

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**HILDA ANGÉLICA LIMA FONTANA GOMES**

**AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES**

**SÃO MATEUS-ES  
2020**

HILDA ANGÉLICA LIMA FONTANA GOMES

**AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de Concentração: A Educação e a Inovação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Mestre Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS-ES  
2020

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

G633a

GOMES, Hilda Angélica Lima Fontana.

Avaliação na aprendizagem da educação infantil: um estudo de caso no município de Presidente Kennedy - ES / Hilda Angélica Lima Fontana Gomes – São Mateus - ES, 2020.

86 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Me. Luana Frigulha Guisso.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação Infantil. 3. Presidente Kennedy. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 370.783

**HILDA ANGÉLICA LIMA FONTANA GOMES**

**AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE  
KENNEDY - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

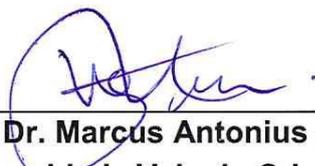
Aprovada em 15 de abril de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Profa. Me. Luana Frigulha Guisso**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)  
Orientadora



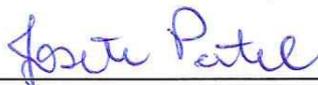
---

**Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Profa. Dra. Josete Pertel**  
Faculdade Multivix São Mateus

Dedico este trabalho a Deus, Pai de Misericórdia, e a Vossa amabilíssima mãe, Nossa Senhora, que junto a minha família (esposo, filhas e meus pais), esteve ao meu lado em todos os momentos. Como pertencente a Igreja Católica Apostólica Romana, creio na seguinte frase: “Tudo com Jesus, nada sem Maria”. Meu Deus, não há palavras que consigam expressar a gratidão que sinto por me teres concedido esta vitória que tanto desejei!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, e a intercessão da Vossa amabilíssima mãe, Nossa Senhora. Não há palavras que consigam expressar tamanha gratidão: graças e louvores se dêem a todo o momento ao Santíssimo e Diviníssimo Sacramento!

Ao meu esposo, Marcos Antônio Cardoso Gomes, um companheiro maravilhoso, sempre ao meu lado, como prometemos a Deus no altar, amando-nos um ao outro, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza, por todos os dias de nossas vidas até que a morte nos separe. E assim somos muito felizes!

Às minhas filhas – Beatriz Fontana Gomes, Catarina Fontana Gomes e Isabelly Fontana Gomes –, que, com lágrimas nos olhos, me deixam sem palavras para expressar quão grande é o meu amor. Presentes de Deus, filhas abençoadas que me impulsionam a viver... que cresçam em idade, sabedoria e graça!

Ao meus pais, Ademir Fontana, e à minha mãe, Zenite Lima Fontana, que sempre me amaram, motivaram, ajudaram meu esposo a cuidar das minhas filhas e entenderam as minhas faltas e momentos de afastamento e reclusão, me mostrando o quanto é importante estudar, mesmo não tendo tido eles a mesma oportunidade, no passado.

À minha irmã, Daliene Lima Fontana, que sempre torceu por mim, incentivando-me sempre a ser persistente, para alcançar mais esta etapa na evolução do meu aprendizado, capacitando-me ainda mais profissionalmente.

Deixo um agradecimento especial a minha amiga e parceira, Thaís Cardoso Guimarães de Aguiar, e a William Passos, que foram muito importantes para mim. Não tenho palavras para agradecer. Em momentos como este, é muito bom saber que tenho pessoas com quem posso contar...anjos...

À minha orientadora, Luana Frigulha Guisso, muito profissional e sempre atenta a cada vírgula, a cada detalhe. Sempre pronta para realizar seus atendimentos com muita rapidez e presteza. Sempre paciente, carinhosa e até psicóloga... sempre transmitindo o fortalecimento na fé. Agradeço muito todo o seu carinho e atenção. Ambos foram um conforto para a minha alma, me ajudando a ter as forças que muitas vezes me faltavam. Nunca me esquecerei dos seus gestos. Que Deus retribua tudo o que você me deu e conceda a você toda a felicidade que merece! Obrigada por

enriquecer minha vida profissional e por ter se tornado uma pessoa amiga. Você estará eternamente em meu coração.

Ao PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY (PRODES/PK), à SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES e a todos os seus representantes responsáveis pela realização deste projeto que proporcionou um grande presente na minha formação acadêmica, propiciando-me a estar ainda mais preparada para o mercado de trabalho.

À Faculdade Vale do Cricaré, que sempre foi grande parceira, com todos os seus professores e funcionários, proporcionando aos alunos do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação tudo o de melhor. Assim sendo, também é de grande importância destacar a secretária Luzinete Duarte, que sempre realizou seu trabalho com muito carinho e muita presteza nos atendimentos.

Obrigada a todos!!!!!!

Aos colegas de forma geral, que direta ou indiretamente vivenciaram todas as etapas, assim como eu, desejo-lhes grandes oportunidades diante deste novo passo no nosso currículo. Que o Senhor abençoe a todos nós, nos proporcionando grandes oportunidades diante do título de Mestres!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

*Paulo Freire*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, no município de Presidente Kennedy-ES. Etapa do primeiro contato da criança com o universo escolar, quando ela inicia sua vivência com o conhecimento sistematizado, a Educação Infantil integra a Educação Básica brasileira desde 1996, por determinação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Diante desse contexto, a presente pesquisa entende ser necessário a realização do debate a respeito da avaliação na Educação Infantil, assim como a recuperação de seu sentido pedagógico, enquanto meio de diagnóstico capaz de oferecer subsídios para o desenvolvimento do educando e para a garantia de seus direitos, com a realização da devida intervenção pedagógica quando este desenvolvimento não se dá de modo espontâneo. Com o objetivo geral de compreender a percepção das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy-ES, especialmente as da Pré-escola, sobre os instrumentos avaliativos utilizados para fins de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, a pesquisa utilizou uma metodologia baseada na realização de grupo focal e observações diretas *in loco* das escolas. Como resultado, concluiu-se que as professoras pesquisadas apresentam dificuldades para refletir sobre os instrumentos avaliativos utilizados, o que desestimula a busca pela diversificação e inovação em relação às formas de avaliação na Educação Infantil. Para ajudar a solucionar este problema, a pesquisa propõe a realização de um projeto de formação continuada para que as professoras da Educação Infantil compreendam a importância da avaliação escolar e suas particularidades na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem. Educação Infantil. Presidente Kennedy.

## ABSTRACT

The object of this dissertation is the evaluation of learning in Early Childhood Education, in the municipality of Presidente Kennedy, state of Espírito Santo, Brazil. Stage of the child's first contact with the school universe, when she begins her experience with the systemized knowledge, the Early Childhood Education integrates the basic education in Brazil since 1996, by determination of Law no. 9.394/1996 (Law of Guidelines and Bases for National Education – LDB). In this context, the present study considers that it is necessary to discuss the evaluation in Early Childhood Education and the recovery of his pedagogical sense, such as diagnosis is able to offer subsidies for the development of the learner and to guarantee their rights, with the application of the necessary pedagogical intervention when this development is not spontaneously. With the general objective of understanding the perception of teachers of Early Childhood Education in Presidente Kennedy Municipal Education Network, especially those of Pre-school, about the evaluative instruments used for purposes of monitoring student development, the research used a methodology based on the realization of the focal group and direct observations *in loco* of schools. As a result, it was concluded that the researched teachers have difficulties to reflect on the evaluation instruments used, which discourages the search for diversification and innovation in relation to the forms of evaluation in Early Childhood Education. To help solve this problem, the research proposes the implementation of a project of continuing formation for teachers of Early Childhood Education understand the importance of school evaluation and its particularities in Early Childhood Education.

**Keywords:** Evaluation of Learning. Early Childhood Education. Municipality of Presidente Kennedy, state of Espírito Santo, Brazil.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ano de escolarização na Educação Infantil de acordo com a idade das crianças, considerando o aniversário a partir de 31 de março .....	40
Quadro 2 – Turmas da EMEIEF PK1 .....	41
Quadro 3 – Turmas da EMEIEF PK2 .....	42
Quadro 4 – Turmas da EMEIEF PK3 .....	42
Quadro 5 – Formação e tempo de atuação na Educação Infantil das professoras entrevistadas .....	43
Quadro 6 – Total de alunos da Educação Infantil acompanhado por cada professora abordada .....	47

## LISTA DE SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>EMEIEF</b>	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação de Presidente Kennedy
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PRODES/PK</b>	Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior e Técnico no Município de Presidente Kennedy
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SEME</b>	Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1 CONCEITUANDO AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	19
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	22
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO .....	26
2.4 DEFINIÇÕES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	32
2.5 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY .....	34
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>37</b>
3.1 A PESQUISA.....	37
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.3 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA .....	38
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	40
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>43</b>
4.1 RESULTADOS DO GRUPO FOCAL .....	43
4.2 OBSERVAÇÕES DAS ESCOLAS .....	57
4.3 PRODUTO FINAL .....	58
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>61</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>64</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>68</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM AS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY .....	69
APÊNDICE B – PRODUTO FINAL (PROJETO RENOVANDO A AVALIAÇÃO INFANTIL COM A BNCC) .....	70
<b>ANEXOS</b> .....	<b>77</b>
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA.....	78
ANEXO B – EXEMPLO DE FICHA AVALIATIVA DA PRÉ-ESCOLA DO SEME .....	79
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	82

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. A temática chamou a atenção devido a compreensão que os profissionais da Educação possuem sobre o modo de avaliar e de como avaliar nesta etapa educacional. A Educação Infantil consiste na etapa do primeiro contato da criança com o universo escolar, quando ela inicia sua vivência com o conhecimento sistematizado. Sua visão de mundo e de sociedade ainda está em construção e, progressivamente, será formatada pelas relações sociais e pela cultura na qual está inserida, tendo a escola, enquanto instituição social, papel importante nesse processo.

Sendo a Educação Infantil, portanto, a primeira etapa da Educação Básica, podemos discorrer sobre o tema inicialmente compreendendo o conceito de avaliação em Luckesi (1996, p. 180), que entende que o “ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento ‘definitivo’ sobre alguma coisa, pessoa ou situação”, não sendo, portanto, um ato seletivo. Para o autor, a avaliação se destina ao diagnóstico, ou seja, a constatação e a qualificação do estado de alguma coisa, que possa servir como base para uma decisão, podendo esta se dar, por exemplo, no sentido de estratégia de intervenção pedagógica.

Desta forma, a avaliação escolar acabou, com o tempo, assumindo a prática de provas ou exames, o que, para Luckesi (1996), gerou um desvio no seu uso. A avaliação escolar acabou tornando-se “um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares” (LUCKESI, 1996, p. 196). Assim, em consequência deste tipo de uso, a avaliação escolar tornou-se um instrumento de poder e um recurso para o exercício da autoridade e do controle do professor, muitas vezes com finalidade muito mais disciplinar que pedagógica.

Diante desta questão, torna-se necessário a realização do debate a respeito da avaliação e a recuperação de seu sentido pedagógico, enquanto meio de diagnóstico capaz de oferecer subsídios para o desenvolvimento do educando e para a garantia de seus direitos, com a realização da devida intervenção pedagógica quando este desenvolvimento não se dá de modo espontâneo.

Quando se fala de intervenção pedagógica aqui, refere-se à interferência que um profissional faz sobre o processo de desenvolvimento ou de aprendizagem, no momento em que o indivíduo apresenta dificuldades de continuidade ou progressão.

Nesse sentido, entende-se que, durante a intervenção pedagógica, o procedimento adotado interfere no processo, promovendo uma espécie de correção de rumos. Desta forma, parte-se do pressuposto da necessidade de introdução de novos elementos para que o indivíduo, no caso da Educação Infantil, a criança 0 a 5 anos, pense, elabore e compreenda de uma maneira diferenciada. No caso desta pesquisa, em particular, a mesma recairá sobre a segunda etapa da Educação Infantil, a Pré-Escola, que atende a crianças de 4 a 5 anos.

Assim é importante destacar que a Educação Infantil trabalha com um perfil de aluno diferenciado, ainda no início do processo de formação humana, no qual a dimensão afetiva e emocional, além da dependência dos adultos, é muito mais relevante. É por isso, então, que as estratégias avaliativas para esta etapa da educação também são diferenciadas, com a priorização da utilização da observação, do registro e da reflexão sobre a aplicação de provas e exames.

Isso significa que, se bem trabalhada, a avaliação na Educação Infantil pode se constituir num instrumento fundamental de garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade, atendendo tanto ao que está estipulado pela legislação<sup>1</sup> quanto aos parâmetros e metas de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação<sup>2</sup> e que devem ser seguidos por todas as redes de ensino brasileiras, incluindo as redes municipais.

Neste aspecto, cabe destacar que se vive um momento em que os sistemas e redes de ensino no Brasil devem adequar seus respectivos currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup> com o objetivo de garantir o conjunto de aprendizagens essenciais, definido pela BNCC, que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse contexto, considerando que a avaliação escolar é a grande responsável pelo monitoramento e a verificação das aprendizagens; considerando que, a partir de agora, a BNCC passará a nortear os

---

<sup>1</sup> A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), no seu Artigo 31, Inciso I, determina que a avaliação, na Educação Infantil, será organizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, Art. 31).

<sup>2</sup> A Meta 1 do Plano Nacional de Educação estabeleceu a universalização, até 2016, da educação infantil na Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos e, assim, garantir o direito de aprendizagem das crianças estabelecido na Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 6º (BRASIL, 2014; BRASIL, 1988, Art. 6º).

<sup>3</sup> O prazo para a adequação dos sistemas e redes de ensino à BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, segundo o Parágrafo Único, do Artigo 15, da Resolução CNE/CP nº 2/2017, é o início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017, Art. 15).

currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o país; e considerando que a Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES já está em processo de discussão sobre a implementação da mesma; esta dissertação pretende contribuir para a recuperação do debate sobre a avaliação na Educação Infantil na referida rede municipal capixaba, subsidiando, com a pesquisa a ser apresentada, a discussão sobre a aplicação da BNCC naquela rede. A dissertação pretende ainda contribuir para a recuperação da reflexão sobre o sentido pedagógico da avaliação, apresentando, a partir disso, uma proposta de formação continuada para o aprimoramento da formação dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy.

Para tanto, a presente pesquisa lançou mão do seguinte problema: qual a compreensão das professoras da Educação Infantil, particularmente as da Pré-escola, da Rede Municipal de Presidente Kennedy-ES sobre a avaliação nesta etapa da Educação Básica?

A questão explicitada buscou atender ao:

- Objetivo geral de
  - Compreender a percepção das professoras da Educação Infantil, especialmente as da Pré-escola, sobre os instrumentos avaliativos utilizados para fins de acompanhamento do desenvolvimento do aluno;
- E aos objetivos específicos de
  - Identificar quais são e como são utilizados os instrumentos avaliativos na Pré-escola nas EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) do município;
  - Verificar se os instrumentos avaliativos são eficazes no acompanhamento da evolução individual e coletiva dos alunos da Pré-escola da Rede Municipal;
  - Propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy (SEME) uma formação continuada para que as professoras da Educação Infantil e da Pré-escola discutam a importância da definição dos objetivos de avaliação nessa etapa de ensino e a melhor forma de utilização de seus instrumentos na prática educativa.

A metodologia a ser utilizada foi baseada num estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa da percepção e prática em relação à avaliação escolar das professoras da etapa da Pré-escola da Educação Infantil da Rede Municipal de

Educação de Presidente Kennedy. Para efeitos operacionais, o universo foi coberto por meio de observações das escolas e grupo focal com três escolas que oferecem esta etapa educacional.

A escolha de três escolas que oferecem a Pré-escola, que atende a crianças de 4 a 5 anos, se deu pelo baixo número de unidades com esta classificação e pelo pequeno porte do município: Presidente Kennedy é um município localizado no litoral sul capixaba, em um território de 583,932 km<sup>2</sup> e com população estimada em apenas 11.574 habitantes, em 01 de julho de 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No que diz respeito a estruturação, a dissertação estará composta por seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo capítulo, de natureza teórica, apresentará, de forma sintética, a história da Educação Infantil no Brasil, seguida da definição conceitual desta etapa e dos principais dispositivos normativos que orientam a sua organização, destacadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei nº 9.394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também será realizada uma breve reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil, a partir das definições apresentadas por autores que são referência na literatura acadêmica, como Luckesi (1996), Libâneo (1982), Oliveira (2002) e Hoffmann (2012). Para finalizar, será abordada, no capítulo, a prática de avaliação que vem sendo adotada na Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy pelas professoras regentes atualmente em atuação.

O capítulo 3 apresentará a metodologia utilizada na pesquisa que gerou esta dissertação, detalhando a caracterização das escolas, seu contexto social, econômico e geográfico, a opção metodológica pela observação das escolas e pela realização de grupo focal com professoras regentes da Educação Infantil e a justificativa, na literatura acadêmica, que fundamentou esta opção.

