02/2008
- 55) Silvana Canalhe Garcia. **Risco e Resiliência em Escolares: Um Estudo Comparativo com Múltiplos Instrumentos** - 01/02/2008
- 56) Juliana Stefanello. **Representação Social de Mulheres/Mães sobre as Práticas Alimentares de Crianças Menores de Um Ano** - 01/03/2008
- 57) Jussara Almeida Midlej Silva. **A Investigação-Ação Educacional e as Ações de Linguagem como Princípios Formativos do Ser Professor** - 01/04/2008

- 58) Livio Lima de Oliveira. **Indústria cultural e governo federal: o caso do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e suas seis primeiras edições** - 01/04/2008
- 59) Lucelia Elizabeth Paiva. **A Arte de Falar da Morte: A Literatura Infantil como Recurso para Abordar a Morte com Crianças e Educadores** - 01/04/2008
- 60) Luciana Pereira Pedroso. **Estudo das Variáveis Determinantes no Consumo de Água em Escolas: O Caso das Unidades Municipais de Campinas, São Paulo** - 01/04/2008
- 61) Jussara Martins Silveira Ramires. **A Construção do Portfólio de Avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: Um Relato Crítico** - 01/05/2008
- 62) Lilia Ieda Chaves Cavalcante. **Ecologia do Cuidado: Interações entre a Criança, o Ambiente, os Adultos e seus Pares em Instituição de Abrigo** - 01/05/2008
- 63) Maria Urbana da Silva. **Avaliação Formativa e Reflexão Pedagógica de um Grupo de Professores do Ensino Fundamental II – Pesquisa-ação** - 01/05/2008
- 64) Maria Tereza Machado Teles Walter. **"Bibliotecários no Brasil: Representações da Profissão"** - 01/06/2008
- 65) Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural** - 01/07/2008
- 66) Claudia Maria Antunes Uchôa Souto Maior. **A Literatura Infantil na Contextualização da Parasitologia para a Educação em Saúde de Crianças Pequenas** - 01/07/2008
- 67) Maria Aparecida da Silva Cabral. **O Curso de Bacharelado em Ciências e Letras do Primeiro Gymnasio da Capital, em São Paulo: um Estudo sobre o Currículo da Escola Secundária (1894-1913)** - 01/09/2008
- 68) Carolina Santos Soejima. **Atenção e Estimulação Precoce Relacionadas ao Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos de Idade no Ambiente da Creche** - 01/12/2008
- 69) Gleyva Maria Simões de Oliveira. **Concepções de Orientadores Acadêmicos e Estudantes dos Cursos de Pedagogia À Distância da Universidade Federal De Mato Grosso sobre Ensino e Aprendizagem** - 01/12/2008
- 70) Tamara Eugênia Stulbach. **Avaliação do Programa Nacional de Suplementação de Ferro no Controle de Anemia, em Crianças de 6 a 24 Meses, Assistidas nos Centros de Educação Infantil do Município do Guarujá**. - 01/01/2009
- 71) Ana Paula Dossi. **Violência Contra a Criança: Formação, Conhecimento, Percepção e Atitude de Profissionais da Saúde e Educação** - 01/02/2009
- 72) Maria de Lourdes Oliveira Reis da Silva. **A Avaliação do Currículo na Rede Municipal de Ensino {Recurso Eletrônico}: Um Estudo Multicaso e**

Propositivo no Contexto Institucional de Escolas do Ensino Básico de Salvador-Bahia - 01/02/2009

- 73) Patricia Ferrari Tosim. **Treinamento Auditivo-Fonológico: Uma Proposta de Intervenção para Escolares com Dificuldades de Aprendizagem**- 01/03/2009
- 74) Fabiano de Sant´Ana dos Santos. **Incidência de Infecções Virais das Vias Aeríferas Superiores em Crianças e seu Estudo por Meio de um Modelo Matemático** - 01/03/2009
- 75) Fernanda Germani de Oliveira. **Práticas Discursivas Maternas e Compreensão de Estados Mentais: Um Estudo com Crianças de 3 Anos e 6 Meses a 4 Anos** - 01/03/2009
- 76) Livia Penna Firme Rodrigues. **Educação Nutricional no Brasil: Contribuição para a Prevenção da Deficiência de Vitamina A** - 01/03/2009
- 77) Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. **Os Processos de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: Contribuições Teóricas e Concepções de Professores** - 01/03/2009
- 78) Fabiana dos Santos Souza. **Diretrizes Projetuais para Ambientes da Educação Infantil: Recomendações Com Base Na Observação Três UMEIS de Belo Horizonte, MG.** - 01/04/2009
- 79) Juliana Lamaro Cardoso. **Epidemiologia Molecular e Riscos Associados a Portador Nasal de Staphylococcus Aureus Isolados de Crianças de Creches de Goiânia** - 01/04/2009
- 80) Andrea Rizzo dos Santos Boettger Giardinetto. **Educação do Aluno com Autismo: Um Estudo Circunstanciado da Experiência Escolar Inclusiva e as Contribuições do Currículo Funcional Natural** - 01/05/2009
- 81) Maria Alice de Rezende Proença. **A Construção de um Currículo em Ação na Formação do Educador Infantil. De Alice a Alice: Relatos de Experiências no País das Maravilhas da Docência** - 01/05/2009
- 82) Maria Alayde Alcântara Salim. **Encontro e Desencontros Entre o Mundo do Texto e o Mundo dos Sujeitos nas Práticas de Leitura Desenvolvida em Escolas Capixabas na Primeira República** - 01/05/2009
- 83) Paulo Henrique Arcas. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: Tensões, Dilemas e Tendências** - 01/05/2009
- 84) Nilma Santos Fontanive. **A Capacitação de Professores Contribui para a Aprendizagem dos Alunos? Um estudo das relações entre Qualificação Docente e Melhoria de Desempenho de estudantes no Ensino Fundamental** - 01/08/2009
- 85) Romero Cavalcanti Barreto da Rocha. **Três Ensaios em Avaliação de Intervenções Sociais com Foco Comunitário e Familiar** - 01/08/2009
- 86) Susy Mary Souto de Oliveira. **Avaliação do Impacto do Uso do Fruto da Mangifera indica L. (manga) no Tratamento de Crianças Anêmicas Fazendo Uso do Sulfato Ferroso** - 01/08/2009
- 87) Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. **Música na Escola: desafios e Perspectivas na Formação Contínua de Educadores da Rede Pública** - 01/10/2009

88) Túlio Konstantyner. **Condições de Efetividade de Creches Públicas e Filantrópicas – Avaliação de um Programa de Educação e Saúde para Educadores** - 01/12/2009

ANEXO IV
Resumo dos trabalhos destacados no banco de teses e dissertações
da CAPES no período de 2004 a 2009

Descritor ou palavra-chave: avaliação, avaliação escolar, avaliação na educação infantil.

TESE – Avaliação na Creche: O Caso dos Espaços Não-Escolares –
Elisandra Girardelli Godoi - Universidade Estadual de Campinas (01/12/2006)

Resumo: Esta tese teve como objeto de estudo a investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos e, para cumprir este objetivo, destacou a creche como espaço de observação. Pela própria natureza do tema, a metodologia foi construída através de pesquisa qualitativa, realizada em uma creche da Rede Municipal de Campinas/SP durante um ano. A partir da coleta de dados, verificou-se uma tendência a ritualização das experiências vividas neste espaço, além da existência de uma avaliação informal que se manifestava de modo freqüente, controlando o comportamento e a postura das crianças, muitas vezes, baseada em ameaças, recompensas e punições. Ao mesmo tempo, os dados revelaram um movimento de transgressão por parte das crianças através de sinais, que indicavam um (des) encontro entre as propostas dos adultos e da instituição e o seu jeito de ser.

Palavras - chave: Creche; Educação Infantil; Avaliação

DISSERTAÇÃO – A Linguagem dos Relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil –
Cristina Aparecida Colasanto – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo (01/02/2007)

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em Educação Infantil, visando compreender de que forma a linguagem que os organiza contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Discutindo o contexto de produção dos relatórios, assim como alguns dos sentidos e significados de avaliação construídos, este trabalho busca contribuir para uma maior compreensão acerca da atividade de avaliar crianças, bem como da organização de registros e observações de aulas, que se materializam na e pela linguagem dos relatórios. Teoricamente, o trabalho está apoiado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oriunda dos estudos de Vygotsky (1930; 1934), também por seu colaborador Leontiev (1904; 1979), e ampliada pelos estudos realizados por Engeström (1999; 2001). Com base nesses pressupostos, busca-se entender o processo de ensino-aprendizagem dentro da concepção de mediação e também de compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1929), observando a avaliação como uma atividade inerente a esse processo. Outro ponto teórico abordado relaciona-se aos sentidos e significados de avaliação, uma vez que esses conceitos são fundamentais para compreender o avaliar dentro do processo de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa, que se realizou como pesquisa-ação, a professora-pesquisadora e seus alunos, compondo-se, os dados focais, de dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Os resultados demonstram que os instrumentos usados para avaliar crianças estão entrelaçados às concepções de ensino-aprendizagem do educador e da escola. Ao se adotar uma postura profissional crítica frente à

prática pedagógica, não se pode, pois, deixar de avaliar a avaliação. Entendendo a Educação Infantil como um processo que ultrapassa os muros da escola, este estudo mostra que, por meio da linguagem, os relatórios de avaliação podem incluir não só a criança e o professor, pela descrição e argumentação sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também, os familiares das crianças, no entendimento da linguagem materializada no relatório.

