



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Em busca de um modelo inclusivo

JOÃO PESSOA

2022

THAYS CARVALHO DE LIMA

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EM BUSCA DE UM MODELO INCLUSIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pela estudante Thays Carvalho de Lima, ao Curso de licenciatura plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de graduada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago

JOÃO PESSOA

2022

*“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para
todo propósito debaixo do céu.”*

Eclesiastes 3:1

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732a Lima, Thays Carvalho de.

A avaliação na educação infantil: em busca de um modelo inclusivo / Thays Carvalho de Lima. - João Pessoa, 2022.

44f. : il.

Orientação: Sandra Alves da Silva Santiago.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Inclusão. 2. Educação infantil. 3. Avaliação educacional. I. Santiago, Sandra Alves da Silva. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

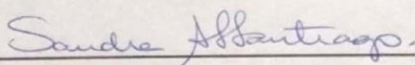
Elaborado por SUELEEM VIEIRA BRITO - CRB-15/397

THAYS CARVALHO DE LIMA

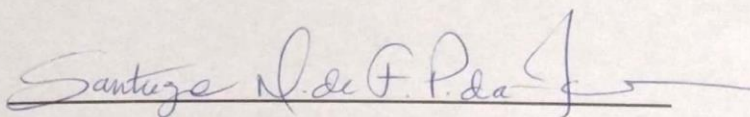
A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UM MODELO INCLUSIVO

Aprovada em 14 / 12 / 2022

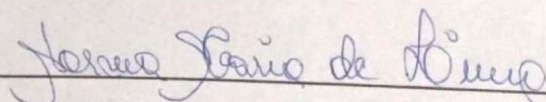
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Sandra Alves da Silva Santiago (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Ms. Santuza Mônica de Franca Pereira da Fonseca
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Dra. Norma Maria de Lima (avaliadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, ter sido a minha força e segurança, meu lugar seguro. Por não ter permitido que eu desistisse. O melhor amigo que eu poderia ter.

A minha família que me apoiou desde o início da minha vida, foram usados por Deus para tanto me apoiarem e protegerem.

Aos meus irmãos da minha igreja, Igreja Missionária Evangélica Gênesis, que oraram por mim por toda a minha trajetória acadêmica.

A todos os meus amigos e colegas de curso. Todos que passaram por mim nas disciplinas e nos corredores da UFPB me acolhendo com carinho e apoio.

A minha muito querida professora orientadora, Sandra Santiago, que me ouviu e me ajudou nesse processo longo e desafiador para mim. De forma mais especial que o esperado, ela agiu além do que era previsto e me marcou de forma exemplar como uma boa professora inclusiva que é.

A Universidade Federal da Paraíba, aos reitores, diretores do Centro de Educação, a todos os professores de cada departamento, todos os prestadores de serviço que estiveram comigo durante o meu processo de formação na Universidade.

Agradeço novamente a Deus por estar comigo desde o primeiro dia de aula até aqui. Ele quem me sustentou em tudo, sem Ele eu nada conseguiria. Declaro aqui meu amor a Deus e a todos que citei acima.

Meus sinceros agradecimentos e afeto declarado a vocês.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo geral analisar as concepções e práticas avaliativas adotadas por duas instituições de Educação Infantil e suas contribuições para a inclusão escolar. Por objetivos específicos tivemos os seguintes: a) identificar perspectivas avaliativas recomendadas para a Educação Infantil a partir de referenciais teóricos e legais; b) identificar procedimentos e instrumentos avaliativos adotados em duas escolas de João Pessoa e as concepções de avaliação subjacentes a esse uso e c) analisar as contribuições dos modelos avaliativos para a inclusão de crianças pequenas. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, com uma revisão bibliográfica, seguida de uma pesquisa de campo em duas realidades escolares distintas, em nível de educação infantil na cidade de João Pessoa, PB, sendo uma escola particular e uma escola do terceiro setor. Para coleta dos dados fizemos uso do questionário e analisamos as respostas com base nos referenciais teóricos sobre inclusão, educação infantil e avaliação. Os resultados indicaram aspectos que são muito parecidos nas duas escolas analisadas, mas, revelam pequenas diferenças quanto à visão dos referidos grupos no tocante aos significados da avaliação e no que deve ser considerado como importante nesse momento.

Palavras-chave: Inclusão. Educação infantil. Avaliação.

ABSTRACT

The main objective of this work was to analyze the conceptions and evaluation practices adopted by two institutions of Early Childhood Education and their contributions to school inclusion. For specific objectives we had the following: a) to identify recommended evaluative perspectives for Early Childhood Education based on theoretical and legal references; b) identify evaluation procedures and instruments adopted in two schools in João Pessoa and the evaluation concepts underlying their use, and c) analyze the contributions of evaluative models for the inclusion of young children. For that, we carried out a qualitative research, with a bibliographic review, followed by a field research in two different school realities, at the level of early childhood education in the city of João Pessoa, PB, being a private school and a non-governmental educational institution. For data collection, we used a questionnaire and analyzed the responses based on theoretical references on inclusion, early childhood education and evaluation. The results indicated aspects that are very similar in the two analyzed schools, but reveal small differences in the view of the referred groups regarding the meanings of the evaluation and what should be considered as important at that moment.

Keywords: Inclusion. Early Childhood Education. Assessment.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	11
2.1 A Criança e a Infância no Contexto Brasileiro.....	12
2.2 A Educação Infantil como Direito.....	13
2.3. A Educação Infantil numa perspectiva Inclusiva	18
3. COMPREENDENDO OS SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	23
3.2 Avaliação Formativa X Avaliação Somativa.....	26
3.2 Avaliação Formativa X Avaliação Somativa.....	27
3.3 Avaliação e Inclusão: algumas sugestões.....	29
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
4.1 Tipo de Pesquisa	33
4.2 Locais da Pesquisa	33
4.3. Sujeitos da Pesquisa	36
4.4. Instrumento da Pesquisa	35
4.5. Apresentação e Análise dos Dados.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE.....	45

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar as concepções e práticas avaliativas adotadas por duas instituições de Educação Infantil (Privada e Terceiro Setor) e suas contribuições para a inclusão escolar.

Por objetivos específicos tivemos os seguintes: a) identificar perspectivas avaliativas recomendadas para a Educação Infantil a partir de referenciais teóricos e legais; b) identificar procedimentos e instrumentos avaliativos adotados em duas escolas de João Pessoa e as concepções de avaliação subjacentes a esse uso e c) analisar as contribuições dos modelos avaliativos para a inclusão de crianças pequenas.