O quarto capítulo, por sua vez, apresentará os resultados da pesquisa, enriquecidos pelas reflexões em torno das observações das escolas e das respostas das professoras regentes ao grupo focal. Em seguida, com base nas conclusões da pesquisa, será apresentada uma proposta, direcionada à SEME, de formação continuada para as professoras regentes da Educação Infantil. Esta proposta tem como objetivo fazer com que estas professoras, durante a formação, discutam a

importância da definição dos objetivos de avaliação na Educação Infantil e a melhor forma de utilização de seus instrumentos na prática educativa.

Finalmente, nas considerações finais, serão explicitados os resultados da pesquisa e o alcance dos seus objetivos específicos. Desta forma, será destacado que, além da apresentação de uma proposta para a formação continuada das professoras, a presente dissertação também poderá contribuir para a reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil na rede municipal capixaba, elemento que será retomado quando a rede iniciar seu processo de adequação à BNCC.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 CONCEITUANDO AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A denominação avaliação da aprendizagem é atribuída a Ralph Tyler (1902–1994), educador norte-americano que se dedicou à questão de um ensino eficiente e que, no Brasil, é conhecido pelo livro “Princípios básicos de currículo e ensino”. Ralph Tyler cunhou a denominação avaliação da aprendizagem na década de 1930 defendendo a ideia da utilização de provas e exames para subsidiar de modo eficiente e mais amplo a prática de ensino. Até então, a avaliação escolar se dava, formalmente, quase exclusivamente através de testes com lápis e papel, o que atribuía ao processo avaliativo o cunho meramente instrumental, além de restrito ao aluno.

A aplicação de testes educacionais partia de uma abordagem positivista e comportamentalista<sup>4</sup>, que procurava atribuir um caráter de cientificização e objetivação da educação na época, na tentativa de racionalização e padronização do ensino, buscando mensurar as mudanças comportamentais dos estudantes. A essas mudanças comportamentais, Tyler (1974) chamou de aprendizagem e defendeu que poderiam ser constatadas também através de outros procedimentos avaliativos, tais como testes, escalas de atitude, inventários, questionários e fichas de registros de comportamento. Além disso, o educador defendeu a ampliação do processo de avaliação escolar, incorporando também a dimensão do currículo e dos programas pedagógicos.

De caráter eminentemente quantitativo, esta concepção de avaliação vem exercendo, desde o seu surgimento, forte influência sobre a prática educativa e o cotidiano escolar brasileiro<sup>5</sup>, a ponto de ser denominada como “Pedagogia do Exame” (LUCKESI, 1996), por utilizar a avaliação como forma de disciplinamento e controle social dos alunos. O caráter nocivo deste tipo de uso da avaliação escolar, que ainda persiste fortemente na prática educativa do país, está associado ao que Ribeiro (1991)

---

<sup>4</sup> No sentido de behaviorista, termo proveniente do conjunto de abordagens, nascidas entre os séculos XIX e XX, dentro da Psicologia, que defendem o comportamento observável como objeto de estudo, com ênfase nos fatos objetivos (estímulos e reações), sem fazer recurso à introspecção.

<sup>5</sup> Libâneo (1982), em seu estudo sobre a prática pedagógica dos professores das escolas públicas de São Paulo, demonstrou que a avaliação da aprendizagem é o âmbito da ação pedagógica em que os professores são mais resistentes à mudança.

denominou como “Pedagogia da Repetência”, para se referir ao fato de que o Brasil é um dos países com as maiores taxas de reprovação do mundo<sup>6</sup>.

Sob esta perspectiva, autores como Hoffmann (2012) e Luckesi (1996) apontam que a prática escolar usualmente denominada como avaliação tem pouco a ver, de fato, com ela. Isto porque a avaliação escolar ou avaliação da aprendizagem, na verdade, refere-se “a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo período de tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p.13).

Por isso, na concepção destes autores, no âmbito escolar e pedagógico, avaliação é muito mais do que a simples aplicação de provas e/ou exames. Estes instrumentos acabam tendo como finalidade apenas a verificação do nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo conteúdo como o conteúdo programático ministrado numa disciplina, isto é, o conjunto de informações, conceitos, dados, habilidades mentais e motoras, etc.) e classificá-lo em termos de aprovação ou reprovação. Com isso, em vez de, de fato, avaliarem, provas ou exames acabam se constituindo numa prática seletiva que classifica e separa os estudantes “eleitos” dos “não eleitos”.

Na Educação Infantil, a prática da avaliação classificatória<sup>7</sup> torna-se ainda mais nociva, na medida em que a clientela atendida por esta etapa é formada por seres humanos no início do seu processo de desenvolvimento. É por isso que os documentos estruturantes desta etapa da Educação no Brasil, como o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), de 1998, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), de 2009, e, mais recentemente, a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), de 2018, enfatizam a priorização da utilização de estratégias avaliativas diferenciadas, como a observação

---

<sup>6</sup> Com base nos dados do Censo Escolar e do Serviço de Estatística do Ministério da Educação, Ribeiro (1991) calculou que, no início da década de 80, o sistema educacional brasileiro chegava a repetir seis em cada dez crianças na primeira série do Ensino Fundamental, fato que desmistifica a visão de que as crianças, no Brasil, abandonam precocemente a Escola por motivos de ordem social ou cultural. No referido estudo, o autor concluiu que as famílias mais pobres fazem um grande esforço para que seus filhos permaneçam na escola e que é a péssima qualidade da escola que impede, através da repetência, a universalização da educação fundamental da população brasileira.

<sup>7</sup> Avaliação classificatória é aquela segundo a qual os alunos são classificados e comparados a partir de “notas, conceitos, estrelinhas, carimbos” (HOFFMANN, 1993, p. 87), a fim de determinar se o aluno é ótimo, bom, regular ou ruim. Para Hoffmann (1993), o ato de avaliar na perspectiva classificatória volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo, impossibilitando a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens.

(individual e coletiva) e o registro (escrito, fotográfico e de imagens), como práticas norteadoras na Educação Infantil.

Para Oliveira (2002), a avaliação na Educação Infantil não é um espaço de julgamento, mas sim um campo de investigação. Para a autora, a avaliação na Educação Infantil “implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 255).

Hoffmann (2012, p. 19), a este respeito, define alguns pressupostos básicos para a avaliação nesse nível de ensino:

- a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;
- b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;
- c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico.

Dessa forma, no cotidiano do trabalho dos professores, diferentemente das etapas escolares subsequentes, a avaliação na Educação Infantil caracteriza-se por uma ênfase muito maior sobre o processo do que sobre o resultado. Independentemente da concepção pedagógica adotada pela unidade escolar e/ou pelo professor, a prática avaliativa nesta etapa é centrada na observação e no registro e na noção de progressão e de continuidade. Entre outros aspectos, os professores procuram observar e registrar a participação das crianças nas atividades; seu grau de autonomia; suas habilidades e dificuldades; seu comportamento nas aulas; a relação com colegas e professores; a reação a conquistas e fracassos e diante de conflitos e adversidades; e o grau de avanço.

Isso faz com que a noção de avaliação na Educação Infantil tenha assumido um caráter diferenciado e bem mais amplo em relação às práticas avaliativas nas etapas escolares subsequentes. Assim, enquanto na Educação Infantil assimilou-se, nas práticas predominantes, a perspectiva de diagnóstico, processo, progressão, ritmo, formação, inclusão e qualificação na avaliação, a partir dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental<sup>8</sup>, permanece o domínio das dimensões de resultado, quantificação, acumulação, seleção, exclusão, controle e punição.

Para além das particularidades da faixa etária atendida pela Educação Infantil, isto é, crianças de 0 a 5 anos, o caráter diferenciado da Educação Infantil pode ser explicado, quando se recorre à História, pelo fato desta etapa não ter sido contaminada pela chamada Pedagogia do Exame, que consiste na prática avaliativa baseada quase exclusivamente no resultado da aplicação de testes, utilizando uma escala matemática quantitativa e classificatória como forma de disciplinamento e controle social dos alunos. A crítica recai particularmente sobre o fato de que a prática da Pedagogia do Exame teria produzido uma cultura pedagógica e escolar que confunde avaliação com a aplicação de testes ou provas e que confunde resultado da avaliação com a atribuição de notas numa escala quantitativa, quase sempre de 0 a 10 ou de 0 a 100.

## 2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas tem origem com as mudanças sociais e econômicas promovidas pelas revoluções industriais<sup>9</sup>, processo que deu origem ao aparecimento da indústria no mundo todo. Naquele momento, as mulheres se ausentavam de seus lares por um período e precisavam de um lugar para deixar os filhos.

No Brasil, apesar do aparecimento da indústria pouco tempo antes, este processo teve início de modo mais efetivo com a Proclamação da República, em 1889, quando o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pelo amparo às crianças mais pobres do meio urbano. A partir deste momento, foram criadas entidades como creches, asilos e internatos com o objetivo de oferecer alimentação, higiene e

---

<sup>8</sup> Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem do 1º (antiga Alfabetização) ao 5º Ano (antiga 4ª Série).

<sup>9</sup> Denomina-se Revolução Industrial o conjunto das transformações ocorridas na Europa, a começar pela Inglaterra, nos séculos XVIII e XIX. A principal particularidade deste conjunto de transformações foi o aparecimento da manufatura, por volta de 1760, que substituiu o trabalho artesanal pelo uso de novas máquinas, dando origem ao que se convencionou chamar posteriormente de Capitalismo. Entre as transformações surgidas, duas das mais relevantes foram a emergência do trabalho assalariado, que contou também com o emprego do trabalho feminino, e o processo de urbanização.

segurança, combater o alto índice de mortalidade infantil e assegurar o controle da criminalidade<sup>10</sup>.

Importante destacar que a oferta de instituições destinadas à escolarização de crianças é marcada, desde o início, no mundo e no Brasil, por uma profunda segmentação de classe: se, por um lado, as ideias pedagógicas mais modernas, preocupadas com a formação e o desenvolvimento intelectual humano desde o início, concretizavam-se em instituições destinadas à educação dos filhos das elites, por outro lado, as unidades destinadas às crianças mais pobres partiam de uma concepção de caridade religiosa, que evoluiu, com passar do tempo, para a filantropia privada e, finalmente, para o assistencialismo do Estado.

Para Bujes (2001), inicialmente, a educação de uma criança era considerada uma competência unicamente familiar. Era junto aos adultos e a outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro de um grupo, a participar das tradições consideradas importantes e a dominar os meios necessários à sua sobrevivência. A autora aponta que ainda no século XVII, o nível inicial de ensino da criança deveria ser, segundo Comênio (1592-1670), o colo da mãe e este deveria ser realizado dentro dos lares. Naquele século, lembra a autora, o conceito de Tábula Rasa permeava a sociedade: as crianças eram consideradas páginas em branco a serem preenchidas e preparadas para a vida adulta. Foi, então, o pensamento do iluminista Rousseau (1772-1778), que afirmou ser a criança um ser pensante, com ideias próprias, que promoveu uma ruptura na compreensão sobre a infância.

Reconhecendo a criança como um sujeito singular, com características específicas, Rousseau defendeu em sua obra, *O Emílio*, que a infância constitui um período único e necessário ao desenvolvimento humano, destacando a importância da criança aproveitar essa fase da vida para adquirir a força e inteligência necessárias para a vida adulta (ARANHA, 1996).

Nesse contexto, Bujes (2001) lembra que o surgimento de instituições de Educação Infantil no Ocidente relaciona-se à emergência do pensamento moderno, a partir do século XVII, e ao aparecimento da escola, respondendo, ainda, às novas exigências educativas advindas da sociedade industrial. A autora também lembra que aquele contexto histórico também era marcado por mudanças no interior da organização familiar, que passou a assumir o modelo nuclear, e ao desenvolvimento

---

<sup>10</sup> Acreditava-se, na época, que a falta de amparo às crianças mais pobres transformaria as crianças desamparadas em potenciais criminosos no futuro (SAVELLI; SAMWAYS, 2012).

de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança, marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas. Por isso, a autora destaca que a criação destas instituições serviu para atender aos interesses de uma minoria que formava a elite e para justificar a intervenção dos governos e da filantropia com vistas a transformar as crianças (especialmente as pobres) em sujeitos úteis numa sociedade desejada, traçando, ainda, de certa forma, o destino social das mesmas, isto é, o que elas viriam a se tornar.

Já Kuhlmann Júnior (2000) acrescenta que as instituições de educação infantil foram propagadas a partir das influências dos países europeus centrais, na transição do século XIX ao século XX, e se configuraram num conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada. O autor também afirma que as instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, determinando três distintas influências na história das instituições infantis: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Nesse contexto, uma das primeiras instituições surgidas na Europa foi a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, em Oberlin, no ano de 1769, que tinha como objetivo a formação de hábitos morais e religiosos, o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas. Na França, também foram criadas, em 1826, as salas de asilo (agrupamento de até cem crianças comandadas por um adulto com um apito), que versavam sobre o provimento de cuidados e educação moral e intelectual às crianças de 3 a 6 anos de idade (na mesma época, surgiram as creches para atender as crianças até 3 anos). Em outro trabalho, Kuhlmann Júnior (2001) destaca o caráter educacional das salas de asilo, que, com objetivos próximos aos da escola maternal, deveria promover o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade, revelando, desde o seu início, o caráter ideológico do projeto educacional dessas instituições pautadas em um projeto de educação para a submissão.

O jardim de infância foi criado na Alemanha, em 1840, para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos, contrapondo-se às demais instituições por se organizar em torno de uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e de um currículo centrado na criança. A partir da década de 1870, esta instituição propagou-se intensamente pela Europa.

No Brasil, as primeiras iniciativas de criação de jardins de infância partiram do setor privado para o atendimento às crianças da elite. No Rio de Janeiro foi fundado

em 1875 o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, e em São Paulo, em 1877, o da Escola Americana. No ano de 1896 foi criado o primeiro jardim de infância público, o Jardim de Infância Caetano de Campos, que, entretanto, estava direcionado ao atendimento das crianças da burguesia paulistana.

Portanto, a propagação das instituições de educação infantil, em especial creches e jardins de infância, acompanharam outras iniciativas de regulação da vida social moderna, como a industrialização, a urbanização e o desenvolvimento científico e tecnológico. Ao realizar um estudo com base nas análises das exposições internacionais entre os anos de 1850 e 1920, Kuhlmann Júnior (2001) concluiu que creches, salas de asilo, escolas maternas e jardins de infância sempre eram apresentadas como instituições de educação infantil, porém o que as diferenciava eram a origem e a faixa etária do público a que se destinavam.

Em termos de inserção dentro da organização do nosso sistema educacional, até a Constituição Federal de 1988 no Brasil, a Educação Infantil era considerada uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental, situando-se, dessa forma, fora da educação formal e sendo considerada uma educação “pré-escolar”. Com a Constituição Federal de 1988, porém, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade se tornou um dever do Estado, que foi ampliado, posteriormente, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a LDB, Lei nº 9.394/1996), quando a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, elevando-se para o mesmo patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Mais recentemente, com a modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, para as crianças que fazem aniversário até 31 de março, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos.

Enquanto primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada das crianças na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação dos pequenos dos seus vínculos afetivos familiares, a fim de que sejam inseridos numa situação de socialização estruturada.

## 2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade se tornou dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a LDB, Lei nº 9.394/1996), em 1996, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, elevando-se para o mesmo patamar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Mais recentemente, com a modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade<sup>11</sup>, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil só passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009<sup>12</sup>, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, garantindo a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

Homologada em 20 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar mínimo de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes.

Conforme definido na LDB, a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas brasileiras (União, estados, distrito federal e municípios), constituindo-se também na referência nacional das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do Brasil de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolarização básica. Orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares

---

<sup>11</sup> A partir da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006).

<sup>12</sup> BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 11 set. 2019.

Nacionais da Educação Básica, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, em mais um importante passo no sentido de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada das crianças na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação dos pequenos dos seus vínculos afetivos familiares, a fim de que sejam inseridos numa situação de socialização estruturada.

A definição de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)<sup>13</sup>, é a de:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Por sua vez, o Artigo 9º das DCNEI fixa como eixos estruturantes das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil as interações e a brincadeira, experiências que possibilitam as crianças aprendizagens, desenvolvimento e socialização por meio da construção e da apropriação de conhecimentos a partir das ações e interações com outras crianças e com os adultos.

Complementando tais eixos estruturantes das práticas pedagógicas das DCNEI, a BNCC estabeleceu 10 competências<sup>14</sup> gerais para a Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular

---

<sup>13</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 set. 2019.

<sup>14</sup> Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Na prática, as competências gerais da Educação Básica estabelecidas pela BNCC apontam para a necessidade dos alunos serem capazes de utilizar, no próprio dia a dia, os dados, informações, conhecimentos e saberes adquiridos no contexto escolar, sempre respeitando princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Outro objetivo das competências gerais, este relacionado às escolas, é o de que os alunos sejam auxiliados no desenvolvimento da autonomia, a fim de que sejam capazes de lidar com as questões emocionais, culturais, tecnológicas e socioambientais do tempo atual, compreendidas como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral, desenvolvendo ainda importantes competências, como, entre outras, o senso de responsabilidade e a capacidade de exercer a criatividade.