Palavras - chave: Relatório, avaliação, educação infantil.

TESE – A Construção do Portfólio de Avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: Um Relato Crítico – Jussara Martins Silveira Ramires – Universidade de São Paulo (01/05/2008).

Resumo: Esta pesquisa teve por finalidade compreender, descrever e analisar criticamente o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças, ocorrido em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Este processo está fundamentado na concepção de avaliação enquanto acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada criança, conforme estabelecem diversos dispositivos legais. Esta investigação objetivou também estabelecer relação entre a teoria da avaliação na educação infantil e a prática dos educadores. A construção de portfólios de avaliação baseia-se no conceito de avaliação formativa autêntica, proposto por Wiggins, Engel e Hart, derivado do conceito de avaliação formativa, originalmente elaborado por Scriven e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio de Bloom. Através de levantamento bibliográfico foi realizada a análise dos conceitos de “desenvolvimento”, “acompanhamento” e “registro”, basilares para a concepção de avaliação na educação infantil constante das normas legais em vigor. A metodologia também explicitou o conceito de portfólio, aspectos de sua organização e possibilidades para sua realização. Foi empreendida pesquisa documental de material de cunho oficial e técnico com o intuito de traçar a trajetória das concepções de infância, educação infantil e avaliação no município de São Paulo, de modo a contextualizar, no ano de 2003, o início do processo de construção dos portfólios de avaliação na EMEI estudada, que se estendeu até 2007. Foram constatadas alterações tanto nos papéis desempenhados pelos diferentes atores quanto nas práticas educativas, incidindo sobre as potencialidades e desafios implicados na adoção do portfólio de avaliação, entendido como procedimento que favorece o desenvolvimento das crianças e o aprimoramento da prática pedagógica.

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

ANEXO V
**Pré-questionário de pesquisa aplicado via endereço eletrônico com
supervisoras que atuavam na RME de Florianópolis**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
ORIENTADOR: JOÃO JOSUÉ DA SILVA FILHO
MESTRANDO: **FÁBIO TOMAZ ALVES**

Para: Supervisor/a
Creche e/ou NEI da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
Nesta

Venho, por meio desta, informar que no mês de agosto de 2009 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina, junto a linha de pesquisa Educação Infância onde fui aprovado para desenvolver o Projeto de Pesquisa, inicialmente denominado de **Avaliação das crianças na Educação Infantil: como se dá o processo de construção na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis?**

O referido projeto tem a pretensão de aprofundar os estudos e discussões acerca do processo de construção da avaliação das crianças que frequentam a educação infantil. Neste momento do processo, onde preciso delimitar o campo de pesquisa, optei em aplicar um “pré-questionário” que vai me auxiliar a definir o perfil das instituições que farão parte da amostragem da pesquisa.

Sendo assim, solicito seu auxílio, no sentido de **responder** as questões do questionário (em anexo) e, se possível, devolver **até o dia 15 de fevereiro, via email**. Favor considerar em suas respostas as unidades em que estavam trabalhando no ano de 2009.

Certo de Contar com sua atenção, antecipadamente agradeço.

Fábio Tomaz Alves

Fone: (48) 9967-1134

Email: fabiotomazalves@yahoo.com.br ou fabiotomazalves@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
 ORIENTADOR: JOÃO JOSUÉ DA SILVA FILHO
 MESTRANDO: **FÁBIO TOMAZ ALVES**

PRÉ-QUESTIONÁRIO DE PESQUISA⁵⁹

Projeto: **Avaliação das crianças na Educação Infantil: como se dá o processo de construção na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis?**⁶⁰

Questões:

1) Como essa instituição entende o processo de Avaliação das Crianças?

1.1) Há algo escrito no PPP da instituição sobre a avaliação? Em caso afirmativo, favor descrever os principais aspectos presentes no referido documento.

2) Enquanto supervisor/a desta instituição que importância você atribui ao processo de Avaliação das Crianças?

3) É desenvolvido algum processo de avaliação das crianças na sua instituição?
 () Sim () Não

4) Em caso afirmativo, como ele é realizado? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

() Bimestral () Trimestral () Semestral
 () Anual () Outros/Quais? _____

4.1 - Como esta instituição procede ao processo de Avaliação das Crianças?
 Favor descrever brevemente como este processo vem sendo organizado?

4.2) Enquanto Supervisor/a, como você participa da construção do processo de avaliação das crianças?

4.3) – Quem mais participa do processo de construção da Avaliação das crianças?

⁵⁹ Se achar necessário, pode ampliar o espaço para as respostas, dando um “enter” ao final de cada questão.

⁶⁰ O título do projeto sofreu alteração durante o processo de balanço da pesquisa, na medida em que esta foi redimensionada.

- Professoras Auxiliares de Sala Auxiliares de Ensino
 Demais funcionários/as Diretor/a Crianças
 Famílias Outros?Quais? _____

5) Quais os principais objetivos da Avaliação que procedem/realizam?

6) Utilizam alguma referência bibliográfica específica para organizar o Processo de Avaliação das Crianças? Qual (is)?

6.1) O tema “Avaliação” já fez parte dos grupos de estudo dessa instituição. Quais as referências bibliográficas que foram utilizadas? Listar...

7) Que instrumentos avaliativos são utilizados neste processo? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

- Relatórios de Grupos Relatórios Individuais
 Portifólio Dossiês Fichas de Avaliação
 Outros/Quais? _____

8) O que é feito com o material e/ou instrumentos utilizados no Processo de Avaliação das Crianças? (Se necessário assinale mais de uma alternativa)

- Fica arquivado na unidade para consultas posteriores
 É enviada para as famílias via mochila
 É entregue para as famílias em reuniões coletivas
 É entregue para as famílias em atendimentos individuais com horários agendados
 Serve de base para replanejar os procedimentos pedagógicos de cada grupo
 Outros/Quais? _____

9) Além das crianças, outros sujeitos, são avaliados?

- Sim Não

9.1) Quais? (se necessário assinale mais de uma alternativa)

- Professor/as Efetivos/as Professor/as Substitutos/as
 Auxiliares de Sala Efetivos/as Auxiliares de Sala Substitutos/as
 Auxiliares de Ensino Efetivos/as Auxiliares de Ensino Substitutos/as
 Demais funcionários/as Diretor/a
 Supervisor/a Profissionais em Estágio Probatório

Outros?Quais? _____

9.2) Como é realizada essa avaliação? (se necessário assinale mais de uma alternativa)

- Avaliação Formal da Prefeitura, via Comissão de Avaliação Local
 Avaliação Coletiva do Grupo Outros/Quais? _____

9.3) Com que frequência essa Avaliação Acontece? (se necessário assinale mais de uma alternativa)

- Bimestral Trimestral Semestral Anual
 Outros/Quais? (por favor, descreva) _____

10) Outros aspectos do trabalho pedagógico são avaliados? (se necessário assinale mais de uma alternativa)

- Relações Profissionais Relações Interpessoais
 Projeto Político Pedagógico Planejamento dos Grupos
 Planejamento Coletivo Projetos
 Rotina Organização dos Espaços

Outros/Quais? _____

11) Se quiser explicitar algum aspecto adicional, comentários, sugestões, observações, etc., por favor, fique a vontade para fazê-lo no espaço a seguir:

12) O que significou para você, enquanto supervisor, responder esse questionário?

Agradeço imensamente a sua colaboração. Muito obrigado!