Como principal questão de pesquisa adotamos: quais as concepções de avaliação da aprendizagem durante a Educação Infantil permitem a adoção de uma perspectiva de inclusão escolar?

Com isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, com uma revisão bibliográfica, seguida de uma pesquisa de campo em duas realidades escolares distintas, em nível de educação infantil na cidade de João Pessoa, PB. Para coleta dos dados fizemos uso do questionário e analisamos as respostas com base nos referenciais teóricos discutidos nos capítulos iniciais.

No próximo capítulo apresentamos as ideias acerca da criança, da infância e da educação infantil, passando pela construção política da oferta no Brasil, os desafios e as conquistas, especialmente em termos legais.

No capítulo seguinte, discutimos as ideias sobre avaliação, considerando tipos, instrumentos, conceitos e suas aplicações em nível da educação infantil, apresentando sugestões que apontem para um olhar mais inclusivo.

Por fim, apresentamos no capítulo da metodologia dados coletados em duas realidades educacionais voltadas para o público infantil, junto as professoras a fim de compreender como as concepções delas afetam suas práticas e de que modo podem colaborar com a perspectiva inclusiva.

Esperamos, desse modo, trazer algumas reflexões importantes sobre os significados de avaliar crianças pequenas e de como os recursos utilizados pode favorecer ou atrapalhar a participação de todos, conforme os preceitos da inclusão.

2. CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Embora, pareçam termos semelhantes, criança e infância são termos distintos. Conforme nos diz Nascimento et al (2008), a criança sempre existiu, mas, a infância é uma construção moderna. Nessa direção, Sarmiento e Pinto (1997, p. 11), advertem que a infância é construção social que existe desde o século XVII e que representa um conjunto de crenças usadas para estruturar “dispositivos de socialização e controle”.

Por essa razão é tão difícil entender a infância, tendo em vista que a mesma vai ser definida a partir de determinados contextos e épocas. Portanto, a infância não é determinada apenas por questões biológicas, mas, também culturais, sociais, históricas etc. Barbosa et al (2016) destacam que a infância em Portugal vai até os 18 anos, enquanto no Brasil vai até os 12 anos, quando começa a adolescência, de acordo com documentos oficiais (NASCIMENTO ET AL, 2008).

Desse modo, é importante que se compreenda que há estudos sobre a infância e há estudos sobre a criança, e que ambos podem estar tratando de questões absolutamente distintas, mesmo tendo o mesmo objetivo. Segundo os estudos de Ariés (1986), o conceito de infância é, portanto, mutável e condicionado a muitos fatores contextuais. Mas, em linhas gerais, os historiadores e sociólogos concordam que até a Idade Média a ideia de infância não existia como uma construção social que designaria um determinado período do desenvolvimento da vida. Entretanto, a ideia sobre criança é bem antiga e com visões distintas.

No passado, então, as crianças eram vistas como pequenos adultos, tendo que se vestir, se comportar etc. como se tivessem maior idade; como se fossem miniaturas dos seus cuidadores ou responsáveis, portanto, não havia distinção entre adultos e crianças. Logo, não existia a infância enquanto conceito. É, pois, somente a partir da modernidade que tal conceito vai sendo cunhado no processo civilizatório (ARIÉS, 1986).

Não havendo um entendimento acerca do desenvolvimento infantil e suas peculiaridades, a preocupação em torno da educação das crianças se resumia basicamente em inseri-las no universo adulto, o quanto antes. Assim, logo que possível, as crianças acompanhavam os adultos em seus trabalhos, compromissos e divertimentos. As crianças aprendiam, então, fazendo o que os adultos faziam; reproduzindo os mesmos papéis sociais.

Os primeiros estudos sobre a infância e sobre a criança foram dos clássicos Rousseau, Pestalozzi, Froebel e, posteriormente, Decroly, Piaget e Montessori, que defendiam ideias de que as crianças deveriam estar no centro dos processos educacionais. Entretanto, mesmo esses

estudos pioneiros parecem já trazer “uma ideia de socialização horizontal entre as crianças” (...); “uma essência do ser infantil” ou uma “linearidade no comportamento das crianças”, o que definiria os parâmetros da normalidade infantil bastante usados nos séculos seguintes. (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 109).

Nessa perspectiva, apesar dos avanços que os estudos sobre a criança e a infância trouxeram, essa concepção evolutiva do desenvolvimento humano é promotora de uma ideia de infância universal, o que levaria a grandes problemas no modo como a escola se apropriou desses conceitos para o estabelecimento de suas práticas educativas e avaliativas, demarcando o que seria normal e anormal. Nascimento et al (2008) salientam que tais estudos desconsideraram os contextos sociais, econômicos e culturais, utilizando um padrão de criança, que na verdade não existe porque o contexto vai determinando o desenvolvimento desde tenra idade.

Movimentos em prol da proteção da criança e em defesa de direitos desse período de desenvolvimento é algo que só será visto séculos depois. Autores como Ariés (1986) e Elias (2011) concordam que é somente a partir do século XVII que vai se demarcar as linhas divisórias entre o mundo da criança (que passa a ser denominado de infância) e o mundo dos adultos, por meio de contribuições oriundas da psicologia, da medicina etc.

Antes disso o infanticídio era tolerado desde tempos longínquos até o fim do século XVII. Os assassinatos apesar de serem proibidos, eram encobertos. As mortes de crianças eram bastante comuns, mas, tratadas como acidentes, na maioria das vezes. Um exemplo comum era a morte de bebês por asfixia, pois eles dormiam na mesma cama que os pais (ARIÉS, 1986).

De modo geral, também não se evidenciava o esforço os pais, e da sociedade em geral, para salvar as crianças doentes ou prestar maior assistências aquelas com alguma limitação de ordem física, intelectual ou sensorial. Assim, a sobrevivência de crianças doentes ou com deficiências era muito rara até alguns séculos atrás (SANTIAGO, 2011).

Postman (1999) expõe em *O desaparecimento da infância* um relato feito por uma menina de oito anos, Sara Gooder, que trabalhava nas minas da Inglaterra em meados do século dezenove. Ela relata:

Sou encarregada de abrir e fechar as portas de ventilação na mina de Gauber, tenho de fazer isto sem luz e estou assustada. Entro às quatro, e às vezes às três e meia da manhã, e saio às cinco e meia. Nunca durmo. Às vezes canto quando tenho luz, mas não no escuro: não ousa cantar. (POSTMAN, 1999, p.67)

Este relato nos mostra que, embora as ciências já houvessem difundido novas ideias a respeito da infância, tais conceitos não foram imediatamente incorporados no contexto social. No caso de Sara vê-se um pouco da realidade da Inglaterra durante o século XVIII e início do XIX. Mas, essa não foi uma situação apenas da sociedade inglesa; o relato revela como o mundo lidou com as crianças (sem reconhecer suas necessidades) de forma fria, utilitarista ou sem conhecimento científico.