Dessa forma, a BNCC, através das suas competências gerais, se coloca na ousada pretensão de servir de ferramenta para impulsionar a transformação da educação adequando todas as escolas brasileiras às novas demandas da sociedade contemporânea e, assim, rompendo com a dicotomia entre um pequeno grupo de escolas no país, em geral direcionadas aos filhos das elites, sintonizadas ao que de mais moderno há pedagogicamente, e o restantes das unidades escolares brasileiras, incluindo as que atendem as crianças mais pobres, que conserva uma pedagogia anacrônica, incapaz de dar conta das demandas educacionais contemporâneas.

Tal desafio, de caráter significativamente complexo, impacta não apenas os currículos, mas também os processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores e avaliação, exigindo ajustes e atualização em todos os níveis da hierarquia da estrutura educacional.

Em face desse novo contexto, a partir de agora, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas das DCNEI, passam a estar unidos às competências gerais<sup>15</sup> da Educação Básica propostas pela BNCC, produzindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são:

1. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
2. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
3. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
4. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da

---

<sup>15</sup> Na BNCC, as competências gerais da Educação Básica são grandes unidades de competência que se inter-relacionam e se desdobram “no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 8-9).

natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

5. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

6. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38).

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil estabelecidos pela BNCC reconhecem o direito das crianças serem colocadas no centro do próprio processo educativo, rompendo com uma visão adultocêntrica, ao terem seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento respeitados. Por outro lado, ao possibilitar aos pequenos participar, como garante o terceiro direito, da escolha das atividades realizadas na escola, a BNCC confere papel ativo à criança, promovendo, já na Educação Infantil, isto é, no início do processo educacional, uma educação mais democrática, participativa e inclusiva, reconhecendo a criança como protagonista da própria aprendizagem e desenvolvimento e, desse modo, do próprio processo educativo.

Com isso, os direitos visam garantir o desenvolvimento integral da criança, promovendo desde o autoconhecimento até a formação de senso crítico e de visão de mundo, estimulando ainda um comportamento de tolerância, respeito, solidariedade e de busca pela socialização. A expectativa é a de que a criança que tiver todos os direitos garantidos pela BNCC se desenvolva como um cidadão mais preparado para o mundo a sua volta e, dessa forma, mais capaz de se inserir plenamente e com qualidade na sociedade contemporânea ao longo do seu processo de crescimento e amadurecimento.

A efetivação, portanto, impõe desafios às unidades escolares e redes de ensino, que necessitam investir na reformulação pedagógica e curricular e na atualização de suas infraestruturas, a fim de que possam garantir aos pequenos sua condição de cidadania.

Por sua vez, no que diz respeito à avaliação, a BNCC também traz inovações. Para o documento, a concepção de criança como ser que observa, questiona, julga, formula hipóteses, conclui, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado não deve resultar de um processo de desenvolvimento

natural ou espontâneo, mas de uma intencionalidade educativa das práticas pedagógicas da Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Essa intencionalidade consistiria na organização e proposição, pelos professores, de experiências que permitam às crianças conhecerem a si mesmas e ao outro e de compreenderem a relação delas com a natureza, a cultura e a produção científica. Essa compreensão deverá se traduzir, na prática, em cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), brincadeiras, experimentações com materiais variados, aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Dessa forma, parte do trabalho do educador seria o de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno dos pequenos. Nesse processo, o acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento na Educação Infantil seria feito a partir da observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo (suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens). Por meio de registros diversos (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), realizados em diferentes momentos, tanto pelos professores quanto pelas próprias crianças, seria possível auferir a progressão individual e coletiva ocorrida em cada período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação das crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Nesse contexto, a BNCC (2018, p. 39) conclui que “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”.

Para que os direitos de aprendizagem de todas as crianças estejam garantidos no cotidiano escolar, três dimensões, entre outras, são fundamentais: planejamento<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> O planejamento escolar é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando atividade escolar e contexto pedagógico ou social. Segundo Libâneo (2001, p. 221), o planejamento escolar “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Há três modalidades de planejamento articuladas entre si: o plano da escola, o plano de curso e o plano de aula”.

currículo<sup>17</sup> e avaliação<sup>18</sup>. Esta última, porém, apenas recentemente assumiu a abordagem proposta pela BNCC. Originalmente e na Pedagogia Tradicional, a avaliação estava associada, basicamente, à realização de provas e exames, conforme nos lembra Luckesi (1996, p. 169): “a prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa”.

## 2.4 DEFINIÇÕES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil apresenta um caráter diferenciado, em função das particularidades da faixa etária deste nível de ensino (crianças de 0 a 5 anos), sendo predominantemente voltada para a observação e o registro. Face a este contexto, as professoras da Educação Infantil acabam lançando mão de uma diversidade muito maior de recursos e instrumentos avaliativos que os professores das demais etapas da Educação Básica. Na visão de Micarello (2010), isso se dá porque as referências para a realização dos processos de avaliação na Educação Infantil devem ser buscadas na própria criança e não em padrões pré-estabelecidos e de natureza externa, imposto pelos adultos, aos quais ela deve corresponder.

Nesta perspectiva, Hoffmann (2012, p. 13) entende que a avaliação na Educação Infantil constitui, na verdade, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”. Como a avaliação, nesta etapa – até por determinação do Artigo 31, Inciso I, da LDB (Lei nº 9.394/96), que estabelece que, na Educação Infantil, a avaliação será organizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, Art. 31) –, não tem o objetivo de realizar promoção para o ano de escolaridade seguinte e,

---

<sup>17</sup> Currículo escolar corresponde ao conjunto dos conteúdos e competências a serem aprendidos pelos alunos ao longo de sua escolaridade. Como, no Brasil, a quase totalidade das escolas assume organização por disciplinas ou matérias, o currículo acaba se distribuindo nestas unidades, sendo ministrado de forma fragmentada por professores especialistas. Numa definição mais abrangente, currículo “é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade” (MELO, 2014, p. 1).

<sup>18</sup> O conceito de avaliação utilizado nesta dissertação é, fundamentalmente, como já mencionado, aquele utilizado por Luckesi (1996), que entende a avaliação escolar enquanto um diagnóstico, ou seja, a constatação e a qualificação do estado de alguma coisa, de modo a servir de parâmetro para a definição de uma estratégia de ação pedagógica.

consequentemente, também não tem o objetivo de realizar a retenção na mesma série, não são utilizados na Educação Infantil a realização de testes ou provas ou de qualquer outro instrumento de natureza quantitativa, o que acaba abrindo espaço para o maior reconhecimento da diferenciação dos ritmos de aprendizagem das crianças e a priorização dos aspectos qualitativos da avaliação, como, por exemplo, a observação e o registro do estágio de desenvolvimento e dos avanços obtidos por cada criança.

Assim, Silva e Urt (2014) destacam que o trabalho na Educação Infantil se faz a partir de vários olhares, enquanto Faria e Bessler (2014, p. 161) enfatizam que “a avaliação na educação infantil é marcada por diversos âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diferentes linguagens”. Um ponto relevante levantado pelas quatro autoras é a importância do reconhecimento da construção mediada do conhecimento na Educação Infantil: a criança aprende sozinha, a partir da interação com o meio, com outras crianças e com um objeto da realidade, porém ela precisa da orientação da professora para construir de forma direcionada o conhecimento. Dessa forma, é possível dizer que o objetivo de não realização de promoção, ao mesmo tempo em que fecha o espaço para a Pedagogia do Exame, acaba abrindo espaço para a avaliação mediadora, que tem como característica, no entendimento de Hoffmann (2012), a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando e o planejamento como forma intencional de proposição de atividades significativas.

Nessa perspectiva, segundo a mesma autora (HOFFMANN, 2012), a prática da avaliação mediadora coloca a participação do professor como fundamental, na medida em que é ele o observador, capaz de refletir e construir os saberes necessários para melhor conduzir a ação pedagógica.

Assim, os resultados da avaliação não devem ser interpretados apenas como um conceito final, mas como o ponto de partida para a revisão e alteração das condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Em outras palavras: “os resultados apresentados pela avaliação precisam ser entendidos como o ponto de partida para um novo planejamento, visando um trabalho que permita o crescimento e desenvolvimento daquele que foi avaliado” (FARIA; BESSELER, 2014, p. 168).

Por isso, conclui-se que a avaliação deve servir a todos os atores da escola, pois

a avaliação deve ser um processo contínuo e de caráter formativo, que deve partir do professor, orientado pela equipe gestora da instituição, e contemplar aspectos que lhe permitam conhecer profundamente seus alunos e a si mesmo, contribuindo para a revisão de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino no âmbito da Educação Infantil (FARIA; BESSELER, 2014, p. 164).

Assim, especialmente no caso da Educação Infantil, é possível afirmar que a visão da avaliação escolar sob a perspectiva diagnóstica, processual e qualitativa, ao contrário da visão de avaliação predominante nas demais etapas da Educação Básica, associada à Pedagogia do Exame, tem a finalidade de garantir a efetivação dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e, assim, promover a educação integral e saudável dos pequenos.

A exemplo do que acontece na rede municipal de educação da cidade capixaba de Presidente Kennedy, conforme se verá a seguir, muitas escolas e redes de ensino do Brasil, públicas e particulares, ainda não adotam, na Educação Infantil, uma prática avaliativa em acordo com a proposta defendida pela BNCC.

## 2.5 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

A avaliação da etapa da Educação Infantil na Rede Municipal de Presidente Kennedy apresenta duas dimensões: a primeira é aquela que se pode chamar de “avaliação interna”, fruto do acompanhamento da professora regente da própria turma, enquanto a segunda é aquela que se pode chamar de “avaliação externa”, realizada pela equipe pedagógica da SEME. Em ambos os casos, os instrumentos de avaliação utilizados são compostos por observação e registro.

No caso da avaliação interna, tomando como ponto de partida um conjunto qualitativo de critérios selecionados, divididos nos cinco campos de experiências da BNCC (os cinco campos são: o eu, o outro e o nós; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e imagens; e corpo, gestos e movimentos), as professoras regentes<sup>19</sup> observam,

---

<sup>19</sup> Professor regente é como são chamados os professores que ministram aulas, isto é, que são regentes de sala de aula. A legislação municipal de Presidente Kennedy utiliza explicitamente esta denominação em sua normatização, como se pode verificar no seguinte endereço, que concentra as publicações da Secretaria Municipal de Educação (SEME): <[https://www.presidentekennedy.es.gov.br/transparencia/documento/index/ 0?tipo=6003](https://www.presidentekennedy.es.gov.br/transparencia/documento/index/0?tipo=6003)>. Acessado em: 26 out. 2019.

avaliam e registram na ficha avaliativa, cujo modelo encontra-se nos apêndices desta dissertação, o nível de avanço do desenvolvimento dos alunos com base em três situações: “alcançado”, “em desenvolvimento” e “conteúdo não trabalhado”. Por “alcançado”, as professoras entendem<sup>20</sup> o desenvolvimento satisfatório de uma dada habilidade, competência ou capacidade de realização de uma dada tarefa, enquanto que por “em desenvolvimento” as professoras compreendem o desenvolvimento ou a capacidade insatisfatória da mesma habilidade, competência ou realização de tarefa.

Entre os critérios selecionados em “o eu, o outro e o nós”, estão a demonstração de autoestima e autoconfiança, o reconhecimento das próprias limitações, o uso do diálogo como ferramenta para a resolução de conflitos, a expressão de atitudes de cooperação, respeito e solidariedade e o conhecimento do próprio corpo e das próprias habilidades físicas.

Entre os critérios em “escuta, fala, pensamento e imaginação”, estão a expressão oral, a participação em conversas, o uso de formas de expressões não faladas, a identificação de letras, números e sons e o reconhecimento do próprio nome escrito.

Em “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” são avaliados a capacidade de organização, comparação, classificação, ordenamento, resolução de situações-problema e de estabelecimento de relações espaciais de vizinhança (perto/longe/próximo), de posição (abaixo/acima/entre/ao lado/à direita/à esquerda) e de direção de sentido (para frente/para trás/para direita/para a esquerda/para cima/para baixo/no mesmo sentido/em sentido diferente).

Em “traços, sons, cores e imagens” são avaliados a produção e a apreciação artística, a percepção musical e a coordenação motora, enquanto em “corpo, gestos e movimentos”, são observados o equilíbrio, ritmo, força, velocidade, resistência e flexibilidade corporal, a coordenação dos movimentos e o uso da imaginação em atividades livres e dirigidas.

Por sua vez, a avaliação externa, realizada pela equipe pedagógica da SEME, busca acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos de toda a Educação Infantil, também por meio da observação e do registro em ficha avaliativa. No caso da

---

<sup>20</sup> A compreensão das professoras (e também das equipes pedagógicas, unidades escolares e redes de ensino) acerca do nível de avanço do desenvolvimento dos alunos, bem como a autonomia para avaliar esse avanço, apoia-se nos princípios de liberdade de cátedra e de autonomia pedagógica, garantidos pelo Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e pelo Artigo 15 da LDB (Lei nº 9.394/96), não estando, portanto, balizada pela reflexão acadêmica de nenhum autor.

Pré-escola, particularmente das turmas de Pré II das EMEIEFs, compostas por alunos de 5 anos, há uma preocupação maior com a verificação do avanço em relação ao processo de alfabetização, a fim de constatar as condições pedagógicas nas quais estes estudantes vão iniciar os estudos no 1º ano do Ensino Fundamental, a partir do ano escolar seguinte.

Utilizando como referência a metodologia proposta por Ferreiro e Teberosky (1984)<sup>21</sup>, que classifica a evolução do processo de alfabetização em pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, a equipe pedagógica da SEME também aplica um ditado aos alunos das turmas de Pré II, a fim de identificar o avanço dos estudantes de 5 anos em relação à capacidade de decodificação (reconhecimento de letras), formação de sílabas e palavras e de leitura e escrita.

---

<sup>21</sup> Na obra “Psicogênese da Língua Escrita”, as autoras Ferreiro e Teberosky (1984) argumentam que toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada. A primeira fase é a pré-silábica, quando a criança ainda não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada. A segunda fase é a silábica, quando a criança interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma. A terceira fase é a silábico-alfabética, que mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas. A quarta fase, por sua vez, é a alfabética, quando a criança, enfim, domina o valor das letras e sílabas. Nos anos 1980, as ideias das duas autoras provocaram no Brasil grande impacto em relação a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando os Parâmetros Curriculares Nacionais.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A PESQUISA

Com a finalidade de responder à questão-problema desta dissertação – qual a compreensão das professoras de Educação Infantil, particularmente as da Pré-escola, da Rede Municipal de Presidente Kennedy-ES sobre a avaliação nesta etapa da Educação Básica? – e de atender aos objetivos geral e específicos propostos, esta dissertação utilizou uma metodologia baseada num estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa da percepção e prática da avaliação escolar das professoras da Pré-escola da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy.

Para efeitos operacionais, o universo foi coberto por meio de observações *in loco* das escolas e grupo focal com as 12 professoras regentes de três EMEIEFs que oferecem esta etapa educacional. Ao todo, as 12 professoras regentes acompanham um total de mais de 200 crianças.

No decorrer da aplicação da metodologia também foram observadas as fichas de registro (as escolas da rede municipal capixaba trabalham com fichas de avaliação específicas para cada ano de escolarização) com o intuito de compreender qual a estratégia avaliativa desenvolvida por cada unidade escolar, apoiada no princípio da autonomia pedagógica.

#### 3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender a pretensão de realização de um estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa foram realizadas observações das escolas e grupo focal com 12 professoras regentes de turmas da Pré-escola da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy, a fim de captar a percepção destas professoras sobre o que é avaliar e sobre o como avaliar, bem como compreender como se dá a prática de avaliação escolar destas professoras.

Para tanto, foi realizado um grupo focal com as professoras, num roteiro semiestruturado com 9 perguntas, que pode ser consultado nos apêndices desta dissertação. As 9 perguntas foram estruturadas para captar desde a compreensão dos instrumentos avaliativos e a busca de informações sobre a prática avaliativa destas

professoras até a opinião das mesmas sobre os instrumentos avaliativos confeccionados pela escola e pela SEME.