Fábio Tomaz Alves

ANEXO VI

Questionário de pesquisa aplicado as profissionais que atuavam em sala (professoras, professoras de educação física e/ou auxiliares de sala)

Código Pessoal: _____

Código da Instituição: _____

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa Educação e Infância

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN

Orientador: Professor João Josué da Silva Filho

Mestrando: Fábio Tomaz Alves

Pesquisa: **Como se realiza o processo de avaliação na educação infantil?**QUESTIONÁRIOMÓDULO I**Dados do participante:**

1. Idade: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Naturalidade (cidade, estado e país): _____
4. Estado Civil:
() solteira/o () casada/o () divorciada/o () viúva/o
() União Estável () Outro/ Qual? _____
5. Tem filhos: () Sim () Não
6. Idade dos filhos: _____
7. Tem ou teve filhos na instituição em que trabalha? () Sim () Não
Quantos? ____
8. Mora no Bairro da instituição? () Sim () Não
9. Mora no município de Florianópolis? () Sim () Não
10. Mora em outro município? () Sim. Qual? _____
() Não

11. Renda Familiar? (informar a somatória do ganho mensal de todas as pessoas que residem na mesma casa)

- () entre R\$ 510,00 e R\$1.020,00 (1 a 2 salários mínimos)
 () entre R\$1.020,00 e R\$ 2.040,00 (2 a 4 salários mínimos)
 () entre R\$ 2.040,00 a R\$ 5.100,00(4 a 10 salários mínimos)
 () mais que R\$ 5.100,00 (mais que 10 salários mínimos)

12. Situação funcional:

- () Funcionário/a da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina
 () Efetivo/a () Substituto/a
 () Funcionário/a da Prefeitura Municipal de Florianópolis
 () Efetivo/a () Substituto/a

13. Estuda atualmente: ()Sim ()Não ()Público ()Privado

Curso: _____

Instituição: _____

Conclusão Prevista para: _____

14. Escolaridade já concluída:

- Magistério ()Sim ()Não ()Público ()Privado

Instituição: _____

Outro curso ao nível de Ensino Médio

(qual?): _____

Ano de conclusão: _____

- Ensino Superior ()Sim ()Não ()Público ()Privado

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

- Especialização: ()Sim ()Não ()Público ()Privado

Curso: _____

Instituição: _____

- Mestrado: ()Sim ()Não ()Público ()Privado

Linha de Pesquisa: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

- Doutorado: ()Sim ()Não ()Público ()Privado

Linha de Pesquisa: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

- Pós-Doutorado: ()Sim ()Não ()Público ()Privado

Linha de Pesquisa _____
 Instituição: _____

15. Trabalha em mais de uma instituição educativa: ()sim ()não
 Quantas:_____ () pública () privada () conveniada

16. Nível (is) de ensino para o(s) qual (is) ministra aulas atualmente, além da Educação infantil:

() Não ministra para outro nível de ensino () fundamental
 () ensino médio () ensino superior () pós-graduação
 () curso profissionalizantes () outros Qual (is) _____

17. Tempo de trabalho (anos, meses) como docente:

- desde a formação: _____
 - na Prefeitura Municipal de Florianópolis: _____
 - na Rede Estadual de SC: _____
 - nesta instituição: _____

18. Função que exerce na instituição

() Professor/a substituto/a () Professor/a efetivo/a
 () Professor/a de educação física efetivo/a
 () Professor/a de educação física substituto/a
 () Auxiliar de sala efetivo/a () Auxiliar de sala substituto/a

19. Turma / Grupo no qual atua:

() G1 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G2 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G3 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G4 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G5 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () G6 (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____
 () grupo misto (Faixa etária: _____) Quantidade de crianças: _____

20- Carga horária de atuação na instituição:

() 20 horas semanais () 30 horas semanais
 () 40 horas semanais () 50 horas semanais

21. Período de atuação na instituição:

() Matutino () Vespertino () Integral

Código Pessoal: _____

Código da Instituição: _____

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa Educação e Infância

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN

Orientador: Professor João Josué da Silva Filho

Mestrando: Fábio Tomaz Alves

Pesquisa: **Como se realiza o processo de avaliação na educação infantil?**

QUESTIONÁRIO

MÓDULO II

Sobre avaliação:

22. Como essa instituição entende o processo de Avaliação das Crianças?

23. Há algo escrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição sobre a avaliação das crianças? Em caso afirmativo e caso você tem conhecimento sobre o assunto, poderia descrever os principais aspectos presentes no referido documento?

24. Que autores são utilizados como referência no PPP dessa instituição quando o tema é avaliação?

25. Enquanto profissional (professor/a, auxiliar de sala, professor/a de educação física) dessa instituição que importância você atribui ao processo de Avaliação das Crianças?

26. A avaliação das crianças na educação infantil é uma prática pedagógica obrigatória?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, poderia citar as leis que referendam esta questão?

27. É desenvolvido algum processo de avaliação das crianças nessa instituição?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, em que periodicidade ela é realizada? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

() Bimestral () Trimestral () Semestral

() Anual () Outros/Quais?

28. - Como essa instituição realiza o processo de Avaliação das Crianças? Favor descrever brevemente como este processo vem sendo organizado?

29. Enquanto profissional (professor/a, auxiliar de sala, professor/a de educação física) você participa da construção do processo de avaliação das crianças nessa instituição?

Sim Não Por que? _____

30. Que sujeitos participam do processo de construção da Avaliação das crianças nesta instituição?

Professores/as Auxiliares de Sala
 Auxiliares de Ensino Professores/as de Educação Física
 Diretor/a Supervisor/a
 Coordenador/a Crianças Famílias
 Outros?Quais?_____

31. Quais os principais objetivos da Avaliação que realizam sobre as crianças nessa instituição?

32. Utilizam alguma referência bibliográfica específica para organizar o Processo de Avaliação das Crianças nessa instituição? Qual (is)?_____

33. O tema “Avaliação” já fez parte dos grupos de estudo dessa instituição? Você sabe dizer em que ano? Quais as referências bibliográficas que foram utilizadas? Listar... _____

34. Que instrumentos avaliativos são utilizados no processo de socialização da avaliação das crianças nessa instituição? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

Relatórios de Grupos Relatórios Individuais
 Portfólios Dossiês Fichas de Avaliação
 Outros/Quais?_____

35. O que é feito com o material e/ou instrumentos utilizados no Processo de Socialização da Avaliação das Crianças nessa instituição? (Se necessário assinale mais de uma alternativa)

Fica arquivado na unidade para consultas posteriores
 É enviada para as famílias via mochila
 É entregue para as famílias em reuniões coletivas
 É entregue para as famílias em atendimentos individuais com horários agendados
 Serve de base para replanejar os procedimentos pedagógicos de cada grupo
 Outros/Quais?_____

36. Que critérios você considera importante quando está construindo a avaliação das crianças do grupo que está sob sua responsabilidade profissional nessa instituição?

37. Você recorre a algum outro instrumento pedagógico para subsidiar a escrita da avaliação das crianças que estão sob sua responsabilidade nessa instituição?

38. Você utiliza alguma referência específica sobre avaliação para durante o processo de escrita da avaliação das crianças sob sua responsabilidade nessa instituição?

39. Em sua instituição existe a coordenação/supervisão pedagógica? Em sua opinião qual seria o papel deste profissional no processo de escrita da avaliação das crianças?

40. Além das crianças, outros sujeitos, são avaliados nessa instituição?

Sim Não

Em caso afirmativo, de que forma isso acontece? (se necessário assinale mais de uma alternativa)

a) Avaliação Formal da Prefeitura ou da Rede Estadual de Ensino, via Comissão de Avaliação Local

Professor/as Efetivos/as Professor/as Substitutos/as

Auxiliares de Sala Efetivos/as Auxiliares de Sala Substitutos/as

Auxiliares de Ensino Efetivos/as Auxiliares de Ensino Substitutos/as

Demais funcionários/as Efetivos (Auxiliares de Serviços Gerais, Merendeiras, Vigias, Auxiliar Operacional)

Demais funcionários/as Terceirizados (Auxiliares de Serviços Gerais, Merendeiras, Vigias, Auxiliar Operacional)

Diretor/a Supervisor/a Profissionais em Estágio Probatório

Outros. Quais? _____

b) Avaliação Coletiva do Grupo

Professor/as Efetivos/as Professor/as Substitutos/as

Auxiliares de Sala Efetivos/as Auxiliares de Sala Substitutos/as

Auxiliares de Ensino Efetivos/as Auxiliares de Ensino Substitutos/as

Demais funcionários/as Diretor/a

Supervisor/a Profissionais em Estágio Probatório

Outros?Quais? _____

41. Com que frequência essa Avaliação Acontece? (se necessário assinale mais de uma alternativa)

a) Avaliação Formal da Prefeitura ou da Rede Estadual de Ensino, via Comissão de Avaliação Local

Bimestral Trimestral Semestral Anual

Outros/Quais? _____

b) Avaliação Coletiva do Grupo

Bimestral Trimestral Semestral Anual

Outros/Quais? _____

ANEXO VII

Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com um membro da equipe pedagógica de cada instituição pesquisada (supervisora, diretora ou professora readaptada que estivesse fazendo o papel de coordenadora pedagógica).

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Infância
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN
Orientador: Professor João Josué da Silva Filho
Mestrando: Fábio Tomaz Alves
Pesquisa: **Como se realiza o processo de avaliação na educação infantil?**

Roteiro de Entrevista

Dados do participante:

1. Idade: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Naturalidade (cidade, estado e país):
4. Estado Civil:
5. Tem filhos
6. Idade dos filhos
7. Tem ou teve filhos na instituição em que trabalha? Quantos?
8. Mora em que bairro e cidade?
9. Renda Familiar? (informar a somatória do ganho mensal de todas as pessoas que residem na mesma casa)
10. Situação funcional (locais, nível de ensino, tempo de serviço, cargo, função, carga horária)
11. Escolaridade/Formação (Cursos, Instituição, Linha de Pesquisa, Conclusão em?)
12. Tempo de Serviço

Sobre avaliação:

- 1)) Como essa instituição entende o processo de Avaliação das Crianças?