É somente durante a modernidade, segundo Áries (1986) que os olhares mudam com relação à infância. É mais precisamente a partir do século XIX que emerge a preocupação com a singularidade das crianças, suas diferenças e necessidades. Alguns educadores das instituições nas quais as crianças eram cuidadas e educadas; educadores, de fato, ligados às crianças, trabalhando efetivamente com elas, sustentaram suas lutas políticas e sociais, com base na ideia dos direitos das crianças (NASCIMENTO ET AL, 2008).

3.1. A Criança e a Infância no Contexto Brasileiro

No contexto brasileiro, especificamente, podemos perceber que o reconhecimento da infância ocorre de maneira bastante tardia. Assim, como em outras partes do mundo, a ideia sobre a criança e a infância era bastante incipiente nos nossos primórdios. Consequentemente, as crianças no Brasil colônia, império e mesmo durante muitos anos da república não passaram de adultos em miniatura.

Dessa forma, percebemos que no contexto brasileiro, as crianças e a ideia de direito ligado à infância é algo que só vai ocorrer mais recentemente, em termos históricos. Mesmo na contemporaneidade também é perceptível as dificuldades para o reconhecimento dos direitos das crianças. Sobre isso, Barros (2008) afirma que, embora fosse conhecido cientificamente que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, o fato é que antes da Constituição de 1988, a criança brasileira (até 7 anos de idade) não tinha direito à educação.

Podemos perceber que mesmo com estudos voltados para as crianças e suas especificidades, ainda foi difícil o Estado brasileiro reconhecer a necessidade de oferecer educação enquanto um direito das crianças pequenas. O surgimento das creches, no caso brasileiro, se dá mais por uma questão econômica do que com uma preocupação com a infância. As medidas estatais para oferecer um espaço escolar para as crianças surge atravessado pela assistência social (BARROS, 2008).

A creche, então, tem por finalidade apoiar a revolução industrial, garantindo que as mulheres (mães) possam colaborar com a economia, ingressando no trabalho nas fábricas, tendo onde deixar suas crianças. Portanto, não se trata de ofertar um direito às crianças ou de acolher a infância, mas, de garantir o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Desse modo, criaram-se as creches como lugar de abrigo e cuidado, mas sem nenhuma intencionalidade pedagógica (PASCHOAL & MACHADO, 2009).

2.2.A Educação Infantil como Direito

Em 1980 os estudos sobre a infância detectam problemas no contexto brasileiro como a ausência de uma política pública voltada para infância, inexistência de programas educacionais voltados para as crianças pequenas e a insuficiência de docentes qualificados para atender essa faixa escolar (BACH & PERANZONI, 2014).

De fato, é somente com a Constituição Federal (1988) que a educação é colocada como um direito da criança (0-5 anos), e desde então, a legislação brasileira vem estabelecendo parâmetros e dispositivos para que ela seja ofertada em todo o território nacional, buscando sua universalização. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, conforme determina a Constituição, em colaboração com a União e os respectivos (BRASIL, 1988, Art. 11).

Nessa direção, e especialmente em razão das inúmeras pressões da sociedade civil organizada, o Brasil elabora um Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecida pela sigla ECA, sancionado, em 1999. Ele é considerado o principal documento que informa os direitos da criança (menores de doze anos) e do adolescente (entre doze e dezoito anos).

O ECA reafirma e especifica os direitos que a Constituição de 1988 já exigia. Ele é um estatuto que definiu e especificou ainda mais a proteção daqueles que em determinada faixa etária estão em maior vulnerabilidade física, psicológica e social. No Estatuto, as crianças são amparadas como sujeitos de direitos e como quem tem prioridade absoluta, além de trazer a família, a sociedade e o Estado como responsáveis por garantir os direitos das crianças e livrá-las de qualquer discriminação, exploração e violência, sob pena de responderem por isso (MOREIRA ET AL, 2016).

O primeiro Artigo do ECA dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. O quarto artigo afirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, Art. 4º).

O ECA enfatiza, ainda, a proteção integral da criança e do adolescente, não só a garantia ao acesso ao sistema educacional, mas a efetivação de todos os direitos relacionados ao bem-estar pleno das crianças e adolescentes em todas as áreas da vida, garantindo a prioridade em receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias e que elas têm preferência na formulação e na execução das políticas públicas e sociais.

Por vezes, pais e até profissionais da educação desconhecem determinados direitos garantidos às crianças, mas, é bom destacar que os direitos enunciados no ECA envolvem tais indivíduos desde o nascimento e podem ser acionados por qualquer pessoa que detecte a sua negação, especialmente no tocante à discriminação em razão de situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia etc. Portanto, é um dispositivo legal brasileiro bastante importante na construção do direito da criança e precisa ser conhecido por pais e educadores (MOREIRA ET AL, 2016).

Quando comparamos com a situação da criança em séculos anteriores, reconhecemos quão importante é o ECA para nossas crianças. Se no passado crianças eram vítimas de violência e não tinham uma legislação que lhes defendessem, atualmente já há leis que podem ser acionadas. Se no passado a criança com deficiência era discriminada e até sacrificada em razão da deficiência, na atualidade, o ECA defende o atendimento sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. (BRASIL, 2016, Lei 13.257).

Ainda no mesmo sentido, o Brasil promulga em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394). A LDB estabelece, de forma incisiva, o direito à educação e aparecem, ao longo do documento, diversas referências específicas à Educação Infantil, portanto, ao direito à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Na Constituição de 1988 o atendimento às crianças de zero aos seis anos é dever do Estado, mas com a promulgação da LDB, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, sendo sua primeira etapa, o que também significa um grande avanço no reconhecimento da infância como uma fase importante e das crianças como sujeitos de direitos, conforme consta no Artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013, Lei nº 12.796).

Nessa lei é importante destacar o acesso antecipado ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, ficando a Educação Infantil responsável por atender a faixa-etária de zero a cinco anos. Além disso, a lei traz clareza acerca da educação infantil dentro de uma perspectiva de integralidade, onde as crianças são compreendidas como seres complexos e com vários aspectos a serem considerados: cognitivo, físico, psicológico, intelectual e social.