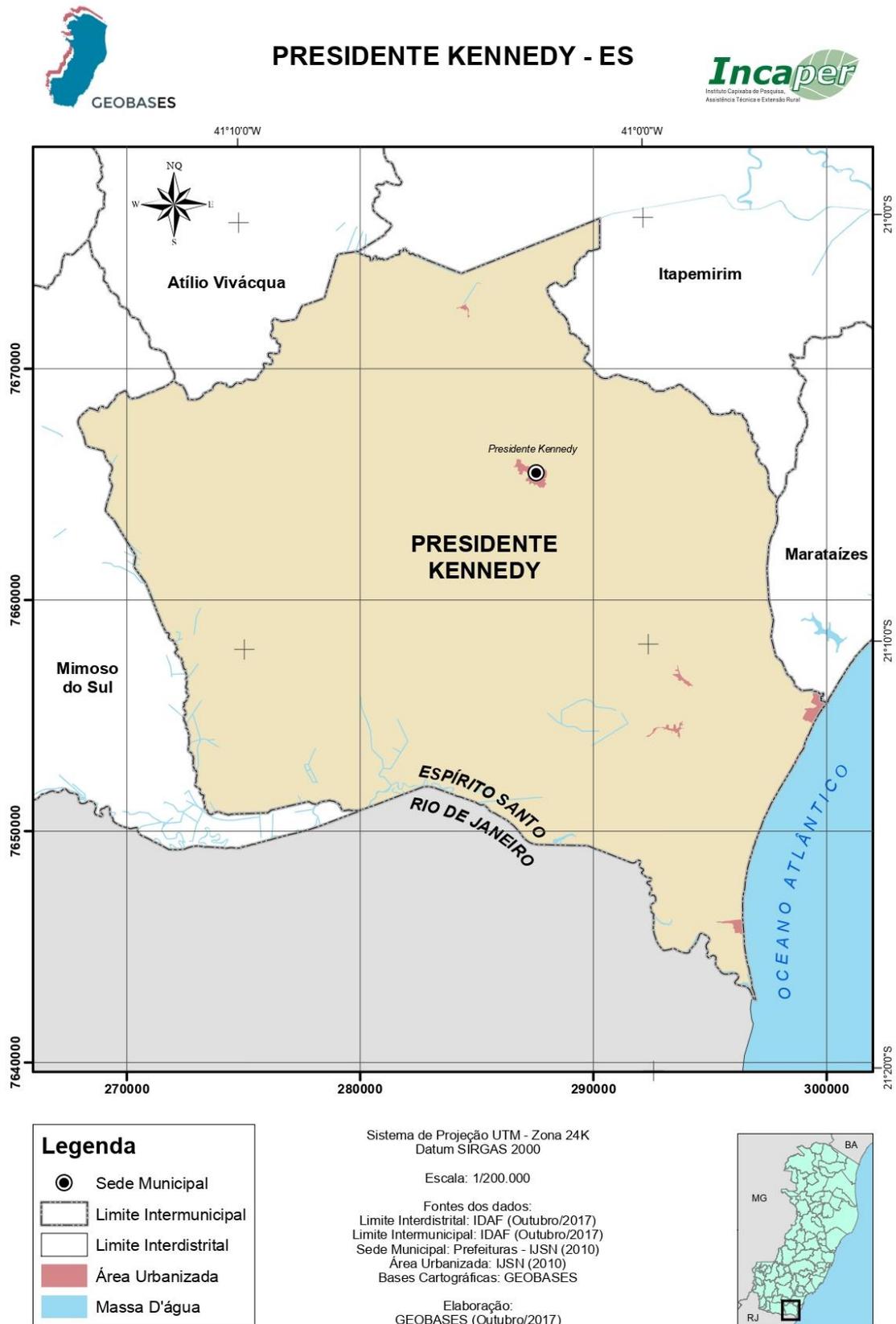
Em termos de cronograma, o grupo focal, assim como as observações de campo, foram realizadas na terceira semana de março de 2020.

### 3.3 O *LÓCUS* DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa é o município de Presidente Kennedy, localizado no litoral sul do estado do Espírito Santo, em um território de 583,932 km<sup>2</sup>, e com população estimada, em 01 de julho de 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 11.574 habitantes (IBGE, 2019).

Banhado a sudeste pelo Oceano Atlântico, Presidente Kennedy faz divisa, a sul, com o estado do Rio de Janeiro e com os municípios fluminenses de Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana, a oeste com o município capixaba de Mimoso do Sul, a noroeste com Atílio Vivácqua, a norte com Itapemirim e a oeste com Marataízes, concentrando sua área urbanizada, basicamente, em torno de sua sede municipal e de algumas localidades com função de balneário de veraneio, como se pode observar no mapa a seguir, produzido pela base de dados geoespaciais do estado do Espírito Santo:

Figura 1 – Mapa do município de Presidente Kennedy.



Fonte: GEOBASES – Base de Dados Geoespaciais do Governo do Estado do Espírito Santo.  
Disponível em: <<https://geobases.es.gov.br/mapas-munic%C3%ADpios-es>>. Acesso em: 26 out. 2019.

De acordo com a página na internet da própria prefeitura, Presidente Kennedy possui economia majoritariamente voltada para a agropecuária, com destaque para o cultivo de mandioca, maracujá, cana-de-açúcar, mamão e, de modo especial, a produção de leite, atividade na qual o município é o maior produtor estadual (PRESIDENTE KENNEDY, 2019).

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Presidente Kennedy apresentou Ideb de 5,9 na última avaliação, realizada em 2017, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecidos pelas escolas municipais (INEP, 2017). A nota representa uma queda significativa em relação a 2015, quando o município atingiu 6,4 e despontava como referência de melhoria de qualidade da educação no Espírito Santo (INEP, 2015).

No total, de acordo com o Censo Escolar 2018 (INEP, 2018), o município possui 22 escolas, sendo apenas uma privada, totalizando 3.568 alunos matriculados. 408 estudantes estão matriculados em pré-escolas, todas da rede municipal.

### 3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa, portanto, são as professoras regentes das turmas da Pré-escola (Pré I e Pré II) da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy. Como se pode ver no Quadro 1, a seguir, as turmas de Pré 1 e Pré 2, considerando o que determina a LDB (Lei nº 9.394/96), devem atender somente a alunos, respectivamente, de 4 e 5 anos, desde que tenham completado aniversário a partir da data de 31 de março do ano letivo corrente.

Quadro 1 – Ano de escolarização na Educação Infantil de acordo com a idade das crianças, considerando o aniversário a partir de 31 de março.

<b>Ano de escolarização</b>	<b>Idade</b>	<b>Etapa</b>
Berçário I	A partir de 3 meses	Creche
Berçário II	1 ano	Creche
Maternal I	2 anos	Creche
Maternal II	3 anos	Creche
Pré-Escola I ou Jardim	4 anos	Pré-Escola
Pré-Escola II	5 anos	Pré-Escola

Fonte: Elaboração própria.

A escolha de três EMEIEFs da Rede Municipal de Presidente Kennedy que oferecem turmas de Pré-escola, por sua vez, se deu pela compreensão de que este número corresponde a uma amostra de toda rede.

Para preservar a identidade das unidades escolares, as três EMEIEFs serão representadas, a seguir, pelas letras PK, iniciais de Presidente Kennedy, sucedidas pelos números 1, 2 e 3. Além da Pré-Escola, as unidades oferecem Anos Iniciais (1º ao 5 ano) e Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental) e Educação Especial.

A primeira unidade escolhida, a PK1, está localizada em área urbana. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2018), a EMEIEF possui, aproximadamente, 100 funcionários, tendo registrado, em 2018, último dado disponível, mais de 600 alunos matriculados (INEP, 2018). Em 2017, apresentou Ideb de 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, superando em 0,8 a meta de 5,2 para a escola estabelecida pelo Ministério da Educação (INEP, 2017).

No que diz respeito a turno, número de matrículas e de professoras regente, as turmas da Pré-escola da EMEIEF PK1 estão distribuídas conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Turmas da EMEIEF PK1.

<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Alunos</b>	<b>Número de Professoras</b>
Pré I M 1	Matutino	14 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré I M 2	Matutino	13 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré II M 1	Matutino	19 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré II M 2	Matutino	19 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré I V 1	Vespertino	17 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré I V 2	Vespertino	14 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré II V 1	Vespertino	26 alunos	1ª Prof.ª Regente

Fonte: Elaboração própria.

As demais unidades escolhidas situam-se no interior do município, em área rural. A segunda EMEIEF, PK2, possui mais de 60 funcionários (INEP, 2018). Em 2018, tinha quase 500 alunos matriculados (INEP, 2018) e, em 2017, apresentou Ideb de 5,7 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, superando a meta estabelecida em 5,0 (INEP, 2017).

Quanto a organização, as turmas da Pré-escola da EMEIEF PK2 estão distribuídas conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Turmas da EMEIEF PK2.

<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Alunos</b>	<b>Número de Professoras</b>
Pré I	Vespertino	18 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré II	Vespertino	20 alunos	1ª Prof.ª Regente

Fonte: Elaboração própria.

A terceira EMEIEF, PK3, possui mais de 100 funcionários (INEP, 2018), registrou quase 800 alunos matriculados (INEP, 2018) em 2018 e Ideb de 5,8 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2017 – a meta estabelecida era de 4,6 (INEP, 2017).

Quanto a organização, as turmas da Pré-escola da EMEIEF PK3 estão distribuídas conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Turmas da EMEIEF PK3.

<b>Turmas</b>	<b>Turno</b>	<b>Alunos</b>	<b>Número de Professoras</b>
Pré I	Matutino	15 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré I	Vespertino	20 alunos	1ª Prof.ª Regente
Pré II	Vespertino	21 alunos	1ª Prof.ª Regente

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, considerando que as três EMEIEFs detêm, no total, 12 professoras regentes nas turmas de Pré-escola e considerando que são essas professoras regentes o universo selecionado para o grupo focal, estas 12 professoras, então, serão o sujeito da pesquisa desta dissertação.

## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

### 4.1 RESULTADOS DO GRUPO FOCAL

Seguindo um roteiro semiestruturado com 9 perguntas, realizou-se um grupo focal com as professoras regentes da Pré-escola de três EMEIEFs da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy.

Na primeira EMEIEF, isto é, a PK1, foi realizado grupo focal com 7 professoras: 4 do turno matutino e 3 do turno vespertino. Na EMEIEF PK2, foram entrevistadas as duas professoras do vespertino, enquanto na EMEIEF PK3 o número de entrevistadas foi 3: uma do matutino e duas do vespertino.

A fim de garantir que todas as perguntas fossem respondidas e todas as respostas validadas, repetiu-se as perguntas do roteiro em alguns casos, mudando apenas a forma de sua realização. Para preservar as identidades das entrevistadas, os nomes das professoras foram substituídos pelo nome fictício das EMEIEFs utilizados aqui seguido por uma letra minúscula associada a ordem das professoras que responderam às perguntas. Assim, a primeira professora da EMEIEF PK1 que falou durante o grupo focal recebeu a nomeação PK1a, enquanto a terceira professora da EMEIEF PK3, a última a responder o grupo focal, recebeu a nomeação PK3c.

Com o objetivo de conhecer o nível de formação e o tempo de atuação na Educação Infantil das professoras regentes, o grupo focal começou realizando a pergunta número 1: “Qual a sua formação? E há quanto tempo você atua na Educação Infantil?”. Os resultados das respostas estão apresentados no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Formação e tempo de atuação na Educação Infantil das professoras entrevistadas.

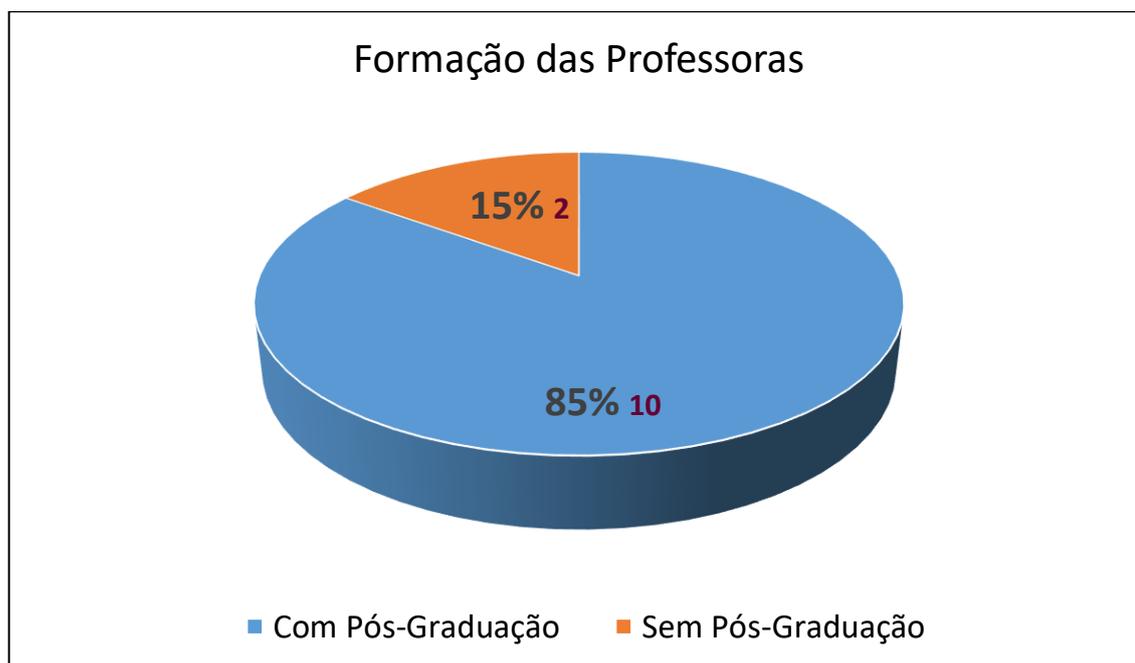
<b>Professora</b>	<b>1ª Graduação</b>	<b>2ª Graduação</b>	<b>1ª Pós-Graduação</b>	<b>2ª Pós-Graduação</b>	<b>Tempo de atuação na EI</b>
PK1a	Matemática	Pedagogia	Não possui	Não possui	5 anos
PK1b	Pedagogia	Não possui	Alfabetização e Letramento	Educação Inclusiva	2 anos
PK1c	Pedagogia	Não possui	Educação Infantil	Inclusão e Educação Especial	3 meses
PK1d	Pedagogia	Geografia	Artes	Alfabetização e Letramento	6 anos
PK1e	Pedagogia	Não possui	Educação Infantil	Não possui	31 anos

PK1f	Pedagogia	Não possui	Alfabetização e Letramento	Não possui	1 mês
PK1g	Pedagogia	Não possui	Educação Infantil	Não possui	5 meses
PK2a	Letras/Literatura	Não possui	Gestão Escolar	Pedagogia	3 anos
PK2b	Pedagogia	Não possui	Alfabetização e Letramento	Não possui	10 anos
PK3a	Pedagogia	Não possui	Não possui	Não possui	3 anos
PK3b	Letras/Literatura	Não possui	Alfabetização e Letramento	Não possui	5 anos
PK3c	Pedagogia	Não possui	Educação Infantil	Não possui	4 anos

Fonte: Elaboração da autora a partir dos resultados do grupo focal.

Para melhor compreensão, os resultados das respostas foram convertidos em valores percentuais. O gráfico 1, a seguir, apresenta o percentual de formação em nível de pós-graduação das professoras regentes da Pré-escola das três EMEIEFs da Rede Municipal de Presidente Kennedy.

Gráfico 1 – Formação das professoras.



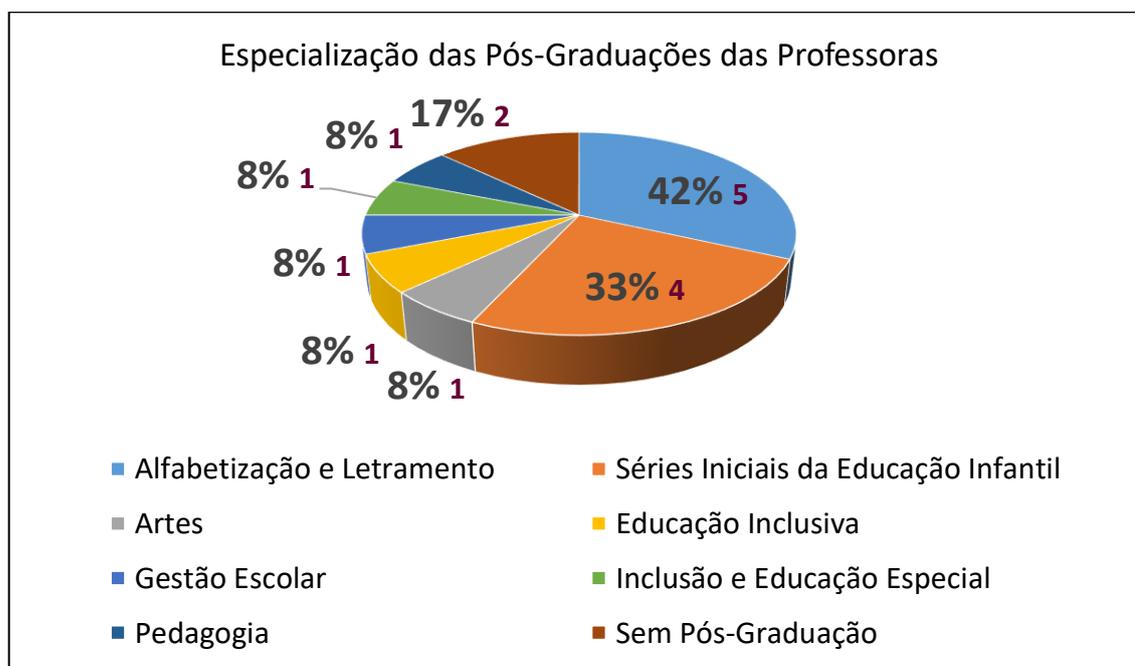
Fonte: Elaboração da autora a partir dos resultados do grupo focal.