- 2) Há algo escrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição sobre a avaliação das crianças? Quais os principais aspectos da avaliação presentes no referido documento?
- 3) Que autores são utilizados como referência no PPP dessa instituição quando o tema é avaliação?
- 4) Enquanto profissional (diretor/a, supervisor/a, coordenador/as) dessa instituição que importância você atribui ao processo de Avaliação das Crianças?
- 5) A avaliação das crianças na educação infantil é uma prática pedagógica obrigatória? Sabe dizer que leis referendam esta questão?
- 6) É desenvolvido algum processo de avaliação das crianças nessa instituição? Em que periodicidade ela é realizada?
- 7) - Como essa instituição realiza o processo de Avaliação das Crianças? Favor descrever brevemente como este processo vem sendo organizado?
- 8) Enquanto profissional (diretor/a, supervisor/a, coordenador/as) você participa da construção do processo de avaliação das crianças nessa instituição? De que forma? Por quê?
- 9) Que sujeitos participam do processo de construção da Avaliação das crianças nesta instituição? (Professores/as, Auxiliares de Sala, Auxiliares de Ensino, Professores/as de Educação Física, Diretor/a, Supervisor/a, Coordenador/a, Crianças, Famílias)
- 10) Quais os principais objetivos da Avaliação que realizam sobre as crianças nessa instituição?
- 11) Utilizam alguma referência bibliográfica específica para organizar o Processo de Avaliação das Crianças nessa instituição? Qual (is)?
- 12) O tema “Avaliação” já fez parte dos grupos de estudo dessa instituição? Você sabe dizer em que ano? Quais as referências bibliográficas que foram utilizadas? Listar...
- 13) Que instrumentos avaliativos são utilizados no processo de socialização da avaliação das crianças nessa instituição?
- 14) O que é feito com o material e/ou instrumentos utilizados no Processo de Socialização da Avaliação das Crianças nessa instituição?

15) Que critérios você considera importante de serem pontuados quando se está construindo a avaliação das crianças?

16) Os profissionais que constroem a avaliação das crianças costumam recorrer a algum outro instrumento pedagógico para subsidiar a escrita das mesmas?

17) Qual seria o principal papel da coordenação pedagógica (direção, supervisão, professora readaptada), no processo de escrita da avaliação das crianças?

18) Além das crianças, outros sujeitos, são avaliados nessa instituição? De que forma isso acontece? Com que frequência?

19) Considerando que nesta instituição seja realizada sistematicamente a Avaliação Coletiva do Grupo, por favor, aponte que aspectos do trabalho pedagógico que costumam ser avaliados?

20) Teça outras considerações sobre a avaliação das crianças que você considere importante.

ANEXO VIII

Roteiro da conversa informal com uma das profissionais da SME de Florianópolis que vinha assessorando as instituições de educação infantil conveniadas a RME

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Educação e Infância
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN
Orientador: Professor João Josué da Silva Filho
Mestrando: Fábio Tomaz Alves
Pesquisa: **Como se realiza o processo de avaliação na educação infantil?**

Roteiro de Entrevista

Dados do participante:

- 1- Idade: _____
- 2- Sexo: () Masculino () Feminino
- 3- Naturalidade (cidade, estado e país):
- 4- Estado Civil:
- 5- Tem filhos
- 6- Idade dos filhos
- 7- Tem ou teve filhos na rede? Em instituição conveniada da rede? Quantos?
- 8- Mora em que bairro e cidade?
- 9- Renda Familiar? (informar a somatória do ganho mensal de todas as pessoas que residem na mesma casa)
- 10- Situação funcional (locais, nível de ensino, tempo de serviço, cargo, função, carga horária)
- 11- Escolaridade/Formação (Cursos, Instituição, Linha de Pesquisa, Conclusão em?) 12- Tempo de Serviço

Sobre avaliação:

- 1)) Em linhas gerais, como as instituições de educação infantil conveniadas a PMF entendem o processo de Avaliação das Crianças?
- 2) Havia algo escrito nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições de educação infantil conveniadas a PMF em 2009 sobre a avaliação das crianças? Percebeu alguma mudança no ano de 2010? Quais os principais aspectos da avaliação presentes nos referidos documentos?

- 3) Enquanto Assessora das instituições de educação infantil conveniadas a PMF, você participa ou participou de alguma forma da construção do processo de avaliação das crianças nessas instituições? De que forma? Por quê? Sabe dizer qual costuma ser a organização adotada por elas durante esse processo?
- 4) Consegue perceber quais os principais objetivos da Avaliação que as instituições de educação infantil conveniadas a PMF realizam sobre as crianças?
- 5) O tema “Avaliação” costuma fazer parte dos grupos de estudo das instituições de educação infantil conveniadas a PMF? E da formação oferecida pela SME?
- 6) Que instrumentos avaliativos são utilizados no processo de socialização da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil conveniadas a PMF?
- 7) O que é feito com o material e/ou instrumentos utilizados no Processo de Socialização da Avaliação das Crianças nas instituições de educação infantil conveniadas a PMF?
- 8) Qual seria o principal papel da coordenação pedagógica no processo de escrita da avaliação das crianças?
- 9) Existe algum aspecto ou comentário a mais que você gostaria de colocar ?

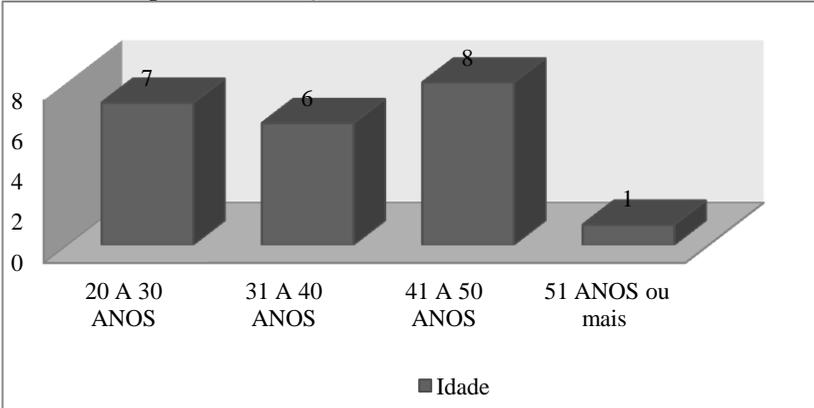
ANEXO IX

Gráficos referentes a tabulação do módulo I do questionário aplicado durante a pesquisa “como se realiza o processo de avaliação na educação infantil?”

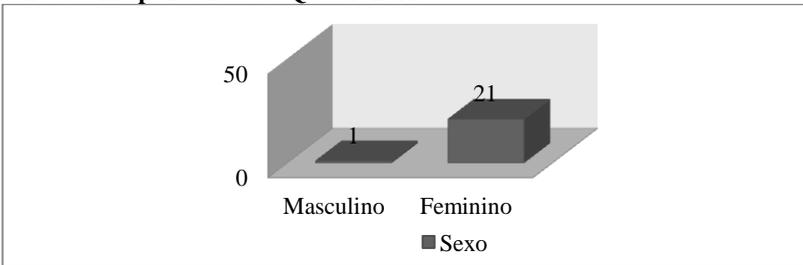
Total de questionários analisados: **22**

Dados do participante:

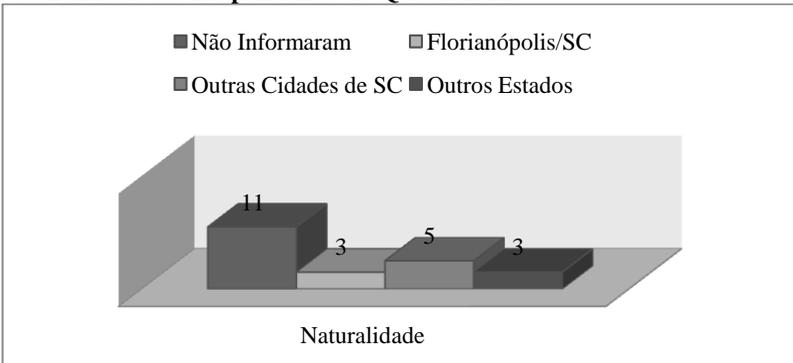
Idade das Respondentes do Questionário em 2010



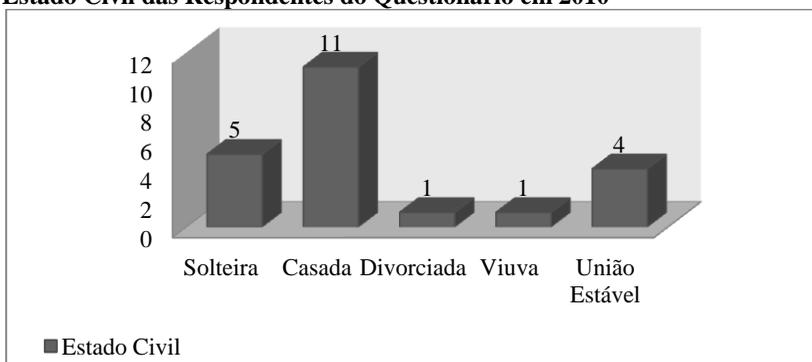
Sexo das Respondentes do Questionário



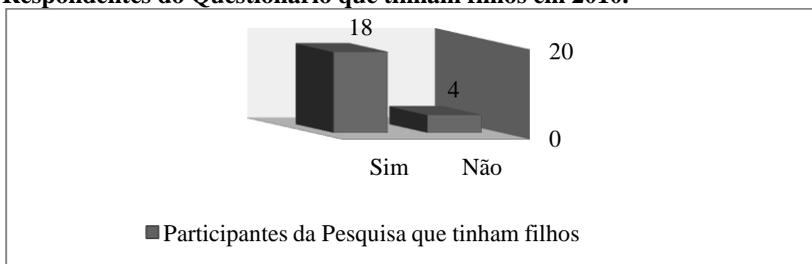
Naturalidade das Respondentes do Questionário