Outro aspecto importante a considerar diz respeito as referências feitas sobre a Educação Infantil e seus processos avaliativos. No Art. 31, temos referência acerca da avaliação que deve acontecer na Educação Infantil, além de outros elementos da dinâmica escolar como carga horária mínima anual e diária, o controle de frequência mínima das crianças etc. Sobre a questão da avaliação é importante destacar que alguns fundamentos são essenciais para que se compreenda esse processo no universo infantil. É evidente que avaliar crianças pequenas diz respeito ao modo como a escola e os educadores poderão acompanhar e atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando suas especificidades e diferenças (BRASIL, 1996).

Além da Constituição, do ECA e da LDB, é importante destacar a importância dos referenciais que vem pautando as prioridades da Educação Infantil, como parte das políticas educacionais para esse público: o RCNEI (1998) e a BNCC (2017). O RCNEI (o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) é um importante instrumento que serviu de base para a organização da Educação Infantil em nível nacional. Ele está organizado e disponível em três volumes. O documento contém uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil e apresenta as concepções de criança, educação, instituição, além dos objetivos gerais da Educação Infantil.

O referencial traz, ainda, o conceito de cuidar e brincar que a Educação Infantil deve ter como fundamento para suas práticas. Também apresenta o conceito de currículo e orienta sobre a organização do espaço físico das instituições da Educação Infantil, apresenta os eixos norteadores da educação infantil, destacando a importância das diferentes atividades, experiências e uso das linguagens para o favorecimento do desenvolvimento das crianças pequenas (BRASIL, RECNEI, 1998).

Segundo o documento, “a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco)

anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, RECNEI, 1998, p. 5).

O principal objetivo do documento é guiar as escolas para que desenvolvam experiências eficazes com as crianças tendo em vista seu desenvolvimento e conhecimento de mundo, considerando a diversidade e individualidade das crianças. Sobre esse aspecto, o referencial destaca a importância da aprendizagem significativa e a valorização dos conhecimentos prévios das crianças.

Aspectos como a imitação, o brincar, o movimento são destaques ao longo do referencial, a fim de garantir nas práticas em Educação infantil, orientações didáticas que objetivem a autoestima, o faz-de-conta, a independência e a autonomia da criança. Contempla, ainda eixos de trabalho, tais como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e Matemática (BRASIL, RECNEI, 1998).

O documento em seus três volumes traz uma perspectiva interdisciplinar dos conhecimentos. Nele também se percebe a importância que se dá a cada fase de crescimento da criança. No RCNEI as crianças são divididas e trabalhadas em cada fase: a) 0-1 ano; b) 1-3 anos; c) 4-6 anos e são expostas orientações referentes a cada fase, para que os professores reflitam e elaborem seus projetos e planos, considerando esse referencial sobre a infância.

Como se vê, ao longo dos anos 90, no contexto brasileiro, se constrói uma política educacional para a infância que expressa um entendimento diferente de criança e de infância, ou seja, com referenciais mais claramente definidos e com uma visão pautada na ideia do direito.

Seguindo a mesma lógica, no que tange as concepções de criança e de infância, em 2017, foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC), o mais atual documento oficial especificamente direcionado à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem por objetivo: nivelar e melhorar a qualidade de ensino da Educação Básica em todo o Brasil (BRASIL, BNCC, 2018). O documento pretende servir como norteador desde os currículos estaduais, municipais, projetos políticos pedagógicos até os projetos e planos de aulas dos professores das diferentes redes de ensino.

A BNCC para a Educação Infantil tem o objetivo de:

Ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, BNCC, 2018, p. 36).

A BNCC mantém uma sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB Nº 5/2009) que define os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica: Interações e Brincadeiras. A BNCC afirma que “ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p. 37).

Entendendo o educar e cuidar como algo indissociável da Educação Infantil, a BNCC reafirma a importância das crianças em serem bem cuidadas, mas sem deixar de lado a importância do seu papel pedagógico. Logo em seguida ela expõe os direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, que deve nortear absolutamente todos os planejamentos e ações na Educação Infantil do Brasil (BRASIL, BNCC, 2018).

A BNCC está estruturada em cinco campos de experiência: O eu, outro e o nós, Corpo, gesto e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e por último, Espaço, tempos, quantidade, relações e transformações. Estes campos são definidos para acolherem as situações e experiências concretas da vida das crianças e seus saberes (BRASIL, 2018). A partir deles são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, entende-se que, ao longo da história da educação infantil brasileira, houve avanços na concepção do que seja a criança e hoje, as políticas para esse grupo pautam seus referenciais tendo a ideia do direito como base nas legislações do nosso país. Antes desvalorizadas, hoje as crianças são vistas dentro de uma outra lente. Entretanto, percebe-se ainda uma tendência (especialmente na BNCC) em padronizar a infância, consequentemente as crianças, como seres homogêneos, negando suas histórias, contextos etc.

2.3.A Educação Infantil numa perspectiva Inclusiva

Stainback & Stainback (1999) afirmam que o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. As autoras são felizes em sua afirmação trazendo luz sobre o ensino inclusivo. Todos os estudantes devem ter acolhimento e devem ser submetidos ao aproveitamento de suas vivências escolares com todas as suas necessidades, mas, como fazer isso numa perspectiva que insiste em padronizar os sujeitos? (SANTIAGO, 2016).

No Brasil, a inclusão é um movimento relativamente novo. No passado a chamada educação especial foi criada para as crianças com necessidades específicas que se viam alijadas no processo de escolarização. Assim, é que a educação especial emerge como um substitutivo do ensino comum. Este pensamento perdurou em meio à criação de instituições e classes especializadas para os alunos com deficiência ou outros comprometimentos (SANTIAGO, 2011).

O termo especial acabou sendo adotado para todos aqueles que eram diferentes do padrão instituído. Portanto, não só estudantes com deficiências, mas, também os considerados indisciplinados, tímidos ou preguiçosos, ou aqueles que tinham um rendimento abaixo do esperado para a sua idade acabavam sendo excluídos da escola regular e postos em instituições ou classes especiais. Essa é uma ação que atinge principalmente crianças em desvantagem cultural ou em situação de vulnerabilidade social (SANTIAGO, 2011).

Assim, apesar de que a educação especial tenha sido um passo importante em favor dos excluídos, não podemos negar que, mesmo estando dentro de instituições escolares, sobre eles/as havia a ideia de que precisavam de remendo, de conserto, e por isso, eram excluídos de salas de aula regulares e colocados em classes ou escolas específicas para os considerados anormais, deficientes, incapazes (SANTIAGO, 2011).

Então, desde os primórdios, o Brasil constrói suas ações escolares para os diferentes dentro de um viés segregador ou excludente. Podemos destacar que em 1854, na época do Império, foi inaugurado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant), e em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES), e que ambos já carregam a marca da exclusão, seja por questões sociais (apenas nobres puderam estudar) ou por questões de gênero (só meninos podiam estudar) (SANTIAGO, 2011).