Como se pode observar, 85% (10 professoras) das professoras regentes da Pré-escola das três EMEIEFs da Rede Municipal de Presidente Kennedy possuem pós-graduação, enquanto 15% das professoras são somente graduadas. Como o objetivo do grupo focal foi o de captar a percepção das professoras a respeito do que é a avaliação escolar, não se investigou o que levou 85% das professoras a cursarem

uma pós-graduação nem o que levou 15% (2 professoras) dessas docentes a não alcançarem esse nível de qualificação. No entanto, é possível que o incentivo proporcionado pelo programa municipal de bolsas de estudos de Presidente Kennedy, direcionado para moradores com mais de 10 anos de residência, tenha colaborado para que a maioria das professoras abordadas tenha alcançado o grau de escolaridade mencionado<sup>22</sup>.

A fim de ampliar a compreensão sobre a formação em nível de pós-graduação de 85% dessas professoras, o gráfico 2 detalha, percentualmente, as especializações. Considerando que 4 professoras, ou 33% do total, apresentam uma segunda pós-graduação, como é de se imaginar, a soma das especializações ultrapassa 100%.

Gráfico 2 – Especialização das Pós-graduações das professoras.



Fonte: Elaboração da autora a partir dos resultados do grupo focal.

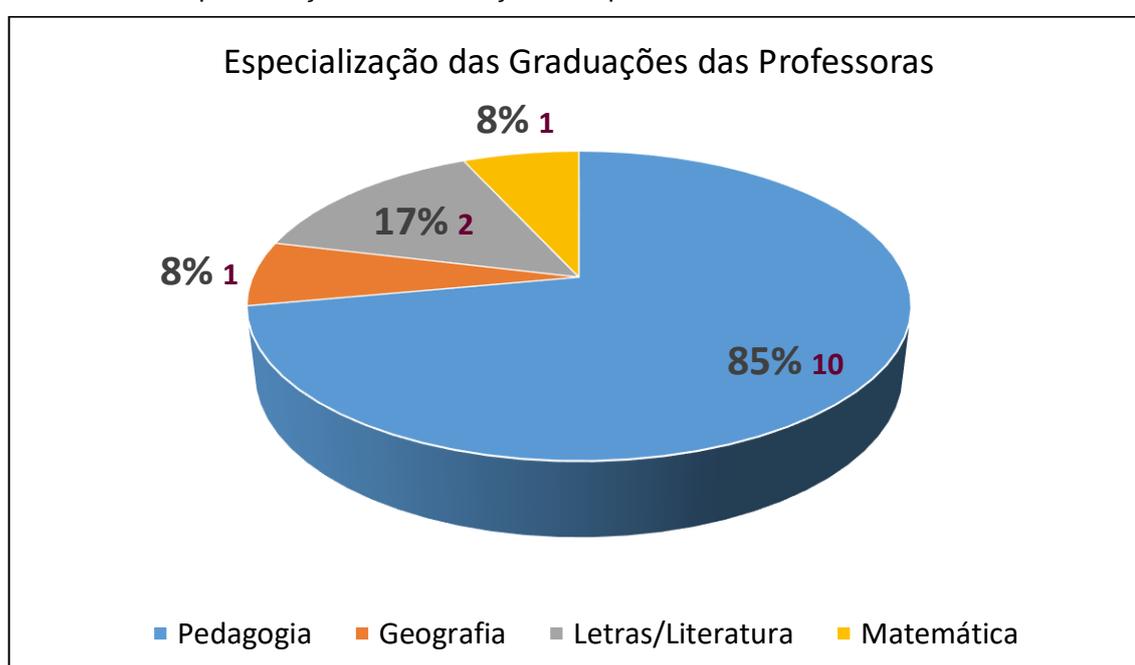
De acordo com o gráfico 2, do total de professoras pós-graduadas, 42% (5 docentes) das professoras são pós-graduadas em Alfabetização e Letramento, 33% (4 docentes) são pós-graduadas em Séries Iniciais da Educação Infantil, 8% (1 docente) são pós-graduadas em Artes, 8% (1 docente) em Gestão Escolar, 8% (1

<sup>22</sup> O Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior e Técnico no Município de Presidente Kennedy (PRODES/PK) oferta bolsas para quem deseja qualificação, de forma integral ou parcial. Os critérios básicos para a aceitação do pedido de bolsa têm relação com a renda *per capita* do candidato, que pode variar de acordo com o curso pretendido. Mais detalhes no endereço <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/noticia/ler/2560/secretaria-de-educacao-lanca-edital-para-recadastro-no-prodes-2020-1>>.

docente) em Educação Inclusiva, 8% (1 docente) em Inclusão e Educação Especial e 17% (2 docentes) não possuem pós-graduação.

Quanto a graduação, todas as 12 professoras (ou 100%) possuem formação em nível superior, sendo que duas (16%) também possuem uma segunda licenciatura. Para ampliar a compreensão, o gráfico 3 detalha, percentualmente, as especializações. Considerando que 16% das professoras possuem uma segunda graduação, a soma das especializações também ultrapassa 100%.

Gráfico 3 – Especialização das Graduações das professoras.



Fonte: Elaboração da autora a partir dos resultados do grupo focal.

Como é possível observar, das 12 professoras abordadas, 10 (85%) são formadas em Pedagogia, enquanto duas (17%) são licenciadas em Letras/Literatura, uma é licenciada em Geografia (8%) e uma, licenciada em Matemática (8%).

Por outro lado, quanto ao tempo de atuação destas professoras na Educação Infantil, os resultados mostram que o tempo médio de atuação das professoras da EMEIEF PK1 neste segmento é de 7 anos e 5 meses<sup>23</sup>. O tempo médio das professoras da EMEIEF PK2 é de 6 anos e 6 meses e o tempo médio das docentes da EMEIEF PK3 é de 4 anos. No conjunto das EMEIEFs selecionadas, o tempo médio de atuação na Educação Infantil das professoras é de 6 anos e 5 meses. Portanto, na

<sup>23</sup> Refere-se a média aritmética simples, obtida a partir do total do tempo de experiência das professoras (em meses) dividido pelo total do número de professoras.

média, a EMEIEF PK1 é a que tem um corpo docente com mais anos de experiência, enquanto a EMEIEF PK3 é a que tem o corpo docente menos veterano. A EMEIEF PK1 é ainda a escola que abriga a professora com maior experiência (PK1e, 31 anos) e, ao mesmo tempo, também aquela com menos tempo de Educação Infantil (PK1f, apenas 1 mês).

A segunda pergunta direcionada ao grupo focal, “Você tem quantos alunos na sua turma?”, procurou confirmar o total de alunos acompanhado por cada professora regente. Os resultados das respostas encontram-se discriminados no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Total de alunos da Educação Infantil acompanhado por cada professora abordada.

<b>Professora</b>	<b>EMEIEF</b>	<b>Turma</b>	<b>Turno</b>	<b>Total de alunos</b>
PK1a	PK1	Pré I	Matutino	15 alunos
PK1b	PK1	Pré I	Matutino	13 alunos
PK1c	PK1	Pré II	Matutino	19 alunos
PK1d	PK1	Pré II	Matutino	21 alunos
PK1e	PK1	Pré II	Vespertino	19 alunos
PK1f	PK1	Pré I	Vespertino	17 alunos
PK1g	PK1	Pré I	Vespertino	14 alunos
PK2a	PK2	Pré I	Vespertino	12 alunos
PK2b	PK2	Pré II	Vespertino	15 alunos
PK3a	PK3	Pré I	Matutino	15 alunos
PK3b	PK3	Pré I	Vespertino	20 alunos
PK3c	PK3	Pré II	Vespertino	21 alunos

Fonte: Elaboração própria a partir dos resultados do grupo focal.

Em média, as professoras da EMEIEF PK1 têm 17 alunos por turma, enquanto as professoras da EMEIEF PK2 e da EMEIEF PK3 têm, respectivamente, 14 alunos e 19 alunos por classe. Em todos os casos, número dentro do limite de alunos permitido. Este dado foi incluído na pesquisa porque a quantidade de alunos por turma constitui um importante elemento de qualidade para o trabalho das professoras, na medida em que, quanto maior a proporção de alunos, maior o cansaço das docentes.

Dando prosseguimento a investigação do grupo focal, foi realizada a pergunta número 3 “O que você compreende por instrumentos avaliativos?”. No conjunto das respostas, percebeu-se uma visão de processo e de totalidade por parte de algumas professoras, que consideraram que a avaliação deve envolver todos os momentos da vivência escolar dos alunos, dando especial atenção para os avanços nessa trajetória. Outro elemento a ser destacado é o fato de que a palavra “observação” foi a que

apareceu com maior frequência nas falas das professoras. A este respeito, destaca-se, na EMEIEF PK1, a fala das professoras PK1c, PK1e, PK1f e PK1g: “[Instrumento avaliativo] é a observação das atitudes e das ações da criança, dia após dia, progressivamente” (PROFESSORA PK1c, 2020); “[Instrumento avaliativo] é como se avalia o aluno no seu dia a dia, como ele se comporta. Eu avalio o meu aluno a todo momento, desde a hora que ele chega na escola até a hora que ele vai para casa” (PROFESSORA PK1e, 2020); “[...] o dia a dia da criança, a observação em sala de aula e até o que ele vem comentar com a gente” (PROFESSORA PK1f, 2020); “[São] maneiras diversas de avaliar o aluno. Eu avalio todos os dias, mas o município também tem a forma de avaliar o aluno” (PROFESSORA PK1g, 2020).

Na EMEIEF PK2, destaca-se a fala da Professora PK2a: “são os modos e estratégias que a gente usa para avaliar” (PROFESSORA PK2a, 2020).

Na EMEIEF PK3, merece destaque a compreensão da Professora PK3c: “É o todo. Em todo o tempo você está observando, avaliando o seu aluno” (PROFESSORA PK3c, 2020).

Em seguida, lançou-se a pergunta número 4: “você utiliza algum tipo de instrumento avaliativo na sua rotina pedagógica? Qual ou quais e por quê?” De diferentes maneiras, todas as professoras mencionaram o uso da observação e do registro individual que o docente faz de cada aluno. Em alguns casos, foi apontada também a avaliação trimestral da SEME.

A este respeito, as falas principais na EMEIEF PK1 foram as seguintes: “síntese avaliativa semanal, baseada nos conteúdos que foram aplicados” (PROFESSORA PK1a, 2020); “avaliação através de relatório individual e, a cada trimestre, a avaliação da Secretaria de Educação” (PROFESSORA PK1b, 2020); “relatório individual e da Secretaria de Educação, além da amostra de escrita [avaliação diagnóstica sobre o nível de desenvolvimento da escrita dos alunos]” (PROFESSORA PK1e, 2020).

Também merece destaque, porém, a fala da Professora PK1d:

É desde a hora que a criança chega, através da observação. Na Educação Infantil a gente observa como a criança se comporta, como ela convive com o coleguinha, como ela vai desenvolver uma atividade que a gente vai fazer, vai dirigir as brincadeiras, o modo de conversar, o modo de respeitar. Então, a gente utiliza o tempo essa observação. Primeiro é a observação, aí a gente vai registrando para não esquecer. E por que a gente faz isso? Porque é importante. A gente precisa avaliar para a gente saber o que ele precisa melhorar, o que precisa mudar, o que a gente precisa trabalhar naquele aluno (PROFESSORA PK1d, 2020).

Na EMEIEF PK2, merece destaque a fala das professoras PK2a e PK2b: “são os modos e estratégias que a gente usa para avaliar” (PROFESSORA PK2a, 2020); “eu utilizo as fichas avaliativas e anoto as minhas observações do aluno” (PROFESSORA PK2b, 2020).

Contudo, destaque maior deve ser dado à Professora PK2c:

Eu avalio a criança em si como um todo, o comportamento, se ela está codificando a proposta de atividade e a ficha avaliativa, a ficha descritiva porque ao final de todos os três períodos nós temos que fazer um relatório deles, uma avaliação escrita deles. Mas o tempo todo em sala de aula, todos os dias, até mesmo com o lúdico a gente está avaliando (PROFESSORA PK2c, 2020).

Na EMEIEF PK3, por sua vez, selecionou-se o que foi dito pelas professoras PK3b e PK3c: “na Educação Infantil, pelo que eu conheça, não há outro tipo de avaliar, é observar mesmo e registrar no final da aula o que o aluno alcançou” (PROFESSORA PK3b, 2020); “eu transcrevo para o papel, no final da aula, o que o aluno fez porque nós temos que fazer um registro de como ele se comportou naquele dia. Então, o meu instrumento é registrando todo o seu comportamento” (PROFESSORA PK3c, 2020).

Como já discutido anteriormente, diferentemente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a avaliação na Educação Infantil caracteriza-se por uma ênfase muito maior sobre o processo do que sobre o resultado. Nesta etapa, a prática avaliativa está centrada na observação e no registro e na noção de progressão e de continuidade. Por isso, os professores procuram observar e registrar a participação das crianças nas atividades, seu grau de autonomia, suas habilidades e dificuldades, seu comportamento nas aulas, a relação com colegas e professores, a reação a conquistas e fracassos, o grau de avanço de cada criança, entre outros.

Nesta perspectiva, Oliveira (2002, p. 255) destaca que a avaliação na Educação Infantil “implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano escolar”.

Já Hoffmann (2012, p. 13) entende que a avaliação na Educação Infantil constitui, na verdade, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”. A própria LDB (Lei nº 9.394/96), no seu Artigo 31, Inciso I, determina que, na Educação Infantil, a avaliação será organizada

“mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, Art. 31).

Ao dar seguimento ao grupo focal, realizou-se a pergunta número 5: “os instrumentos avaliativos que vocês utilizam são elaborados por vocês mesmas ou elaborados pela Secretaria Municipal de Educação? Caso venham prontos, como vocês os avaliam? Atendem à realidade dos alunos?” No geral, as professoras entrevistadas concordaram que parte destes instrumentos já vem encaminhada pela SEME ou mesmo pela equipe pedagógica da própria escola. Entretanto, também existe espaço para a liberdade pedagógica do professor. Da parte da SEME, é encaminhada uma ficha de avaliação objetiva ao final de cada bimestre. No entanto, paralelamente, há o relatório de avaliação individual de cada aluno elaborado pela professora da turma. Em alguns casos, a equipe pedagógica de cada escola realiza algum tipo de acompanhamento complementar.

A respeito da elaboração da avaliação na Educação Infantil, como já foi mencionado, Hoffmann (2012, p. 19) define alguns pressupostos básicos para a avaliação nesse nível de ensino e que podem auxiliar no trabalho das equipes pedagógicas e professores:

- a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;
- b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;
- c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico.

Acerca das respostas apresentadas no grupo focal, na EMEIEF PK1 destacou-se a fala da Professora PK1a, e também as falas das professoras PK1c, PK1e e PK1f. A professora PK1a afirma: essas avaliações já vêm prontas do município, mas elas também nos dão o direito e a oportunidade de fazer observações a respeito do aluno (PROFESSORA PK1a, 2020).

Por sua vez, as demais professoras destacaram:

Tem duas maneiras, o relatório do professor, e o que vem da Secretaria de Educação, que é bem objetivo mesmo, se alcançou ou não alcançou, se está

em desenvolvimento... Bem legal e interessante e atende sim realmente à criança mesmo (PROFESSORA PK1c, 2020).

A ficha descritiva te dá mais liberdade para você acrescentar pontos que a ficha avaliativa não te dá. Você tem que pontuar: ou foi ou está em desenvolvimento ou não foi. Na descritiva, eu tenho mais liberdade, dentro do meu texto, para aplicar algumas observações necessárias na individualidade de cada criança (PROFESSORA PK1e, 2020).

A avaliação feita na ficha disponibilizada pela Secretaria de Educação é uma ficha de avaliação, porém não nos deixa livre para colocarmos, em geral, os desenvolvimentos da criança. Nós só colocamos se alcançou, se está em desenvolvimento ou não alcançou. E a ficha descritiva tem esse ponto positivo: a gente pode acrescentar algo que o aluno teve avanço (PROFESSORA PK1f, 2020).

Já as professoras PK2a e PK2b destacaram:

A ficha atende parcialmente porque ela é muito objetiva e alguns detalhes têm que ser escritos, merecem uma atenção especial, para que, quando um professor for pegar essa ficha no ano seguinte, para acompanhar uma criança, ter uma noção do desenvolvimento, em que nível de escrita essa criança está...uma preparação especial, você tem que fazer um atendimento, um plano de aula mais específico, se ela está no mesmo nível das outras crianças, ela sendo mais especificada, mais descrita, ela também serve como base para o ano seguinte (PROFESSORA PK2a, 2020).

Vem uma ficha descritiva da Secretaria de Educação para a escola para a gente avaliar no final do trimestre. Nós temos que avaliar essa criança individualmente. Atende a realidade dos alunos porque, depois, se algum pai quiser saber, nós vamos nessa ficha avaliativa para a gente saber o que foi que nós avaliamos. Está escrito ali para o resto da vida (PROFESSORA PK2b, 2020).