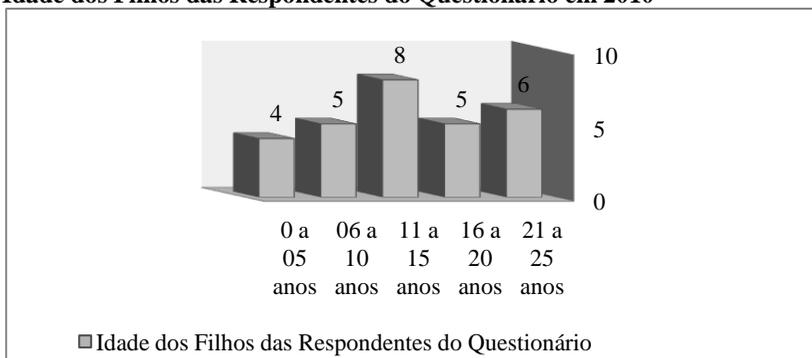
Estado Civil das Respondentes do Questionário em 2010



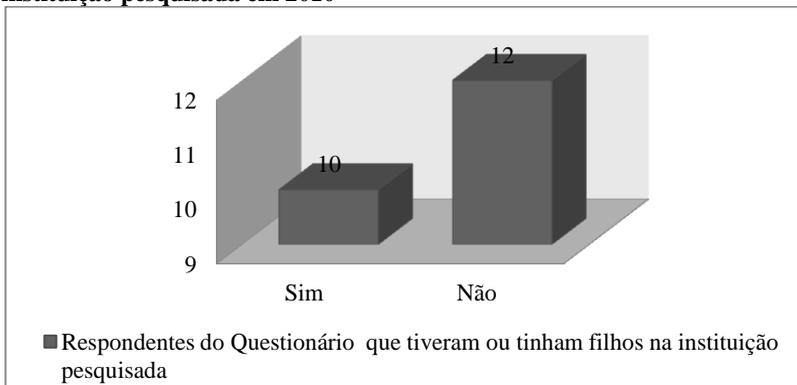
Respondentes do Questionário que tinham filhos em 2010.



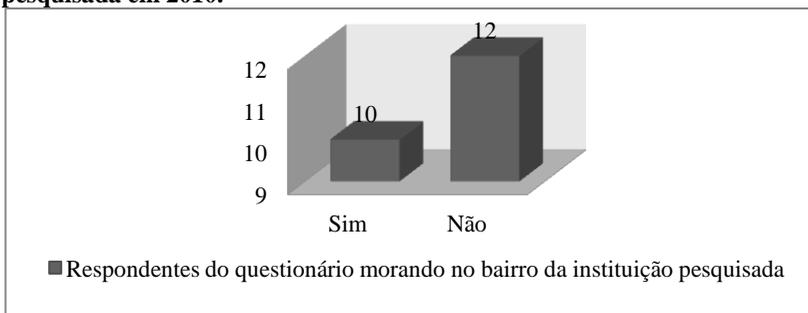
Idade dos Filhos das Respondentes do Questionário em 2010



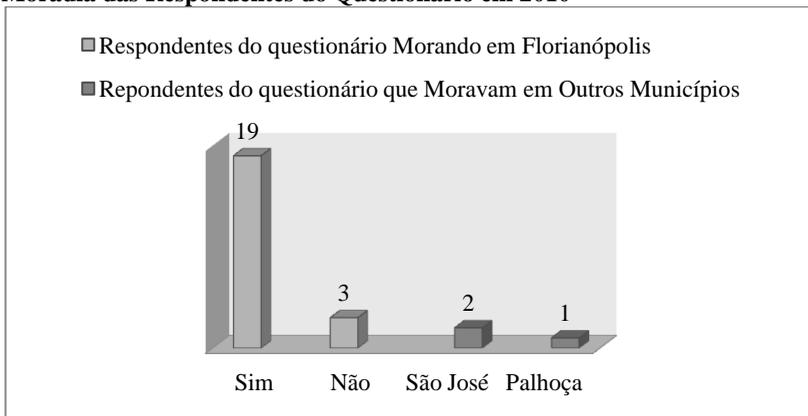
Respondentes do Questionário cujos filhos frequentam ou frequentavam a instituição pesquisada em 2010



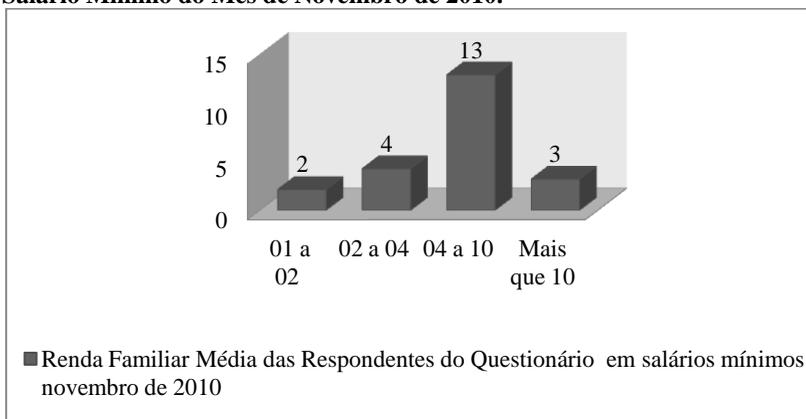
Respondentes do Questionário moravam no bairro da instituição pesquisada em 2010.



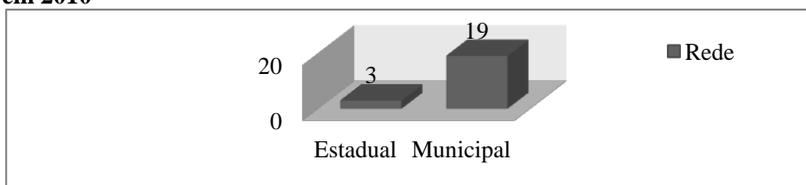
Moradia das Respondentes do Questionário em 2010



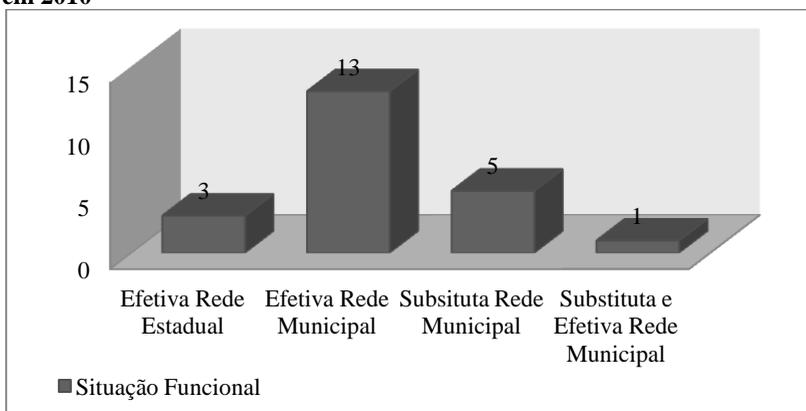
Renda Familiar Média das Respondentes do Questionário – Referente Salário Mínimo do Mês de Novembro de 2010.