Desse modo, Santiago (2011) destaca que, embora não se negue o significado histórico da educação especial para os sujeitos que dela necessitavam, é importante destacar que as marcas da exclusão são muito evidentes no contexto educacional brasileiro, sobretudo para os mais pobres, para as meninas ou mais acometidos física ou intelectualmente. A autora salienta ainda que os anos 50 do século XX vai registrar algumas ações interessantes, como campanhas, surgimento de instituições especializadas, mas, até os anos 80, pouco se faz sob o ponto de vista da construção de políticas públicas que apontem para uma inclusão, de fato.

As LDBs nº 4.024/61 e nº 5.692/71 são tímidas nesse sentido, embora garantam direitos aos excepcionais (termo trazido ao Brasil pela psicóloga e pedagoga francesa Helena Antipoff), substituindo o termo retardado, que até então era utilizado para se referir a crianças que

possuíam necessidades educacionais específicas, como deficiências, por exemplo. Essas leis afirmavam que “a educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”. E, muito pouco foi possível, pois sem a obrigatoriedade garantida na legislação, muitas escolas negaram o acesso aos estudantes com deficiências (SANTIAGO, 2011).

Apesar das leis apontarem alguma atenção aos estudantes com deficiência e outros comprometimentos, na prática, eles continuaram em grande parte sendo enviados para as instituições especializadas. Então, foram leis pouco eficientes em prol da inclusão como premissa de uma educação para todos e por toda a vida, conforme se destaca na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008, p. 23).

Sendo assim, os alunos ainda continuaram dependentes de atendimentos específicos fora do sistema geral de educação, mas os estudos e buscas por um sistema educacional inclusivo não cessaram. Em 1973, foi fundado pelo Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que organizava e gerenciava a Educação Especial no Brasil. O CENESP, contribuiu com ações importantes, ainda que, sob a perspectiva integracionista (perspectiva em que os alunos estão na sala de aula regular, mas eles quem precisam se adaptar a ela), portanto, ainda distantes do ideal de inclusão que prevê que a escola se adapte para receber a todos, sem distinção (SANTIAGO, 2011).

É, somente em 1988, que na Constituição Federal, em seu artigo 205, a educação está colocada como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. No inciso I do artigo 206, garante a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Essa é uma afirmação que dá apoio efetivo a todos os alunos e impulsiona as lutas em favor da inclusão em todo o país, assim como já vinha ocorrendo mundo afora (BRASIL, 1988).

Em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, há um reforço importante em favor da inclusão, pois o estatuto destaca que é obrigatório aos pais ou responsáveis matricularem seus filhos na rede regular de ensino. Por

trazer a obrigatoriedade da matrícula das crianças, o ECA leva as crianças com deficiência novamente ao centro da atenção, oportunizando a luta por direitos (BRASIL, ECA, 1990).

Os movimentos que se deram no Brasil também são motivados por acontecimentos que ocorreram em outras partes do mundo. Em 1994, houve um evento de caráter mundial com o objetivo de trazer esclarecimentos sobre a Educação Inclusiva. Nele foi elaborada uma declaração que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca, por ter acontecido exatamente em Salamanca, na Espanha. Esse histórico documento contribuiu no âmbito da educação inclusiva porque nele foram publicadas políticas, princípios e práticas fundamentais para a construção de uma Educação Inclusiva, que podem ser sintetizados a partir da ideia de que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, S/P).

A Declaração de Salamanca foi muito significativa, pois, pela primeira vez numa perspectiva mundial houve um documento em que aos alunos com necessidades específicas foram acolhidos plenamente. A declaração foi um marco para o período de democratização do ensino em diferentes países e, sem dúvida, impacta a política educacional brasileira.

Em 1996, a nova LDB nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), expressa muito desses debates inclusivos e trouxe mais garantias para a Educação Especial, dedicando um capítulo (cap. V) para apresentar suas principais ideias e objetivos. Destaca-se o Art. 58, quando afirma que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, ART. 58)

Com esse entendimento, desde os meados dos anos 90 vem sendo reforçada a ideia de uma educação inclusiva de modo mais contundente. A garantia do direito de todos os alunos à educação vai além da simples visão de integração ou de inserção dos estudantes com deficiência. A educação especial, por sua vez, é um meio para que a especificidade do estudante seja vista, reconhecida e acolhida pela escola, já que a escola é para todos (SANTIAGO, 2011).

E, mesmo havendo um público-alvo da educação especial, o objetivo é que estes não sejam excluídos em razão de suas necessidades. Estudantes com deficiência, com transtornos do espectro do autismo ou com altas habilidades/superdotação, terão, “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular”, para atender às suas peculiaridades. Para tanto, a lei brasileira assegura “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para atender tais necessidades (BRASIL, 1996, ART. 58-59).

São avanços importantes em prol da educação inclusiva, ou seja, da educação para todos. Mas, sem dúvida alguma, na prática tais conquistas são diárias, especialmente na educação infantil. Esse é um fato importante, pois conjuga o direito da criança pequena ao de toda criança independentemente das diferenças que apresentem (SANTIAGO, 2016).

Ainda na perspectiva da inclusão, a legislação brasileira vem dando novos passos. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trouxeram contribuições significativas para o fortalecimento da inclusão, garantindo que cabe as escolas organizarem-se para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Como se vê é uma prerrogativa bem diferente do que se percebia no período de integração, onde as crianças quem deveriam se adaptar à escola (BRASIL, 2001).

O período de integração, apesar de estar superado na legislação brasileira, ainda vive na prática. Mesmo atualmente, é possível perceber o público da educação especial dentro da sala de aula regular, tendo que se adaptar à escola, tanto no sentido da infraestrutura quanto no sentido pedagógico. Quando as crianças e suas individualidades não são consideradas no planejamento das aulas e na avaliação escolar, não há inclusão. Os alunos se fazem presentes na sala de aula regular, por meio da matrícula, mas não significa que estejam acompanhando e participando efetivamente das aulas. Quando as atividades, vivências e avaliações não são para todos, muitos estão excluídos (SANTIAGO, 2011).

3. COMPREENDENDO OS SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Falar sobre avaliação da aprendizagem é expandir pensamentos acerca de um tema que integra diretamente o processo didático de ensino-aprendizagem. E quando falamos em processo, falamos em uma ação contínua, de momentos que se reproduzem com certa regularidade, e não de um momento único, estático ou segregado. Portanto, a avaliação é parte do fazer pedagógico e envolve as ações do professor em diversas etapas, desde o planejamento, metodologia escolhida, intencionalidade e recursos a serem usados. O ensino-aprendizagem é permeado pela avaliação.