A esse respeito, Faria e Bessler (2014) entendem que, mais do que uma prática formalizada a ser incluída no cotidiano docente, a avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida pela clareza de seus objetivos, a fim de enriquecer a ação pedagógica. Hoffmann (2000, p. 11), por sua vez, critica a “excessiva formalização da avaliação” e menciona que o ato de avaliar, equivocadamente, passa a “cumprir o duplo objetivo de controlar a ação do professor e o comportamento infantil”, revelando-se, assim, em práticas que buscam cumprir apenas uma exigência legal, o que acaba reduzindo o importante papel da avaliação nesta etapa, que é o de considerar o verdadeiro cotidiano da criança e a postura pedagógica do professor. Como exemplo a respeito disso, a autora aponta para o caso da elaboração de fichas comportamentais classificatórias semestrais, instrumento avaliativo pelo qual as crianças são classificadas em escalas comparativas, tais como: atingiu; não atingiu; muito bom; bom; fraco; etc.

Ainda sobre essa discussão, Faria e Bessler (2014) consideram importante destacar que nesta concepção de avaliação, que faz uso de fichas classificatórias, geralmente os critérios avaliativos são elaborados por alguém que não participa do dia a dia das crianças, como os diretores, os coordenadores pedagógicos ou outros profissionais da equipe de gestão com o objetivo de saber como tem sido a trajetória do aluno dentro da unidade escolar. Tais fichas são construídas de tal forma que, segundo Hoffmann (2000, p. 12-13), não dá margem para discussões e estudos sobre o assunto, por não se fundamentar em “concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente e de desenvolvimento infantil” e por não contribuir para o desenvolvimento da criança e para a reflexão do trabalho do professor. A avaliação, neste contexto, acaba se transformando em “preenchimento de registros sem significado pedagógico”, servindo apenas para o cumprimento burocrático.

Diante desse quadro, Zabalza (2006) ressalta a necessidade de uma cultura contrária a lógica classificatória, que conduza os educadores a rever suas ideias e práticas, de modo a produzir a tomada de consciência dos pontos fortes e fracos da atuação docente. O autor não descarta a importância da documentação e dos registros do cotidiano das crianças, mas acredita que tais instrumentos devem ser acompanhados de reflexão, como forma de possibilitar aos educadores maior sintonia entre o trabalho pedagógico e a avaliação.

Na sequência do grupo focal, destacaram-se as falas das professoras PK3a e PK3b, mas também a da Professora PK3c. As falas das duas primeiras professoras foram: “vem da Secretaria de Educação uma ficha de avaliação, são todas iguais, e no momento tem atendido à realidade dos alunos” (PROFESSORA PK3a, 2020); “a ficha vem da Secretaria de Educação, é o meio de ter o registro de um aluno, caso alguém venha a precisar, até mesmo o pai de um aluno que queira saber como o filho está, a gente tem tudo registrado ali” (PROFESSORA PK3b, 2020).

Já a fala da terceira professora, a Professora PK3c, foi a seguinte:

Já vem pronto, é um formulário padrão, em que a cada trimestre a gente vai anotando as observações a respeito de cada aluno. Eu creio que atendem sim porque tem sempre uma abertura para a gente colocar observações extras. A gente tem essa possibilidade de estar anotando além do que vem para a gente ali direcionando a gente a marcar um X. São questões objetivas. Tem essa possibilidade da gente colocar algumas características que o aluno venha a ter, a gente põe nas observações. Então eu creio que atende sim (PROFESSORA PK3c, 2020).

Conforme disponibilizado nos apêndices desta dissertação, a ficha de avaliação individual dos alunos da Pré-escola da SEME consiste na inscrição, pela professora, das siglas A, ED e CNT num conjunto de 51 objetivos de aprendizagens distribuídos pelos cinco campos de experiência da Educação Infantil na BNCC. A ficha traz três colunas, uma correspondendo a cada trimestre, para a inscrição das siglas A para ALCANÇADO, ED para EM DESENVOLVIMENTO e CNT para CONTEÚDO NÃO TRABALHADO. Ao final, abaixo dos campos “data”, “assinatura do professor(a)” e “assinatura do pedagogo(a)”, a ficha disponibiliza o campo “observações” para a anotação de observações mais detalhadas sobre o desempenho individual de cada aluno a cada trimestre.

Dando sequência, o grupo focal realizou a pergunta número 6: “como professoras da Educação Infantil, mais especificamente da Pré-escola, vocês consideram importantes os alunos serem avaliados? Por qual motivo?” Todas as professoras, sem exceção, concordaram ser importante que os alunos sejam avaliados, sendo que algumas destacaram que a avaliação do aluno acaba servindo de parâmetro para a definição de estratégias de ação por parte do professor, como, por exemplo, a correção de lacunas de aprendizagem. A este respeito, na EMEIEF PK1, destacaram-se as falas das professoras PK1a, PK1b, PK1c, PK1e e PK1f. Abrindo as falas desse momento do grupo focal, a Professora PK1a apontou: “é importantíssimo para a gente saber o que a criança alcançou para a gente trabalhar em cima do que ela não conseguiu alcançar” (PROFESSORA PK1a, 2020). Esta fala da Professora PK1a foi complementada pela Professora PK1b: “sim, é muito importante porque os professores não continuam sempre com as mesmas turmas. Por isso, quando o professor seguinte pegar a turma, ele vai saber como foi o aluno na turma anterior” (PROFESSORA PK1b, 2020). Destacando o papel da avaliação como instrumento de correção de rumos, a Professora PK1c destacou: “no decorrer do ano letivo, essa avaliação também é muito importante para que sejam tomadas atitudes para que essa criança tenha um desenvolvimento naquilo em que ela foi mal avaliada” (PROFESSORA PK1c, 2020).

Por seu turno, a Professora PK1e enfatizou:

É importantíssimo sim para o próximo professor, no ano seguinte, ter um norte para dar continuidade ou mesmo para saber se ele precisa voltar do zero com aquele aluno para já trabalhar ir conhecendo a turminha dele porque isso vai dar para o professor um ponto de partida (PROFESSORA PK1e, 2020).

Já a Professora PK1f destacou a importância da avaliação diária:

É através da avaliação diária que a gente observa o desenvolvimento da criança, aqueles que se desenvolvem naturalmente, aqueles que precisam de apoio em sala de aula ou até mesmo aqueles que, por algum motivo, ainda não foi identificado algo (PROFESSORA PK1f, 2020).

Na EMEIEF PK2, as professoras manifestaram consenso em torno da ideia de que a avaliação escolar é um instrumento de correção de rumos, divergindo, no entanto, no foco. Enquanto a Professora PK2a destacou que a avaliação pode constituir um importante instrumento de autocorreção por parte do aluno, que, no caso da Educação Infantil, é a criança, a Professora PK2b apontou a importância da avaliação para a correção dos rumos do trabalho docente: “a criança, a partir do momento que ela sabe que é avaliada, procura corrigir a si própria” (PROFESSORA PK2a, 2020); “a avaliação é importante para a gente ver aquilo que precisa ser melhorado por parte do professor” (PROFESSORA PK2b, 2020).

Já na EMEIEF PK3, o consenso sobre a avaliação se deu em torno da ideia de que a avaliação escolar na Educação Infantil se trata, sobretudo, da observação da criança:

A avaliação vai além da escrita de uma ficha, passa pelo olhar diferenciado diariamente, como, no caso dos alunos que a gente observa que não enxerga direito no quadro ou no caso de alguma criança que a gente identifica algum transtorno psicológico, que a gente pode estar passando para a pedagoga (PROFESSORA PK3a, 2020).

Eu vejo uma importância grande que os alunos sejam avaliados, mesmo que através de observações, para, posteriormente, os professores saberem quais são os conteúdos que o aluno já sabe, o que ele aprendeu e o que ele precisa aprender. Então eu vejo a necessidade de avaliar sim (PROFESSORA PK3b, 2020).

Dando prosseguimento, o grupo focal fez a pergunta número 7: “a avaliação dos alunos acrescenta ou impacta a sua prática pedagógica? Por quê?”. Mais uma vez, todas as professoras concordaram. Todas afirmaram que a avaliação tanto acrescenta quanto impacta na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil. Na EMEIEF PK1, as professoras PK1a, PK1b, PK1c, PK1e e PK1f afirmaram: “eu acho que acrescenta porque a gente tem uma coisa para a gente se espelhar depois. Depois, outro professor, vai pegar aquela ficha e ver o comportamento daquela criança, o que nós relatamos daquela criança (PROFESSORA PK1a, 2020);

“acrescenta porque eu vou ter uma maneira de trabalhar de acordo com a realidade daquela criança, do dia a dia dela, do que ela faz, do que ela deixa de fazer, do que ela constrói ou não constrói” (PROFESSORA PK1b, 2020); “a avaliação é de extrema importância na nossa prática em sala de aula” (PROFESSORA PK1c, 2020); “acrescenta porque, ao avaliar o aluno, a gente também avalia a nossa prática” (PROFESSORA PK1e, 2020); “acrescenta sim porque aí vai ver se objetivos que a gente quis foram alcançados. Se não foi, a gente vai repensar a nossa prática pedagógica do dia a dia” (PROFESSORA PK1f, 2020).

Na EMEIEF PK2, a pergunta número 7 serviu de reflexão:

É através da avaliação dos alunos que a gente se autoavalia, que a gente observa, percebe onde tem que haver mudança. Não só os alunos precisam de um auxílio, como nós também, professores. Às vezes, passamos por situações em sala de aula que a gente precisa rever, melhorar (PROFESSORA PK2a, 2020).

Acrescenta porque a gente pode repensar a nossa prática. Se os alunos não têm tido um bom aproveitamento, a gente pode pensar, fazer uma autoavaliação. Será que sou eu que tenho que melhorar? Sou eu que tenho que mudar? Então, eu acho que é bom por causa disso. Pode ser que eu mude até a minha prática, de acordo com a avaliação. Então, só acrescenta. (PROFESSORA PK2b, 2020).

Na EMEIEF PK3, além da reflexão da Professora PK3b, ganhou destaque a confissão de recompensa emocional da Professora PK3c:

Acrescenta porque a gente percebe o quanto o aluno aprendeu, o quanto ele evoluiu, o quanto, em alguns casos, ele não está evoluindo, não está aprendendo. Há alunos que avançam, mas há outros que a gente só vai perceber que não estão avançando se a gente tiver um olhar avaliativo (PROFESSORA PK3b, 2020).

É muito gratificante quando chega ao final do trimestre e o professor pode colocar na ficha do aluno que ele alcançou aquele conteúdo. Isso também nos faz avaliar o nosso trabalho a partir daquele que não alcançou. O que eu preciso me aprimorar e o que o meu aluno precisa que eu faça diferente para que ele venha a alcançar no trimestre seguinte aquele conteúdo? É uma forma de eu estar me avaliando também (PROFESSORA PK3c, 2020).

Para finalizar, o grupo focal encerrou com a pergunta número 8: “qual a opinião de vocês sobre os instrumentos avaliativos confeccionados pela Secretaria de Municipal de Educação?”. Esta, porém, foi a pergunta mais difícil porque as professoras apresentaram grande resistência em respondê-la diretamente. Na EMEIEF PK1, das sete professoras, apenas cinco se manifestaram após um pequeno

intervalo de silêncio entre a pergunta e o início da primeira resposta. Transcrevendo a ordem das respostas, as falas das professoras foram as seguintes: “o relatório avaliativo da Secretaria de Educação está para passar por mudanças nos próximos anos” (PROFESSORA PK1c, 2020); “ajudou bastante, meu deu muita base, mas melhorias estão sempre acontecendo e, por isso, a avaliação pode mudar em 2020” (PROFESSORA PK1e, 2020); “no momento tem sido satisfatório porque é o que a gente tem, mas tem que ser muito melhorado” (PROFESSORA PK1a, 2020); “é importante a gente ver aquilo que precisa ser melhorado” (PROFESSORA PK1g, 2020); “Poderia ser uma avaliação diferente, mas eu não saberia opinar quais mudanças ou melhorias poderiam ser feitas” (PROFESSORA PK1f, 2020).

Percebeu-se, nas respostas das professoras, uma menção muito frequente ao verbo “melhorar”, o que poderia sinalizar certa insatisfação com os instrumentos avaliativos confeccionados pela SEME. Talvez uma pista sobre esta insatisfação tenha sido evidenciada na fala das professoras da EMEIEF PK2, que se queixaram da falta de participação das professoras no processo de elaboração destes instrumentos avaliativos. A esse respeito, apontou a Professora PK2b: “a gente tinha que elaborar junto porque, às vezes, eles colocam algumas perguntas que não condizem com os nossos alunos. São perguntas muito fora da realidade” (PROFESSORA PK2b, 2020).

Nessa mesma direção, a Professora PK2c complementou:

Eu acho que o ideal seria desse jeito, mas nós professores, através da nossa observação e do nosso registro, fazer a nossa avaliação. A gente colocar o que o aluno avançou dentro do que pede os campos de experiência da Educação Infantil, dentro da proposta (PROFESSORA PK2c, 2020).

Ao realizar o grupo focal da EMEIEF PK3, a fim de procurar novas pistas sobre essa insatisfação das professoras, foi realizada também uma nona pergunta: “como você classifica a sua participação na elaboração dos instrumentos avaliativos? Satisfatória ou insatisfatória? E por quê?” As três professoras classificaram a própria participação como insatisfatória, sendo que apenas a professora PK3b manifestou isso diretamente: “eu classifico a nossa participação na elaboração dos instrumentos avaliativos como insatisfatória porque se eu tivesse a oportunidade de contribuir, se eles dessem uma chance para a gente poder dar a nossa opinião...” (PROFESSORA PK3b, 2020).

Uma sugestão acerca das mudanças que poderiam acontecer na ficha de avaliação da SEME foi dada pela Professora PK3a: “acho que a ficha da Secretaria de Educação poderia sofrer alterações sim. Entendo que ela seria melhorada se fosse acrescentado um campo sobre a descrição da vida do aluno” (PROFESSORA PK3a, 2020).

Finalizando o grupo focal, a Professora PK3c sugeriu o acréscimo de um novo campo nas fichas de avaliação da SEME com observações sintetizando o histórico de cada aluno:

O professor, muitas vezes, precisa ter em mãos todo o histórico do aluno, conhecer bem o aluno. O professor precisa, muitas vezes, chegar e já estar sabendo um pouquinho do seu aluno, do que ele precisa mais. Então eu gostaria, caso pudessem ser feitas alterações, que as fichas viessem com aquele histórico que fica guardado lá na secretaria. Então, eu acrescentaria, então, um campo para isso nas fichas (PROFESSORA PK3c, 2020).

Dessa forma, as falas das professoras da EMEIEF PK3 apresentam, de maneira mais evidente, ao contrário da afirmação das professoras da EMEIEF PK1, especialmente da Professora PK1g, que explicitou que, no momento, as fichas avaliativas da SEME tem sido satisfatórias (PROFESSORA PK1g, 2020), que não apenas este modelo de avaliação da SEME não tem sido satisfatório, como também as professoras regentes da Pré-escola, que atualmente não participam do processo de elaboração das fichas avaliativas, têm muito a contribuir para o aprimoramento deste instrumento avaliativo.

Com o objetivo de complementar as respostas do grupo focal, bem como ampliar a interpretação dos resultados obtidos a partir das falas das professoras, procedeu-se a observação do espaço físico e da rotina das escolas na semana de realização do grupo focal, procurando dar maior atenção aos instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras.

## 4.2 OBSERVAÇÕES DAS ESCOLAS

Durante a observação das três escolas chamou a atenção a organização do espaço físico, incluindo as salas de aula, já que as escolas da Educação Infantil costumam ser decoradas de forma a atrair a atenção das crianças. Nesse caso, costuma-se encontrar nas paredes muitas cores, desenhos e murais com ilustrações,

chamadas de boas-vindas e avisos muito lúdicos. Entretanto, nas três escolas observadas estes elementos não se faziam muito presentes, o que fazia as escolas parecerem mais unidades escolares de Ensino Fundamental do que propriamente escolas de Educação Infantil.

No que diz respeito a rotina das escolas na semana de realização do grupo focal, em especial aos instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras, chamou a atenção a repetição das formas de avaliação, apesar da autonomia das docentes e da liberdade para a definição dos instrumentos avaliativos além da ficha avaliativa da SEME. Todas as professoras mantêm um caderno de registro, no qual registram diariamente o desempenho individual das crianças. Entretanto, ao se observar as anotações desse caderno, percebeu-se que as professoras mais experientes se atêm mais ao comportamento dos pequenos, enquanto as mais novas dão mais atenção ao avanço no aprendizado.

Outro fato observado foi a preocupação maior das professoras mais antigas com o registro diário no caderno. Para não correr o risco de esquecimento, estas professoras já começam a realizar os registros logo no início das aulas. As professoras mais novas, por sua vez, preferem iniciar o registro nos cadernos do meio para o final do turno de aula, não dando tanta importância caso se esqueçam de realizar o registro de vez em quando.

Dessa forma, ao se observar as escolas, verificou-se falta de diversificação e de inovação nos instrumentos avaliativos utilizados, o que vai na direção contrária do que propõe a BNCC, que estimula a exploração da criatividade e a utilização de estratégias alternativas de avaliação.

Nesse contexto, acredita-se que a busca por novas formas de avaliar na Educação Infantil, sem abandonar as práticas atualmente adotadas com base na experiência das professoras, é uma necessidade da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy, até para que a Rede possa absorver aquilo que vem sendo proposto pela BNCC.