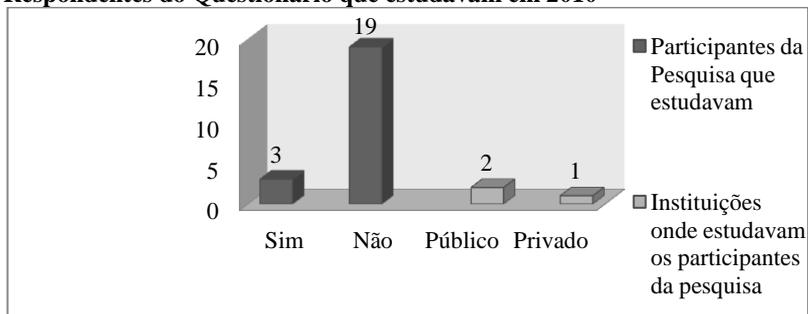
Situação Funcional das Respondentes do Questionário – Rede Vinculada em 2010



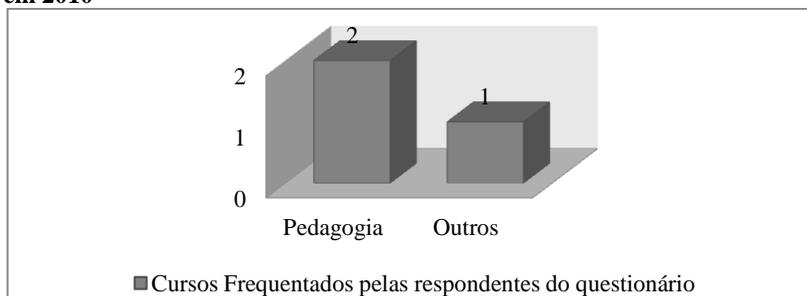
Situação Funcional das Respondentes do Questionário – Tipo de Vínculo em 2010



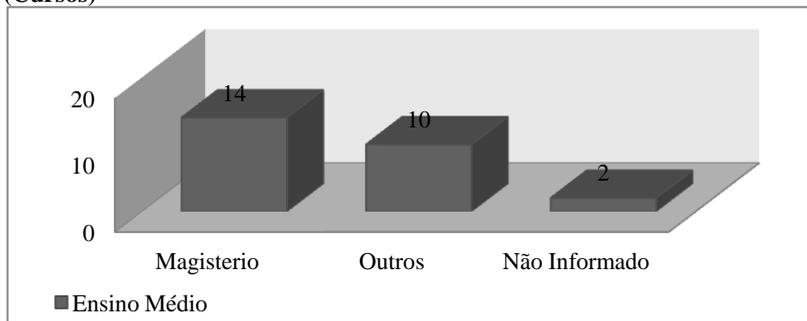
Respondentes do Questionário que estudavam em 2010



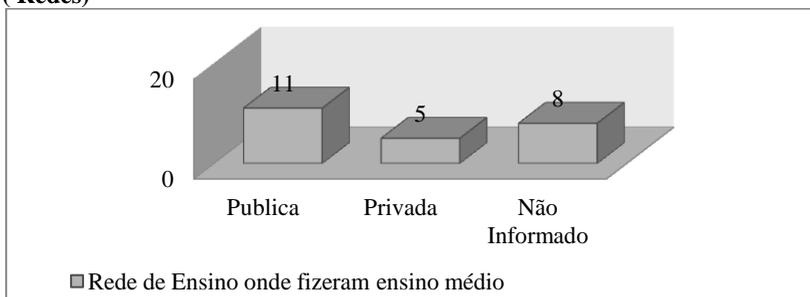
Cursos Frequentados pelas Respondentes do Questionário que estudavam em 2010



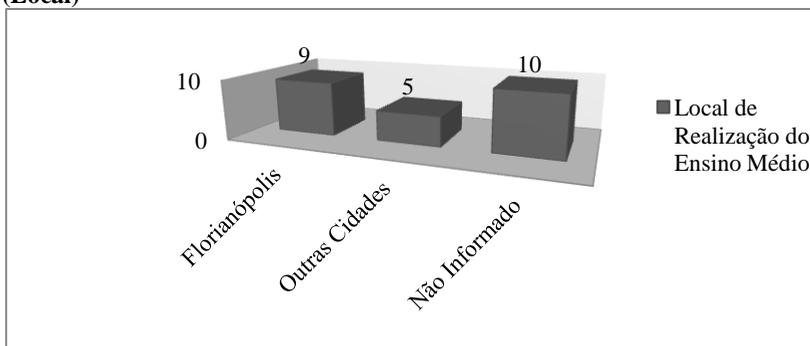
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Médio (Cursos)



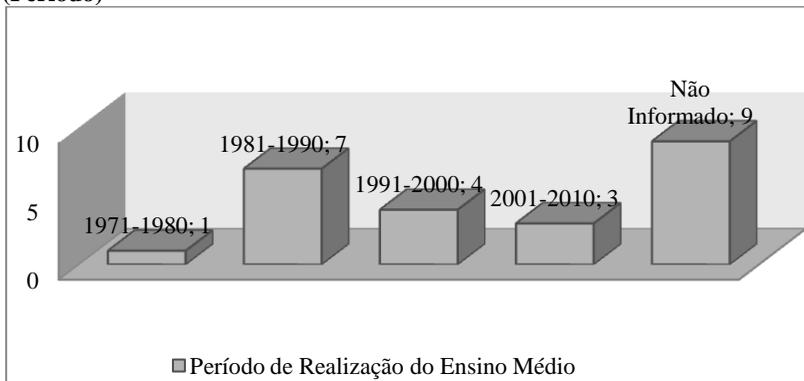
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Médio (Redes)



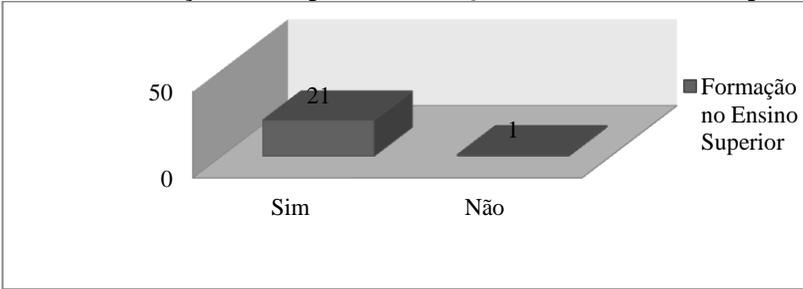
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Médio (Local)



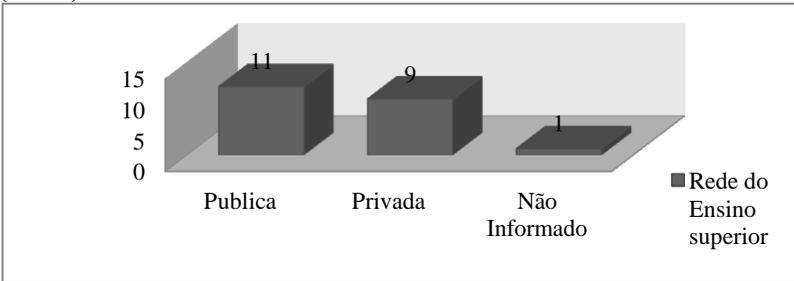
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Médio (Período)



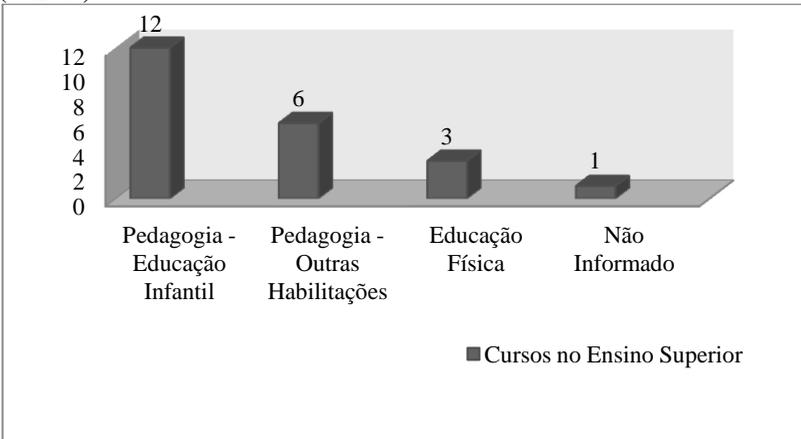
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Superior



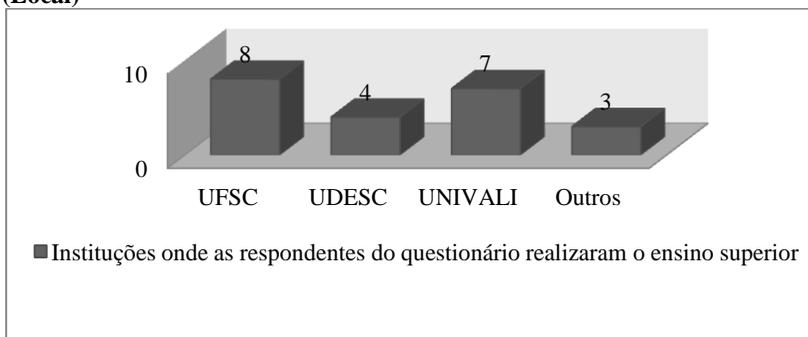
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Superior (Redes)



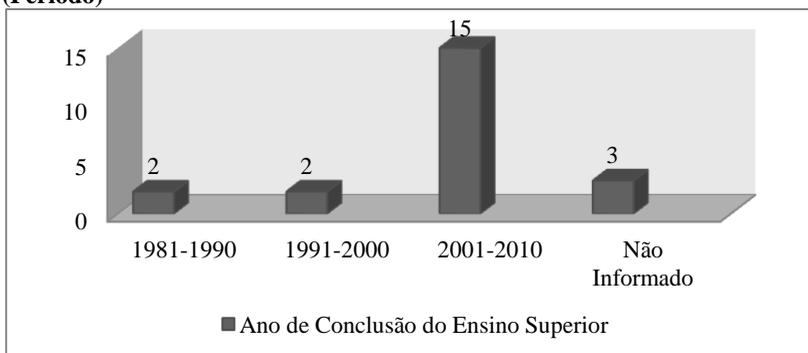
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Superior (Cursos)