Luckesi (2011, p. 29) afirma existirem dois tipos de professores quando se trata do processo avaliativo: os “examinadores” e os “avaliadores”. O autor faz distinções entre estes dois profissionais, dizendo que o ato do examinador se caracteriza, ainda que tenha outras atribuições, pela classificação e seletividade do educando, e o avaliador pelo seu diagnóstico e pelo sentido inclusivo.

O examinador visa apenas formalizar um resultado já previamente definido: aprovação ou reprovação, este é o seu objetivo. O avaliador, porém, realiza uma coleta e análise de dados como um passo que direciona para próximas etapas. Luckesi (2011, p. 53) afirma que “a verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”. Assim deve ser o professor diante de uma turma da Educação Infantil: um avaliador.

Hoffman (2018, p. 18) afirma que “o papel do professor, ao avaliar, é agir para alcançar o sucesso dos alunos”. O ato de avaliar, então, ao mesmo tempo em que “revela sessões de aprendizagem dos alunos, também possui características que devem direcionar o agir dos professores em seu trabalho escolar”.

Segundo Perrenoud (1999, p. 71) “a avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados.”. Torna-se até redundante dizer, mas o meio não é o fim. A avaliação não representa algo acabado, mas um caminho que se trilha para avançar cada vez mais.

Apesar disso, alguns professores entendem que a avaliação é este momento estático, separado, que tem apenas o objetivo de gerar uma nota ou um relatório final para os alunos. Não há preocupações sobre a maneira como determinados resultados foram alcançados, quando aconteceu e nem os aspectos que influenciaram a avaliação. Nessa lógica, ao longo de tudo que foi vivenciado, são as médias e os cálculos que determinam a aprovação ou a reprovação dos alunos.

A nota é o instrumento mais utilizado pelos professores para registrarem a aprendizagem dos alunos. Luckesi (2011, p. 407) afirma que as notas passaram a ser confundidas com a própria qualidade de aprendizagem dos alunos. Então, os registros sobre a aprendizagem dos estudantes e quais as próximas ações docentes para favorecer o processo de aprendizagem não existem. Tudo se resume à nota, ou seja, um dado numérico obtido em um momento único representa se os alunos aprenderam ou não.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser voltada para a ação. Quando a avaliação está ocorrendo, o professor deve automaticamente acolher o que foi dado como resposta pelos alunos e redirecionar ou confirmar as suas próximas ações, ou seja, a avaliação norteia o planejamento. Assim que o professor perceber alguma dificuldade do aluno, por exemplo, ele não deve entender isso como uma barreira ao aprendizado, mas como um passo para o aprimoramento do aluno naquela presente dificuldade.

O erro é uma parte do processo que deve ser entendido pelo professor como algo que certamente faz parte da aprendizagem. Luckesi (2011, p. 192) afirma que quando o erro é caracterizado pelo medo, esse medo tira a liberdade dos alunos, gerando uma incapacidade de seguir em frente. O professor que avalia bem, ele não limita as capacidades dos alunos, gerando neles medo, ao contrário, ele lhes dá oportunidades de enfrentar situações em que eles podem e devem explorar, tentar, errar e acertar.

O medo tem sido muito associado à avaliação. Mas, a essência da avaliação deve ser o oposto do medo, ou seja, deveria ser a coragem. A coragem gera autonomia, segurança e força. A coragem deve fazer parte do processo avaliativo junto ao acolhimento. Sobre isso, Luckesi (2011, p. 34), afirma que há condições prévias a todo avaliador e destaca a disposição psicológica de acolher a realidade como ela é, sendo basicamente essa a essência do ato de avaliar. Portanto, saber acolher é uma condição da avaliação que talvez seja um tanto desafiadora para aqueles professores que querem ter o controle sobre todo o processo e não aceitam as surpresas, o inusitado.

Conforme diz Luckesi (2011), acolher a realidade como ela é significa que não podemos julgá-la de modo positivo ou negativo, se está certo ou errado, mas observar o que acontece para entendê-la e colaborar com o que for necessário ofertando novas oportunidades de aprendizagem. Esta lógica é muito benéfica para a avaliação. Se o avaliador de algum modo recusa a realidade e não aceita a situação presente, não pode colaborar com ela. Se não aceita o erro do aluno como resposta possível, não colabora com sua aprendizagem.

Com tal raciocínio, o professor pode excluir o estudante do processo de aprendizagem. E isso pode limitar a visão do aluno sobre suas próprias capacidades, já que ele está inserido

numa perspectiva em que o que ele faz tem algum sentido. Para Luckesi (2011), não é possível avaliar caso haja um julgamento prévio, visto que este representa, de início, uma exclusão. O autor sugere que avaliar com julgamento exclui, porque se o professor não acolhe a realidade como ela é, se ele não identifica as dificuldades, capacidades, certamente não encontra as melhores formas de ensinar o que os estudantes ainda não aprenderam.

Outro aspecto também destacado por Luckesi (2011) diz respeito as diferentes formas que o professor deve oportunizar para que os alunos demonstrem suas experiências e conhecimentos. Se o professor adota uma única forma, ele não consegue avaliar a todos. Avaliar segundo o autor é acolhimento. Essa disposição ao acolhimento deve ser treinada e exercitada ao longo de toda prática docente. A isso Luckesi chama de avaliação diagnóstica, onde o professor deve primeiro colher e entender a realidade dos alunos para então partir para suas ações planejadas e intencionais de como resolver o que ainda não foi alcançado.

O autor destaca que essas ações em favor da promoção dos estudantes favorece a aprendizagem, é eficaz porque respeita o caráter processual. Logo, não tem um dia para ocorrer a avaliação; ela ocorre desde o primeiro contato do professor com a turma e vai até o fim do ano letivo, sempre agindo intencionalmente em favor da aprendizagem dos alunos.

Sobre essa questão, Hoffman (2018, p. 111) nos leva a algumas reflexões importantes acerca da avaliação. A autora adverte os professores de que quando ela avalia o estudante, deve se perguntar:

De que forma o aluno resolveu a questão proposta? O que lhe significou um obstáculo para responder? Como agiu para superá-lo? Pedi ajuda aos colegas ou ao professor? Quais hipóteses e dúvidas enunciou? Que apoios necessitaria receber?"
--

Fonte: Hoffman, 2018.