#### 4.3 PRODUTO FINAL

Assim, diante dos resultados apresentados pela pesquisa, será sugerida a SEME a abertura à participação das professoras regentes na elaboração dos instrumentos avaliativos da Educação Infantil, de modo especial a ficha avaliativa

trimestral. Entende-se a participação das professoras que atuam em sala de aula como fundamental, na medida em que ninguém melhor que elas conhecem a realidade, as necessidades e as dificuldades e facilidades de aprendizagem dos alunos. A própria pesquisa de dissertação identificou sugestões, constatando que elas têm contribuições a dar que promoveriam o aprimoramento do instrumento avaliativo utilizado.

Ao mesmo tempo, diante da constatação, pela pesquisa, da necessidade de uma formação continuada para as professoras, será apresentada a proposta de um projeto de aprimoramento profissional para que as professoras da Educação Infantil e da Pré-escola discutam a importância da definição dos objetivos de avaliação nessa etapa de ensino e a melhor forma de utilização de seus instrumentos na prática educativa.

Denominando-se Repensando a Avaliação Infantil conforme a BNCC, o projeto, que apresenta um prazo de execução viável dentro do calendário letivo da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy, pretende, durante cinco sábados letivos entre os meses de agosto a dezembro de 2020, ser um espaço de reflexão, de troca de experiências sobre a avaliação na Educação Infantil e de estudo coletivo da BNCC, a fim de estimular a diversificação e a inovação dos instrumentos avaliativos utilizados e de promover a renovação do currículo da Educação Infantil e o aprimoramento da prática docente na Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy.

Dessa forma, pretende-se reverter toda a pesquisa de mestrado, realizada com o apoio do PRODES/PK, em contribuição para a SEME, para a Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy e para toda a sociedade kenediense.

No primeiro encontro do projeto, a ser realizado com o tema “O que é avaliação escolar?”, seria trazido um palestrante selecionado pela SEME para debater com as professoras sobre o conceito de avaliação e como ele se aplica ao cotidiano das escolas.

No segundo encontro, com o tema “Por que avaliar na Educação Infantil?”, seria trazido um segundo palestrante selecionado pela SEME, especialista em avaliação na Educação Infantil, para discutir com as professoras os meios e métodos mais eficazes de avaliação nesta etapa educacional.

No terceiro encontro, “Como avaliar segundo a BNCC?”, um terceiro palestrante selecionado pela SEME mediará um estudo coletivo sobre a avaliação da

Educação Infantil na BNCC, estimulando a reflexão sobre como aplicar a proposta da BNCC no dia a dia do trabalho em sala de aula.

No quarto encontro, “Qual a sua experiência com avaliação na Educação Infantil?”, a equipe da SEME mediará uma troca de experiência profissional entre as próprias professoras da Rede.

Finalmente, no quinto encontro, “O que melhorar nos instrumentos avaliativos da Rede Municipal de Presidente Kennedy?”, a equipe da SEME debaterá com as professoras os instrumentos avaliativos utilizados pela Rede, acolhendo contribuições e construindo aperfeiçoamento coletivo com as professoras. Ao final dos encontros, um certificado poderia ser expedido pela SEME.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em toda a avaliação escolar, mas especialmente na Educação Infantil os resultados da avaliação não devem ser interpretados como uma espécie de conceito final, mas como o ponto de partida para correções nas condições de ensino, visando sempre ao aprimoramento do conhecimento pelo aluno e a garantia do seu direito de aprendizagem. Por isso, entende-se que os resultados da avaliação devem servir a toda a comunidade escolar, como meio de orientação do trabalho da gestão, da equipe pedagógica e dos professores, bem como de informação do desempenho dos estudantes para os pais e responsáveis. Se consideradas também as avaliações externas, pode-se dizer a avaliação escolar também serve como um instrumento de informação para orientar as decisões do Poder Público, particularmente no que diz respeito às políticas educacionais.

No contexto da avaliação da Educação Infantil, pelo caráter diferenciado do tipo de estudante que esta acompanha, isto é, crianças de 0 a 5 anos, a perspectiva diagnóstica, processual e qualitativa deve ser ainda mais valorizada, primando pelo uso da observação entre seus instrumentos avaliativos.

Ao buscar compreender a percepção das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy, especialmente as da Pré-escola, sobre os instrumentos avaliativos utilizados para fins de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, a pesquisa verificou uma dificuldade de desenvolvimento da crítica e uma naturalização sobre os instrumentos avaliativos atualmente utilizados, o que acaba não conduzindo a uma reflexão da própria prática pedagógica, induzindo a uma conservação acrítica das práticas atualmente utilizadas e desestimulando a busca pela diversificação e inovação dos instrumentos avaliativos utilizados na Educação Infantil.

Quanto aos instrumentos avaliativos utilizados na Pré-escola da Rede Municipal de Presidente Kennedy, constatou-se que estes são, basicamente, a ficha avaliativa trimestral distribuída pela SEME, cuja elaboração não conta com a participação das professoras, não aproveitando a experiência dessas profissionais, e os instrumentos livremente utilizados pelas docentes, com destaque para a observação das crianças e o caderno de registro individual do progresso dos alunos.

A ficha avaliativa trimestral da SEME é individual para cada aluno da Pré-escola e consiste na inscrição, pela professora da classe, das siglas A, ED e CNT num

conjunto de 51 objetivos de aprendizagens distribuídos pelos cinco campos de experiência da Educação Infantil na BNCC. A ficha traz três colunas, uma correspondendo a cada trimestre, para a inscrição das siglas A para ALCANÇADO, ED para EM DESENVOLVIMENTO e CNT para CONTEÚDO NÃO TRABALHADO. Ao final, abaixo dos campos “data”, “assinatura do professor(a)” e “assinatura do pedagogo(a)”, a ficha disponibiliza o campo “observações” para a anotação de observações mais detalhadas sobre o desempenho individual de cada aluno a cada trimestre.

Já no caderno de registro individual são registrados diariamente o progresso das crianças de acordo com a observação das professoras. Nele, as docentes procuram registrar a participação das crianças nas atividades, seu grau de autonomia, suas habilidades e dificuldades, seu comportamento nas aulas, a relação com colegas e professores, a reação a conquistas e fracassos e diante de conflitos e adversidades e o grau de avanço cognitivo e na aprendizagem.

No conjunto das respostas do grupo focal, as professoras consideraram os instrumentos avaliativos eficazes no acompanhamento da evolução individual e coletiva dos alunos da Pré-escola da Rede Municipal, porém admitiram que a ficha avaliativa trimestral da SEME poderia sofrer aperfeiçoamentos, entre eles o acréscimo de um campo para a descrição mais detalhada, pelas professoras, da progressão do aluno, não apenas no ano letivo de então, mas também do histórico dos anos letivos anteriores. Na opinião das docentes, isso facilitaria o trabalho tanto das professoras quanto das equipes pedagógicas das escolas, auxiliando ainda nas informações sobre o desempenho das crianças para pais e responsáveis, bem como na transição das classes e dos alunos para uma nova professora.

Dessa forma, uma importante constatação obtida no grupo focal a partir da fala das próprias professoras foi a reclamação da total ausência de participação das docentes na elaboração dos instrumentos avaliativos externos, isto é, que vem de fora da sala de aula, de modo especial a ficha avaliativa trimestral da SEME.

É por isso que, diante dos resultados da pesquisa, será sugerida a SEME a abertura à participação das professoras na elaboração dos instrumentos avaliativos da Educação Infantil, especialmente a ficha avaliativa trimestral. Como forma de contribuir para a recuperação da reflexão sobre o sentido pedagógico da avaliação e de estimular a discussão sobre a importância da definição dos objetivos de avaliação na Educação Infantil e a melhor forma de utilização de seus instrumentos na prática

educativa, a pesquisa também apresentará uma proposta de formação continuada para o aprimoramento da formação dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy.

## 6 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222\\_DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222_DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, SASE, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6

(seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3)>. Acesso em: 16 out. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Org.). **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Ana Paula; BRESSELER, Laís Helena. A avaliação na Educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 155-169, set./dez. 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IBGE – FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de População em 01/07/2019**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=downloads>. Acesso em: 10 out. 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar: Resultados e Resumos**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 27 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Resultados e Metas 2015**. 2015. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Resultados e Metas 2017**. 2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Polêmica do nosso tempo, 62).

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A prática pedagógica de professores da escola pública**. 1982. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEEESP, 2014. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2019.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil**. S.l.: Portal MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download)>. Acesso em 15 out. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em formação).

PRESIDENTE KENNEDY – ES. **História do município**. Disponível em <<https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>>. Acesso em 25 out. 2019.

PROFESSORAS PK1a a PK1g. **Entrevista para a pesquisa de Dissertação de Mestrado “Avaliação na aprendizagem da Educação Infantil: um estudo de caso no município de Presidente Kennedy-ES”, desenvolvida na Faculdade Vale do Cricaré**. [mar. 2020]. Entrevistadora: Hilda Angélica L. Fontana Gomes. Presidente Kennedy, 2020 (.mp3).

PROFESSORAS PK2a a PK2b. **Entrevista para a pesquisa de Dissertação de Mestrado “Avaliação na aprendizagem da Educação Infantil: um estudo de caso no município de Presidente Kennedy-ES”, desenvolvida na Faculdade Vale do Cricaré**. [mar. 2020]. Entrevistadora: Hilda Angélica L. Fontana Gomes. Presidente Kennedy, 2020 (.mp3).

PROFESSORAS PK3a a PK3b. **Entrevista para a pesquisa de Dissertação de Mestrado “Avaliação na aprendizagem da Educação Infantil: um estudo de caso no município de Presidente Kennedy-ES”, desenvolvida na Faculdade Vale do Cricaré.** [mar. 2020]. Entrevistadora: Hilda Angélica L. Fontana Gomes. Presidente Kennedy, 2020 (.mp3).

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, maio/ago. 1991.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012.

SILVA, Juliana Pereira da; URT, Sônia da Cunha. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM AS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY

1 – Qual a sua formação? E há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

2 – Você tem quantos alunos na sua turma?

3 – O que você compreende por instrumentos avaliativos?

4 – Você utiliza algum tipo de instrumento avaliativo na sua rotina pedagógica? Qual ou quais e por quê?

5 – Os instrumentos avaliativos que você utiliza são elaborados por você mesma ou já vêm prontos da escola ou da Secretaria Municipal de Educação? Caso venham prontos, como você os avalia? Atendem à realidade dos alunos?

6 – Como professora da Educação Infantil, mais especificamente da Pré-escola, você considera importante os alunos serem avaliados? Por qual motivo?

7 – A avaliação dos alunos acrescenta ou impacta a sua prática pedagógica? Por quê?

8 – Qual a sua opinião sobre os instrumentos avaliativos confeccionados pela Secretaria de Municipal de Educação?

9 – Como você classifica a sua participação na elaboração dos instrumentos avaliativos? Satisfatória ou insatisfatória? E por quê?

## APÊNDICE B – PRODUTO FINAL

### PROJETO REPENSANDO A AVALIAÇÃO INFANTIL CONFORME A BNCC

**Tema:** Projeto de Formação Continuada para as Professoras da Educação Infantil

**Público-alvo:** Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES.

**Duração:** Segundo semestre de 2020 (agosto a dezembro).

**Justificativa:**

A denominação avaliação da aprendizagem é atribuída a Ralph Tyler (1902–1994), educador norte-americano que se dedicou à questão de um ensino eficiente e que, no Brasil, é conhecido pelo livro “Princípios básicos de currículo e ensino”. Ralph Tyler cunhou a denominação avaliação da aprendizagem na década de 1930 defendendo a ideia da utilização de provas e exames para subsidiar de modo eficiente e mais amplo a prática de ensino. Até então, a avaliação escolar se dava, formalmente, quase exclusivamente através de testes com lápis e papel, o que atribuía ao processo avaliativo o cunho meramente instrumental, além de restrito ao aluno.

A aplicação de testes educacionais partia de uma abordagem positivista e comportamentalista<sup>24</sup>, que procurava atribuir um caráter de cientificização e objetivação da educação na época, na tentativa de racionalização e padronização do ensino, buscando mensurar as mudanças comportamentais dos estudantes. A essas mudanças comportamentais, Tyler (1974) chamou de aprendizagem e defendeu que poderiam ser constatadas também através de outros procedimentos avaliativos, tais como testes, escalas de atitude, inventários, questionários e fichas de registros de comportamento. Além disso, o educador defendeu a ampliação do processo de

---

<sup>24</sup> No sentido de behaviorista, termo proveniente do conjunto de abordagens, nascidas entre os séculos XIX e XX, dentro da Psicologia, que defendem o comportamento observável como objeto de estudo, com ênfase nos fatos objetivos (estímulos e reações), sem fazer recurso à introspecção.

avaliação escolar, incorporando também a dimensão do currículo e dos programas pedagógicos.

De caráter eminentemente quantitativo, esta concepção de avaliação vem exercendo, desde o seu surgimento, forte influência sobre a prática educativa e o cotidiano escolar brasileiro<sup>25</sup>, a ponto de ser denominada como “Pedagogia do Exame” (LUCKESI, 1996), por utilizar a avaliação como forma de disciplinamento e controle social dos alunos. O caráter nocivo deste tipo de uso da avaliação escolar, que ainda persiste fortemente na prática educativa do país, está associado ao que Ribeiro (1991) denominou como “Pedagogia da Repetência”, para se referir ao fato de que o Brasil é um dos países com as maiores taxas de reprovação do mundo<sup>26</sup>.

Sob esta perspectiva, autores como Hoffmann (2012) e Luckesi (1996) apontam que a prática escolar usualmente denominada como avaliação tem pouco a ver, de fato, com ela. Isto porque a avaliação escolar ou avaliação da aprendizagem, na verdade, refere-se “a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo período de tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (HOFFMANN, 2012, p.13).

Por isso, na concepção destes autores, no âmbito escolar e pedagógico, avaliação é muito mais do que a simples aplicação de provas e/ou exames. Estes instrumentos acabam tendo como finalidade apenas a verificação do nível de desempenho do educando em determinado conteúdo (entendendo conteúdo como o conteúdo programático ministrado numa disciplina, isto é, o conjunto de informações, conceitos, dados, habilidades mentais e motoras, etc.) e classificá-lo em termos de aprovação ou reprovação. Com isso, em vez de, de fato, avaliarem, provas ou exames acabam se constituindo numa prática seletiva que classifica e separa os estudantes “eleitos” dos “não eleitos”.

---

<sup>25</sup> Libâneo (1982), em seu estudo sobre a prática pedagógica dos professores das escolas públicas de São Paulo, demonstrou que a avaliação da aprendizagem é o âmbito da ação pedagógica em que os professores são mais resistentes à mudança.

<sup>26</sup> Com base nos dados do Censo Escolar e do Serviço de Estatística do Ministério da Educação, Ribeiro (1991) calculou que, no início da década de 80, o sistema educacional brasileiro chegava a repetir seis em cada dez crianças na primeira série do ensino fundamental, fato que desmistifica a visão de que as crianças, no Brasil, abandonam precocemente a Escola por motivos de ordem social ou cultural. No referido estudo, o autor concluiu que as famílias mais pobres fazem um grande esforço para que seus filhos permaneçam na escola e que é a péssima qualidade da escola que impede, através da repetência, a universalização da Educação Fundamental da população brasileira.

Na Educação Infantil, a prática da avaliação classificatória<sup>27</sup> torna-se ainda mais nociva, na medida em que a clientela atendida por esta etapa é formada por seres humanos no início do seu processo de desenvolvimento. É por isso que os documentos estruturantes desta etapa da Educação no Brasil, como o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), de 1998, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), de 2009, e, mais recentemente, a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), de 2018, enfatizam a priorização da utilização de estratégias avaliativas diferenciadas, como a observação (individual e coletiva) e o registro (escrito, fotográfico e de imagens), como práticas norteadoras na Educação Infantil.

Para Oliveira (2002), a avaliação na Educação Infantil não é um espaço de julgamento, mas sim um campo de investigação. Para a autora, a avaliação na Educação Infantil “implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 255).

Hoffmann (2012, p. 19), a este respeito, define alguns pressupostos básicos para a avaliação nesse nível de ensino:

- a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;
- b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;
- c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico.

Dessa forma, no cotidiano do trabalho dos professores, diferentemente das etapas escolares subsequentes, a avaliação na Educação Infantil caracteriza-se por uma ênfase muito maior sobre o processo do que sobre o resultado. Independentemente da concepção pedagógica adotada pela unidade escolar e/ou pelo professor, a prática avaliativa nesta etapa é centrada na observação e no registro

---

<sup>27</sup> Avaliação classificatória é aquela segundo a qual os alunos são classificados e comparados a partir de “notas, conceitos, estrelinhas, carimbos” (HOFFMANN, 1993, p. 87), a fim de determinar se o aluno é ótimo, bom, regular ou ruim. Para Hoffmann (1993), o ato de avaliar na perspectiva classificatória volta-se para o aspecto disciplinador e punitivo, impossibilitando a reflexão sobre o processo de construção dos conhecimentos e das aprendizagens.

e na noção de progressão e de continuidade. Entre outros aspectos, os professores procuram observar e registrar a participação das crianças nas atividades; seu grau de autonomia; suas habilidades e dificuldades; seu comportamento nas aulas; a relação com colegas e professores; a reação a conquistas e fracassos e diante de conflitos e adversidades; e o grau de avanço.