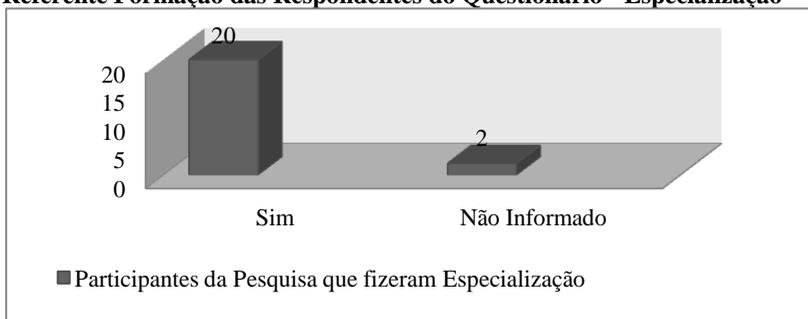
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Superior (Local)



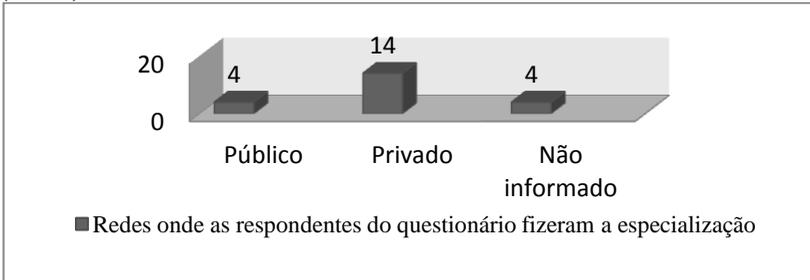
Referente Formação das Respondentes do Questionário no Ensino Superior (Período)



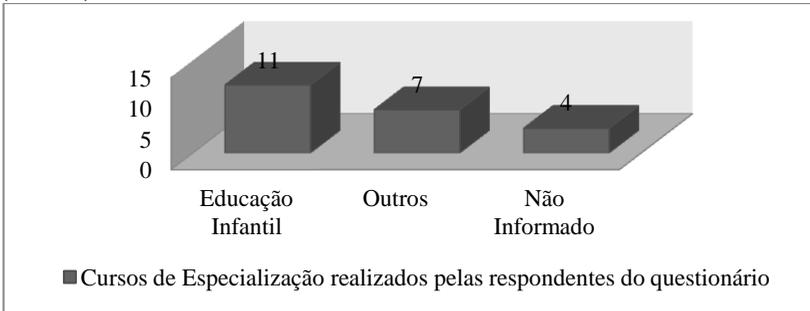
Referente Formação das Respondentes do Questionário - Especialização



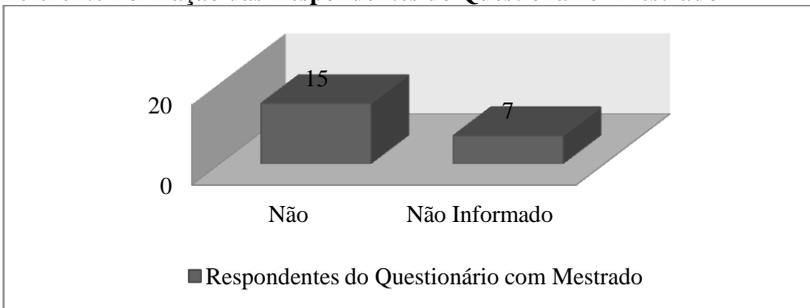
Referente Formação das Respondentes do Questionário com Especialização (Redes)

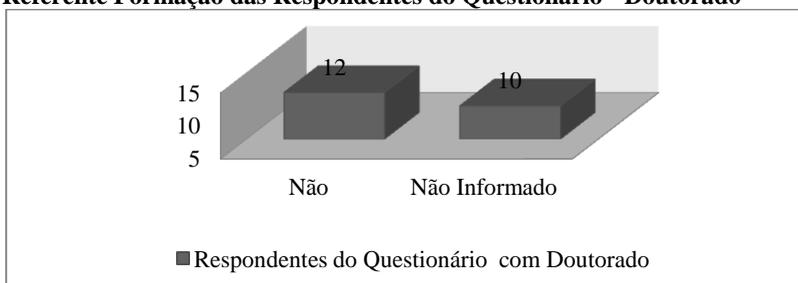
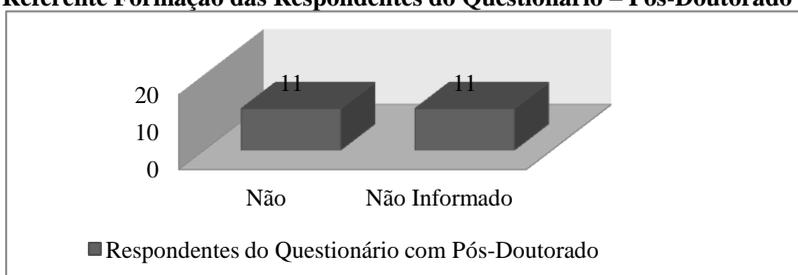
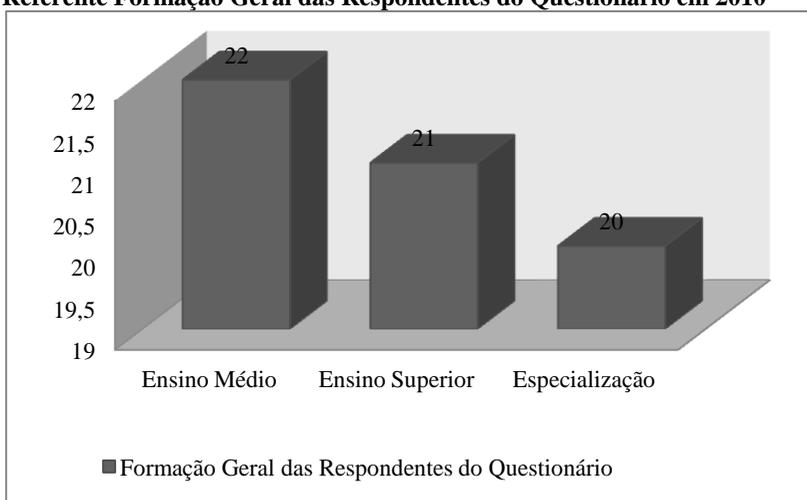


Referente Formação das Respondentes do Questionário - Especialização (Cursos)

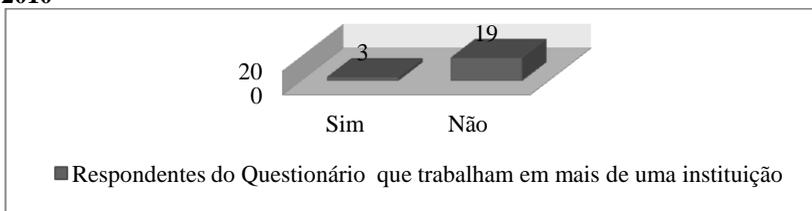


Referente Formação das Respondentes do Questionário -Mestrado

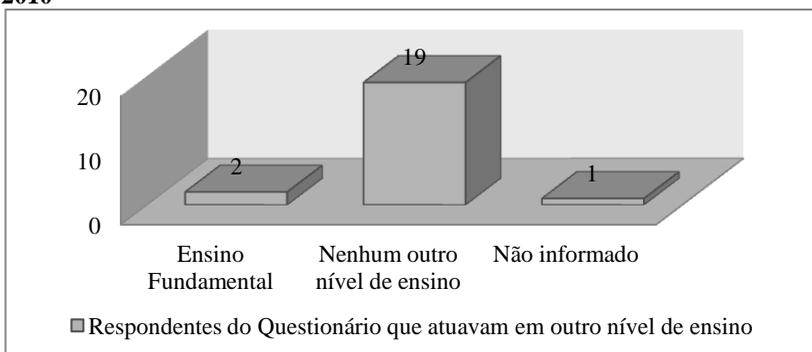


Referente Formação das Respondentes do Questionário - Doutorado**Referente Formação das Respondentes do Questionário – Pós-Doutorado****Referente Formação Geral das Respondentes do Questionário em 2010**