Essas perguntas podem e devem servir para encontrar respostas que norteiam o planejamento e prática dos professores no momento de avaliação na educação infantil. A partir de tais reflexões, Hoffman diz que podemos construir o diagnóstico acerca dos estudantes e da turma. E, só assim, então, o professor perceberá os caminhos que precisa trilhar para auxiliar mais especificamente nas dificuldades observadas, além de potencializar suas capacidades em busca do seu pleno desenvolvimento (HOFFMAN, 2018).

3.1. Avaliação Formativa X Avaliação Somativa

Santos & Guimarães (2017) diferencia a avaliação em dois tipos: somativa e formativa. Na avaliação formativa, segundo as autoras, acolhimento é parte do processo. Esse acolhimento é um exercício para entender a realidade dos alunos, logo, é fundamental.

Santos e Guimarães (2017, p. 80) afirmam ainda que a avaliação formativa se caracteriza através de um “formato interativo entre professores e alunos”, possuindo a intenção de “acompanhar, mediar e contribuir para a qualificação de aprendizagem dos alunos e para ampliação da prática docente do professor.” As autoras acentuam a importância do acompanhamento dos alunos, que deve acontecer através de um formato interativo, intencional, para a promoção dos alunos.

Do mesmo modo, Perrenoud (1999, p. 78) considera como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Conforme Perrenoud (1999) todas as práticas avaliativas do professor devem objetivar o progresso da aprendizagem dos alunos. Se o professor não tem essa intencionalidade ao exercer a avaliação, esta não está sendo formativa.

A avaliação formativa também indica ao aluno a direção em que ele deve ir. É especialmente direta e ao mesmo tempo flexível, pois o professor expõe os objetivos claros, mas vários meios de se chegar até eles. Os alunos possuem mais autonomia para seguirem determinados passos e podem conhecer mais acerca das suas capacidades e dificuldades. Nela o professor deve dar oportunidades para que os alunos explorem suas potencialidades. Bassedas et al (1996, p. 78) afirmam ainda que a “avaliação formativa insere-se no processo educativo e tem a finalidade de proporcionar informações que servem para ajustar ou mudar a atuação educativa”.

Na avaliação formativa durante o percurso do processo de aprendizagem o professor não pode apresentar apenas um instrumento de avaliação, mas deve permitir que os alunos demonstrem seus saberes de formas diferentes já que ela tem a finalidade de sinalizar aspectos que direcionem as próximas ações educativas conforme as necessidades que as crianças vêm apresentando no decorrer das diferentes atividades propostas (BASSEDAS ET AL, 1996).

Já a avaliação somativa possui um caráter mais conclusivo. Com ela temos muitas experiências significativas como estudantes na maioria das escolas brasileiras. Nela estão os temíveis momentos de ter e saber a nota. Além dos recorrentes cálculos que todos os alunos se esforçam para fazer e prever suas chances de aprovação ou reprovação. Nela o professor se

apoia para justificar muitas das suas ações, dizendo ser por causa dela que precisam adiantar conteúdos, “correr” ao passar atividades isoladas e não terem tempo para revisões ou para dar feedbacks aos seus alunos (HOFFMAN, 2018).

Muitos professores acreditam ser reféns da avaliação somativa, como se ela determinasse o modo como eles ensinam ou o tempo em que eles realizam seus planejamentos. É necessária uma perspectiva equilibrada da avaliação somativa. Ela é uma estruturação dos aprendizados, mas não é e não deve ser o objetivo do professor ao ensinar. O professor não deve ensinar buscando números altos ou bons resultados, mas identificar a realidade e buscar transformá-la através de sua prática.

É possível que professores pensem na avaliação somativa como algo que possa medir o seu trabalho e a aprendizagem dos seus alunos, e por isso tentem alterar a realidade, e isso é o contrário de acolhê-la. Aqui podemos pensar naquelas crianças que depois de várias tentativas da professora, ainda não avançou diante do que se esperava e a professora tenta “cobrir” a situação ao dar respostas ao aluno, ao fazer pelo aluno, ao dizer o começo da resposta ao aluno. Assim ela camufla a realidade e não acolhe a situação real e presente do aluno, tendo em vista a avaliação somativa que teme revelar de forma negativa a respeito da sua didática, metodologia e estratégias pedagógicas utilizadas diariamente no chão da sala de aula (BASSEDAS ET AL, 1996).

3.2.Avaliação na Educação Infantil

Alguns acreditam que a educação infantil não tem avaliação. Mas, isso não é verdade. Todo processo deve ser avaliado. Então, por que durante a educação infantil seria diferente?

Os documentos oficiais brasileiros advertem para a importância de definir parâmetros de qualidade em todos os níveis de ensino. Desse modo, prevê que também na educação infantil se faz necessário considerar os objetivos e acompanhar o desenvolvimento das crianças, avaliando os resultados e necessidades de mudança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam que as instituições que atuam nessa etapa de ensino criem procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009). É evidente que o processo de avaliação na educação infantil não tem por objetivo a seleção, a promoção ou a classificação dos pequeninos. Na verdade, o que se pretende é acompanhar o desenvolvimento de cada criança, com base nos objetivos traçados e nas atividades ofertadas.

Desse modo, entende-se que é possível usar diferentes estratégias e recursos para avaliar as crianças pequenas (BASSEDAS ET AL, 1996). Registrar o que se observa pode e

deve ser utilizado ao longo desse nível de ensino. Além disso, é evidente que o professor da educação infantil é livre para fazer as escolhas sobre como, quando e o quê avaliar na educação infantil. Infelizmente, algumas escolas usam a avaliação de outras séries e níveis de ensino na educação infantil, sem considerar a especificidade do público.

De todo modo, o que os estudiosos advertem é que, mais importante que os recursos utilizados para avaliar, é o que se faz com os resultados que encontra, ou seja, é quando o educador entende a avaliação como um fim em si mesma (LUCKESI, 2011). Do mesmo modo que aplicar uma prova para uma criança de 3 anos pode ser algo sem propósito, também fazer registros sobre o comportamento infantil buscando enquadrar a criança num padrão de normalidade instituída, também pode ser desastroso (SANTIAGO, 2016).

Na educação Infantil mesmo não tendo registros de notas ou cálculos, por vezes, existe uma visão bastante estreita dos objetivos da avaliação. Algumas vezes a preocupação pode estar no professor sobre a reação dos pais, dos gestores da escola e na própria autoavaliação equivocada que os professores podem ter, mas não no processo e nos alunos que estão experimentando tudo isso. Esse é um grande problema.

Na Educação Infantil o professor pode estar negligenciando a avaliação dos alunos quando não executam bem o planejamento ou o executam de forma parcial. Ou ainda quando não entendem que a avaliação não é somente do aluno, mas, do processo, das escolhas docentes, das estratégias usadas etc. E, ainda, que a avaliação é um diagnóstico que nos aponta o que precisa ser feito a partir dali, conforme alerta Hoffman (2018).