Nesta perspectiva, Hoffmann (2012, p. 13) entende que a avaliação na Educação Infantil constitui, na verdade, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”.

Assim, os resultados da avaliação não devem ser interpretados apenas como um conceito final, mas como o ponto de partida para a revisão e alteração das condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Em outras palavras: “os resultados apresentados pela avaliação precisam ser entendidos como o ponto de partida para um novo planejamento, visando um trabalho que permita o crescimento e desenvolvimento daquele que foi avaliado” (FARIA; BESSELER, 2014, p. 168).

Por isso, conclui-se que a avaliação deve servir a todos os atores da escola, pois

a avaliação deve ser um processo contínuo e de caráter formativo, que deve partir do professor, orientado pela equipe gestora da instituição, e contemplar aspectos que lhe permitam conhecer profundamente seus alunos e a si mesmo, contribuindo para a revisão de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino no âmbito da Educação Infantil (FARIA; BESSELER, 2014, p. 164).

Assim, especialmente no caso da Educação Infantil, é possível afirmar que a visão da avaliação escolar sob a perspectiva diagnóstica, processual e qualitativa tem a finalidade de garantir a efetivação dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e, assim, promover a educação integral e saudável dos pequenos.

Diante dessa discussão, partindo dos resultados da pesquisa de dissertação de Mestrado “Avaliação na aprendizagem da Educação Infantil: um estudo de caso no município de Presidente Kennedy-ES”, desenvolvida na Faculdade Vale do Cricaré, com apoio do PRODES/PK, que identificou a necessidade de atualização da capacitação das professoras da Rede, este projeto propõe a realização de uma

formação continuada para as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy-ES, a fim de proporcionar um espaço de reflexão, de troca de experiências sobre a avaliação na Educação Infantil e de estudo coletivo da BNCC, estimulando a diversificação e a inovação dos instrumentos avaliativos utilizados e promovendo a renovação do currículo da Educação Infantil e o aprimoramento da prática docente.

**Problema:** Como o professor compreende a importância da avaliação escolar e suas particularidades na Educação Infantil considerando a necessidade de adequação à BNCC?

**Objetivo geral:** Compreender a importância da avaliação escolar e suas particularidades na Educação Infantil;

**Objetivos específicos:**

- Aprimorar a capacitação das professoras da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy a respeito do processo de avaliação na Educação Infantil;
- Oportunizar troca de experiências sobre a avaliação na Educação Infantil;
- Aprimorar a compreensão sobre a proposta de avaliação para a Educação Infantil oferecida pela BNCC;
- Discutir o aprimoramento dos instrumentos avaliativos da Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Kennedy.
- Produzir nessa formação materiais didáticos e tornar público esse material nas redes sociais;
- Propor a criação de vídeos anuais para o youtube com depoimentos dos professores abordando o assunto avaliação;
- Construir junto aos professores nessa capacitação estratégias inovadoras de avaliação pensando nas metodologias ativas.

### **Metodologia:**

A metodologia proposta para este projeto se baseia na realização de 5 encontros no primeiro sábado letivo de cada mês, entre agosto e dezembro de 2020, que poderia funcionar como sábados letivos do segundo semestre.

No primeiro encontro, com o tema “O que é avaliação escolar?”, seria trazido um palestrante selecionado pela SEME para debater com as professoras sobre o conceito de avaliação e como ele se aplica ao cotidiano das escolas.

No segundo encontro, com o tema “Por que avaliar na Educação Infantil?”, seria trazido um segundo palestrante selecionado pela SEME, especialista em avaliação na Educação Infantil, para discutir com as professoras os meios e métodos mais eficazes de avaliação nesta etapa educacional.

No terceiro encontro, “Como avaliar segundo a BNCC?”, um terceiro palestrante selecionado pela SEME mediará um estudo coletivo sobre a avaliação da Educação Infantil na BNCC, estimulando a reflexão sobre como aplicar a proposta da BNCC no dia a dia do trabalho em sala de aula.

No quarto encontro, “Qual a sua experiência com avaliação na Educação Infantil?”, a equipe da SEME mediará uma troca de experiência profissional entre as próprias professoras da Rede.

Finalmente, no quinto encontro, “O que melhorar nos instrumentos avaliativos da Rede Municipal de Presidente Kennedy?”, a equipe da SEME debaterá com as professoras os instrumentos avaliativos utilizados pela Rede, acolhendo contribuições e construindo aperfeiçoamento coletivo com as professoras. Ao final dos encontros, um certificado poderia ser expedido pela SEME.

### **Cronograma:**

No Quadro 7, é apresentado um cronograma, com as datas, número de encontros, temas e a sugestão de mediação de cada encontro.

Quadro 7 – Cronograma das atividades do Projeto Renovando a Avaliação Infantil com a BNCC.

<b>Data do encontro</b>	<b>Tema</b>	<b>Mediação</b>
1º - 08/08/2020	O que é avaliação escolar?	Palestrante a definir
2º - 05/09/2020	Por que avaliar na Educação Infantil?	Palestrante a definir

3º - 03/10/2020	Como avaliar segundo a BNCC?	Palestrante a definir
4º - 07/11/2020	Qual a sua experiência com avaliação na Educação Infantil?	Equipe da SEME
5º - 05/12/2020	O que melhorar nos instrumentos avaliativos da Rede Municipal de Presidente Kennedy?	Equipe da SEME

Fonte: Elaboração própria.

## REFERÊNCIAS

FARIA, Ana Paula; BRESSELER, Laís Helena. A avaliação na Educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 155-169, set./dez. 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em formação).

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

**ANEXOS**

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**  
Reconhecido pela Portaria MEC/CNE nº 256 de 15/02/2017 publicada no D.O.U. de 16/02/2017

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

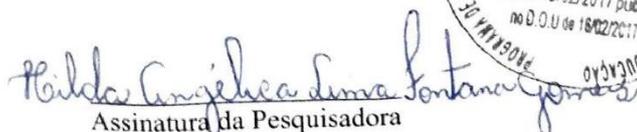
São Mateus - ES, 03 de julho de 2019.

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, **Hilda Angélica Lima Fontana Gomes**, aluno (a) do curso de **Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação** da **Faculdade Vale do Cricaré**, solicito a Secretaria de Educação do município de Presidente Kennedy, autorização para realizar pesquisa nas escolas: EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, EMEIEF São Salvador e EMEIEF Jaqueira Bery Barreto de Araújo, com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado.

Contando com a autorização de V.S.<sup>a</sup> colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

  
Assinatura da Pesquisadora



  
Lidiane Duarte  
Secretária do Mestrado  
Portaria DG 002/2012  
Faculdade Vale do Cricaré

## ANEXO B – EXEMPLO DE FICHA AVALIATIVA DA PRÉ-ESCOLA DO SEME



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

## FICHA AVALIATIVA PRÉ II - EDUCAÇÃO INFANTIL – 2019

ESCOLA: \_\_\_\_\_

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

ALUNO(a): \_\_\_\_\_

TURMA/TURNO: \_\_\_\_\_

	O EU, O OUTRO E O NÓS	1º T	2º T	3º T
01	Participa com interesse de situações que envolvem a relação com o outro.			
02	Demonstra autoconfiança e autoestima.			
03	Resolve conflito por meio de diálogo.			
04	Reconhece suas limitações e possibilidades procurando superá-las.			
05	Age com autonomia.			
06	Expressa atitude de cooperação, respeito e solidariedade nas relações que estabelece com adultos e crianças.			
07	Identifica diferentes ambientes da escola			
08	Estabelece relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.			
09	Valoriza atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.			
10	Conhece o próprio corpo por meio do uso e exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.			
11	Reconhece a importância da água e suas utilidades.			
12	Identifica e estabelece relações entre diferentes espécies de seres vivos e suas características.			
<b>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</b>				
13	Participa de relatos em roda de conversa ampliando sua capacidade comunicativa e sabendo ouvir os colegas e a(o) professora(o).			
14	Reconta fatos, histórias, filmes e outros com sequência e coerência de fatos.			
15	Compreende e relata, oralmente, suas percepções a partir do que vê em símbolos, placas, tirinhas e histórias não-verbais.			
16	Utiliza o desenho como forma de expressar conhecimentos, opiniões, impressões, desejos e outros.			
17	Reconhece elementos do livro: capa, contracapa, número de páginas, entre outros.			
18	Diferencia letras e números.			

19	Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.			
20	Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.			
21	Compreende a orientação da escrita de nossa língua (da esquerda para direita, de cima para baixo).			
22	Reconhece, gradualmente, a categorização gráfica (diferentes tipos de letras).			
23	Reconhece o próprio nome e o nome dos colegas na forma escrita.			
24	Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.			
25	Segmenta palavras em texto.			
26	Participa de situações de interpretação e produção de texto oralmente.			
27	Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba.			
<b>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</b>				
28	Manipula, explora, compara, organiza, sequencia e ordena brinquedos e outros materiais.			
29	Compara quantidades e as identifica usando as expressões “mais que”, “menos que” e “a mesma quantidade que”.			
30	Ordena quantidades, identificando a posição do maior e do menor.			
31	Resolve situações-problemas usando estratégias pessoais, alternativas, noções de tirar, acrescentar, dividir ou outras estratégias matemáticas.			
32	Estabelece correspondência entre a quantidade apresentada e o número correspondente.			
33	Compara e classifica objetos com propriedades diversas: peso (leve/pesado), volume (cheio/vazio), espessura (grosso/fino), textura (liso/áspero/macio), cor e forma.			
34	Identifica e nomeia figuras geométricas.			
35	Explora e orienta-se no espaço pelo estabelecimento de algumas relações de vizinhança (perto/longe/próximo), de posição (abaixo/acima/entre/ao lado/à direita/à esquerda), de direção de sentido (para frente/para trás/para a direita/para a esquerda/para cima/para baixo/no mesmo sentido/em sentido diferente).			
36	Participa de construção de gráficos pictóricos, de barras e simples, a fim de registrar informações ou opiniões coletadas.			
37	Compreende o resultado de gráficos simples.			
38	Identifica unidades de tempo: manhã, tarde, noite/dia, semana, mês.			
<b>TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS</b>				
39	Produz trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, entre outros.			
40	Tem atitude de autoconfiança por sua produção e de respeito pela produção dos colegas.			
41	Aprecia obras de arte de diversos artistas, refletindo sobre os elementos que permitem sua concretização (forma, cor, luz, espaço, textura, linha, entre outros).			
42	Cria, recria e faz releitura de obras de arte.			

43	Percebe os elementos da linguagem musical: a qualidade do som (altura, intensidade, duração e timbre) e o silêncio.			
44	Possui coordenação motora fina.			
45	Participa de brincadeiras cantadas.			
46	Brinca com a música através do faz de conta, usando a fantasia, a inspiração, o imaginário, a espontaneidade e a afetividade.			
<b>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</b>				
47	Apresenta desempenho em atividades que exigem equilíbrio corporal.			
48	Coordena os movimentos das mãos em atividades como: rasgar, amassar, apertar, pinçar, empurrar e cortar com tesoura.			
49	Usa a imaginação em brincadeiras livres e dirigidas.			
50	Utiliza recursos como força, velocidade, resistência e flexibilidade nos seus deslocamentos ao participar de brincadeiras.			
51	Utiliza gestos diversos e ritmo corporal em brincadeiras, danças, jogos, entre outros.			

**LEGENDA**

**A:** ALCANÇADO

**ED:** EM DESENVOLVIMENTO

**CNT:** CONTEÚDO NÃO TRABALHADO

**1º Trimestre**

Presidente Kennedy-ES, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do professor(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do pedagogo(a): \_\_\_\_\_

**2º Trimestre**

Presidente Kennedy-ES, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do professor(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do pedagogo(a): \_\_\_\_\_

**3º Trimestre**

Presidente Kennedy-ES, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do professor(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do pedagogo(a): \_\_\_\_\_

**Observações:**

**1º trimestre** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2º trimestre** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3º trimestre** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES.

**Pesquisador:** HILDA ANGELICA LIMA FONTANA GOMES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 29036719.1.0000.8207

**Instituição Proponente:** INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.903.171

**Apresentação do Projeto:**

Esta dissertação tem como objeto a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a partir do estudo de caso do município de Presidente Kennedy

-ES. Etapa do primeiro contato da criança com o universo escolar, quando ela inicia sua vivência com o conhecimento sistematizado, a Educação

Infantil integra a Educação Básica brasileira desde 1996, por determinação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB). Diante desse contexto, a presente pesquisa buscará responder a seguinte questão: qual a compreensão dos professores de Educação

Infantil, particularmente da Pré-escola, da Rede Municipal de Presidente Kennedy-ES, sobre a avaliação escolar? A metodologia a ser utilizada está

baseada num estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa da percepção e prática da avaliação escolar das professoras da Pré-escola da

Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy. Para efeitos operacionais, optouse por observações de campo e grupo

**Endereço:** Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A

**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415

**UF:** ES **Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0009

**E-mail:** cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 3.903.171

focal com as 12 professoras regentes das três escolas-polo da rede que oferecem esta etapa educacional: a unidade localizada na sede do município, a EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Vilmo Ornelas. Sarlo, e as duas unidades localizadas no interior, a EMEIEF São Salvador e a EMEIEF Jaqueira Bery Barreto de Araújo. A escolha somente das escolas-polo apoia-se na compreensão de que este conjunto constitui uma amostragem representativa de toda a rede. Ao todo, as 12 professoras regentes das três escolas-polo da rede acompanham um total de 216 crianças.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender a percepção dos professores da Educação Infantil, especialmente os da Pré-escola, sobre os instrumentos avaliativos utilizados para fins de acompanhamento do desenvolvimento do aluno;

Objetivo Secundário:

Identificar quais são e como são utilizados os instrumentos avaliativos na Pré-escola das três escolas-polo do município; Verificar se os instrumentos avaliativos são eficazes no acompanhamento da evolução individual e coletiva dos alunos da Pré-escola da Rede Municipal; Propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy (SEME) uma formação continuada para que os professores da Educação Infantil e da Pré-escola discutam a importância da definição dos objetivos de avaliação nessa etapa de ensino e a melhor forma de utilização de seus instrumentos na prática educativa.

**Endereço:** Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 29.933-415

**UF:** ES

**Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0009

**E-mail:** cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 3.903.171

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS:** Os possíveis riscos da participação no estudo são de constrangimento durante uma observação e uma entrevista com os presentes

indivíduos. Sendo assim, para minimizar o constrangimento, realizarei a entrevista em um lugar que o participante sinta-se à vontade para realizar as seguintes perguntas.

**BENEFÍCIOS:** O benefício da presente pesquisa visa aprimora o processo de apropriação do conhecimento e desenvolvimento daquele que foi avaliado. Ademais,

Propor à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy (SEME) uma formação continuada para que os professores da Educação Infantil

e da Pré-escola discutam a importância da definição dos objetivos de avaliação nessa etapa de ensino e a melhor forma de utilização de seus instrumentos na prática educativa

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa de cunho educacional, sem grandes implicações éticas. A metodologia do desenvolvimento da pesquisa é focada na entrevista, que apesar de bastante extensa, pode oportunizar resultados ricos em conteúdo.

Após as adequações sugeridas pelo colegiado, essencialmente no cronograma, o projeto está apto para execução.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados.

Deve-se apenas ressaltar que o modelo do TCLE foi adequado à realidade da pesquisa, mas poderia ser melhor descrito, em especial na descrição dos riscos da pesquisa.

**Recomendações:**

Não há.

**Endereço:** Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A

**Bairro:** UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415

**UF:** ES **Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0009

**E-mail:** cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 3.903.171

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto possui grande potencial de trazer significativas contribuições acadêmicas e científicas. Para este relator, o projeto está apto à aprovação na avaliação de cunho ética.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado entende que o projeto de pesquisa está aprovado considerando que a pesquisa é relevante e está de acordo com os preceitos éticos. A pendência do cronograma foi ajustada e corrigida, estando as datas de acordo com o período da análise ética. E todos os documentos previsto na legislação foram anexados.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1483621.pdf	27/02/2020 00:24:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_teste.docx	27/02/2020 00:23:27	HILDA ANGELICA LIMA FONTANA GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_termo.docx	13/12/2019 18:14:17	HILDA ANGELICA LIMA FONTANA GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	texto_teste.jpg	13/12/2019 17:25:44	HILDA ANGELICA LIMA FONTANA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	texto_teste.pdf	13/12/2019 17:20:22	HILDA ANGELICA LIMA FONTANA GOMES	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A  
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415  
 UF: ES Município: SAO MATEUS  
 Telefone: (27)3313-0009 E-mail: cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 3.903.171

SAO MATEUS, 06 de Março de 2020

---

**Assinado por:**  
**LILIAN PITTOL FIRME DE OLIVEIRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Humberto Almeida Franklin, 01, 1º Piso, Prédio A

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 29.933-415

**UF:** ES

**Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0009

**E-mail:** cep@ivc.br