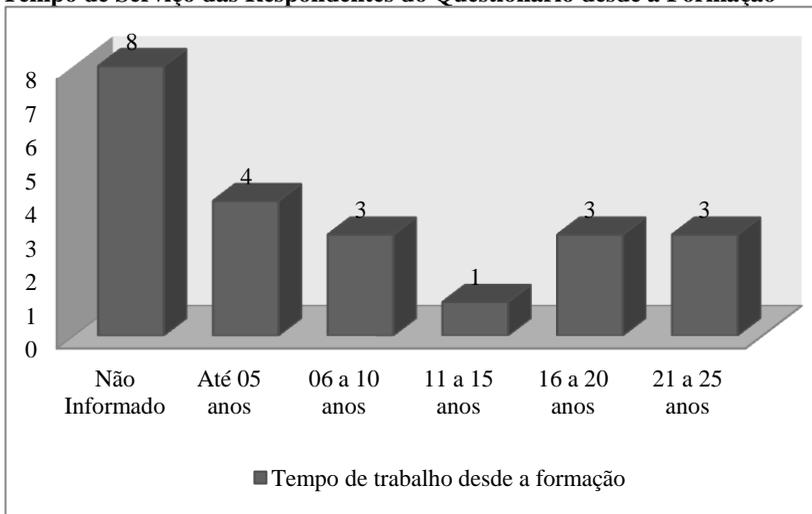
Respondentes do Questionário que trabalhavam em outras instituições em 2010



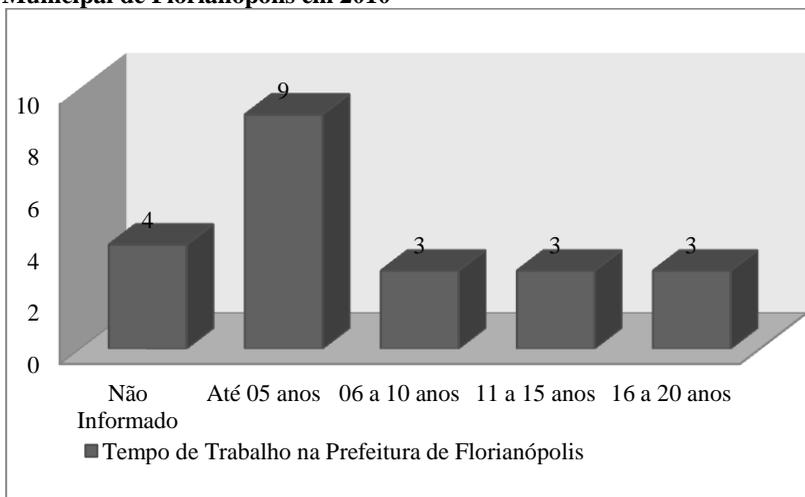
Atuação das Respondentes do Questionário em Outros Níveis de Ensino em 2010



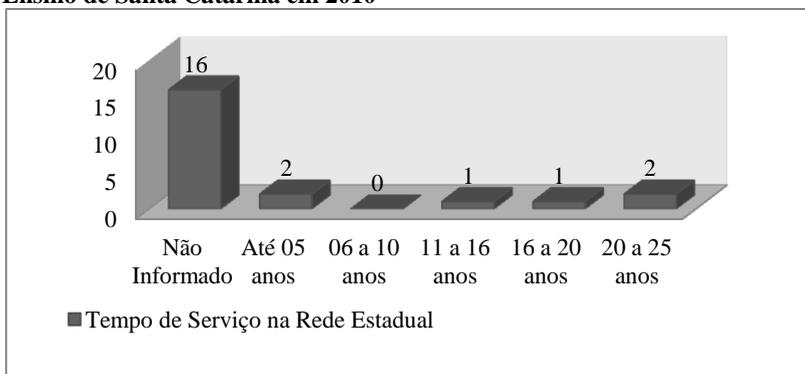
Tempo de Serviço das Respondentes do Questionário desde a Formação

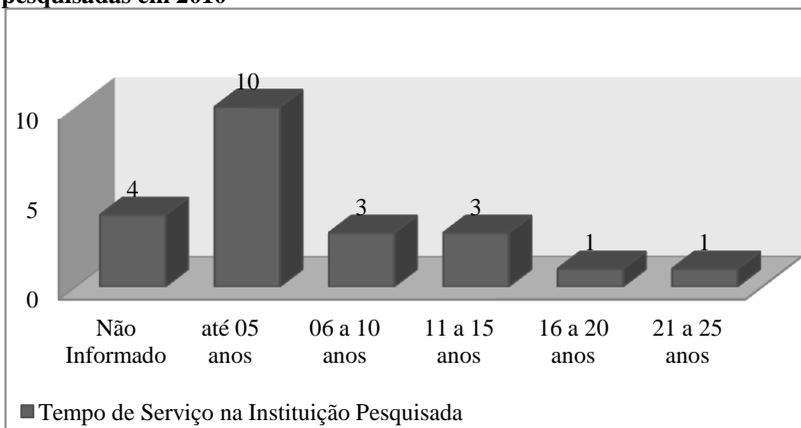
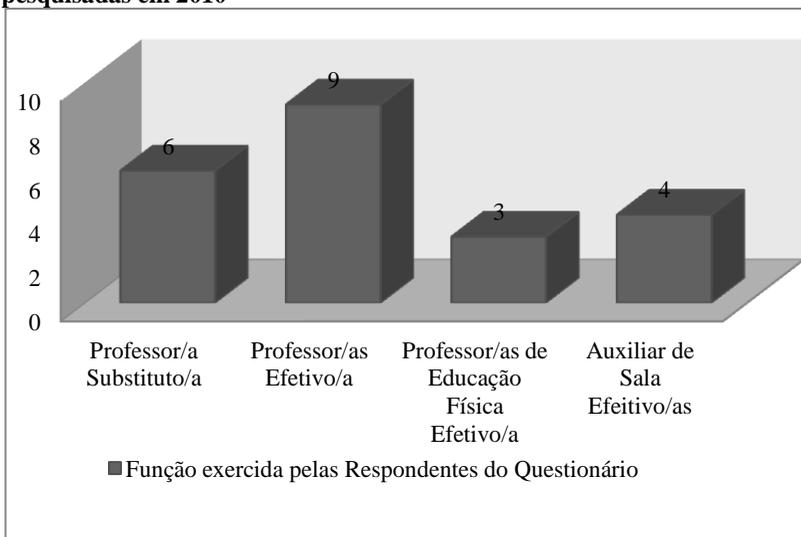


Tempo de Serviço das Respondentes do Questionário na Prefeitura Municipal de Florianópolis em 2010

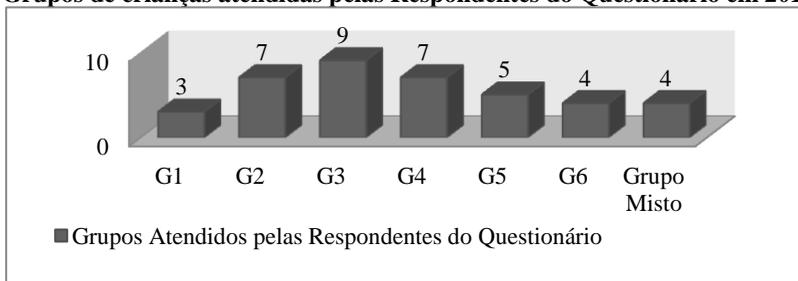


Tempo de Serviço das Respondentes do Questionário na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina em 2010

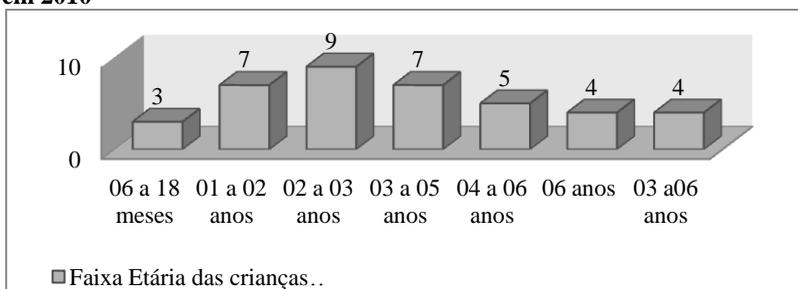


Tempo de Serviço das Respondentes do Questionário nas instituições pesquisadas em 2010**Função Exercida pelas Respondentes do Questionário nas instituições pesquisadas em 2010**

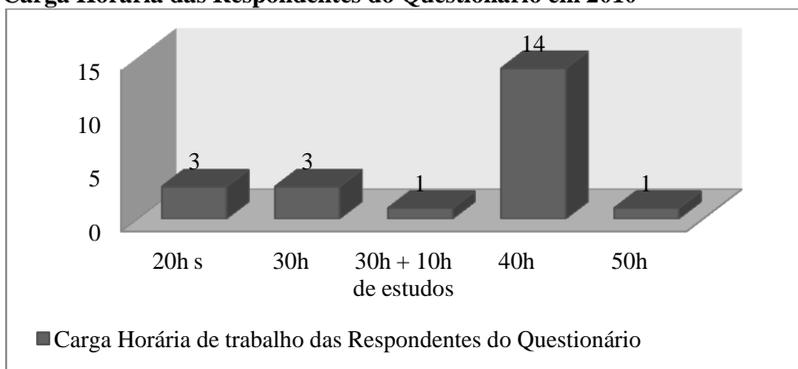
Grupos de crianças atendidas pelas Respondentes do Questionário em 2010



Faixa Etária das crianças atendidas pelas Respondentes do Questionário em 2010



Carga Horária das Respondentes do Questionário em 2010



Período de Atuação das Respondentes do Questionário em 2010