3.3.Avaliação e Inclusão: algumas sugestões

A avaliação pode servir como uma bússola a guiar as ações pedagógicas. Mas, também pode ser um instrumento de exclusão nas mãos do professor. Avaliação conforme Hoffman (2018) e Luckesi (2011) pode assumir papel diferente. Pode ser usada para classificar ou para diagnosticar e redirecionar práticas.

Quando é usada para classificar, certamente, deixa muitos estudantes excluídos do processo, pois, eles se tornam os culpados pelos próprios fracassos. Então, a culpa é da mãe, da família, da situação econômica e social, da deficiência, das dificuldades, do déficit de atenção etc. Enfim, com essa visão, nada resta ao professor fazer. Há, ainda, aqueles que disfarçam ou ignoram as limitações dos alunos, especialmente os que possuem deficiências, não submetendo-os à avaliação. Certamente por medo do que vai encontrar, o professor faz de conta que avaliou, e dá respostas à criança, pega na mão, faz por ela. Assim, agem de forma

capacitista e suas ações refletem perspectivas excludentes, tirando os alunos do papel de protagonista de sua própria trajetória de aprendizagem, pois anula o erro como uma parte do processo de aprendizagem (SANTIAGO, 2011).

Mesmo na educação infantil, os professores podem utilizar a avaliação classificatória, quando definem os que sabem e os que não sabem, os inteligentes e os não inteligentes, os que serão avaliados e os que não serão. Por vezes, a avaliação classificatória exclui as diferenças e os diferentes modos de expressar e demonstrar a aprendizagem (SANTIAGO, 2016).

Noutra direção, estão os professores que concebem a avaliação na educação infantil a partir de um paradigma diagnóstico. Estes eliminam o medo dos resultados, pois compreendem que os sujeitos são diversos e possuem diferentes modos de revelar o que sabem. Fazem da avaliação um recurso para rever os caminhos trilhados até o momento e buscar outras trajetórias de aprendizagem sempre que for preciso. Faz da avaliação um momento de inclusão (SANTIAGO, 2016).

Numa avaliação excludente há sempre leituras negativas sobre as manifestações de aprendizagem dos alunos, eles dão mais destaque aos “não feitos”, “não alcançados” e “não saberes”, do que aos possíveis avanços e aprimoramento de habilidades. Eles justificam os “problemas” dos alunos acentuando a situação familiar e comportamental dos alunos e não olham para a situação atual deles de forma que pensem no seu agir frente a realidade.

Quando os professores não acolhem a situação real das crianças, demonstram pensar que os momentos de dificuldades dos alunos são difíceis demais para serem superados ou que suas habilidades não valem nenhuma atenção e ação para serem aprimoradas. Os estudiosos da avaliação deixam claro que é essencial que os professores estejam atentos em todo o tempo durante as vivências e atividades, que estejam atentos ao processo. Que eles não só preparem as vivências, mas que observem as crianças durante as experiências de aprendizagem sabendo que elas irão avançar, mas que ainda assim precisam ser direcionadas a tal avanço (PERRENOUD, 1999).

Sem a avaliação, como o professor da educação infantil será capaz de planejar as próximas vivências a serem executadas? Como seguir com o planejamento? Como saber se todos estão, de fato, incluídos? Como identificar as necessidades de cada um? É evidente que a avaliação na educação infantil é essencial. Mas, como avaliar e quais os recursos utilizar?

Bassedas et al (1996) recomendam que o professor na Educação Infantil deve utilizar instrumentos específicos e ricos em detalhes, e que estes possibilitem identificar as necessidades das crianças. As autoras citam alguns instrumentos para realizar a avaliação e a posterior intervenção e construção de novas vivências em educação infantil.

As autoras destacam que a observação é o principal recurso de avaliação na educação infantil e indicam como exemplos algumas estratégias didáticas para as observações: a) as observações diretas; b) as observações por meio de filmagens realizadas na sala para posterior análise; c) o planejamento de uma sessão concreta semanal com a finalidade de observar, escutar e fazer perguntas (BASSEDAS ET AL, 1996).

Como instrumento de registro, Bassedas et al (1996), indicam o uso do: a) Diário de classe; b) Fichas individuais; c) Pautas de observação. No Diário de classe, os professores devem anotar situações e aspectos específicos que devem ser consideradas sobre as experiências no recorrer do processo da turma, seja na área cognitiva, motora ou afetiva. Nas fichas individuais de cada aluno, se colocam os detalhes sobre cada um em específico. Nestas fichas o registro tem por objetivo identificar o que precisa ser aprimorado e acentuado na sua prática e nos conteúdos abordados.

As pautas de observação são elaboradas conforme a faixa etária da criança durante a educação infantil. As autoras sugerem diferentes pautas, assim divididas: a) crianças de 0-12 meses; b) crianças de 1-2 anos; c) crianças de 2-3 anos; d) crianças de 3 anos; e) crianças de 4-5 anos e f) crianças de 5-6 anos (BASSEDAS ET AL, 1996).

As pautas como os demais instrumentos têm a observação como recurso principal. Não uma observação passiva, de modo que não se tenha intenção alguma, mas uma observação ativa, onde o professor sabe claramente o que está observando e para quê está observando. As pautas estão organizadas em três áreas do currículo da Educação Infantil, conforme se pode ver na tabela a seguir.

Tabela 1: aspectos das pautas de observação

IDADES	ÁREAS DE OBSERVAÇÃO	ASPECTOS
1-2 anos	Área 1	Descoberta de si mesmo.
	Área 2	Descoberta do ambiente natural e social.
	Área 3	Intercomunicação e linguagem.
2-3 anos	Área 1	Identidade e autonomia pessoal.
	Área 2	Descobrimento do meio físico e social.
	Área 3	Inter comunicação e linguagem.
4-5 anos	Área 1	Identidade e Autonomia pessoal.
	Área 2	Meio físico e social.
	Área 3	Inter comunicação e representação.

5-6 anos	Área 1	Identidade e Autonomia pessoal.
	Área 2	Meio físico e social.
	Área 3	Comunicação e representação.

Fonte: Bassedas et al, 1996.

Dentro de cada área, existem blocos com uma série de indicadores que ajudam os professores a observar e tornar claro os aspectos de aprendizagem que estão sendo desenvolvidas em cada criança no período em que foram observadas. Abaixo, segue um exemplo do ponto 1 da Área 1, do grupo de crianças de 2-3 anos, apenas para fins de ilustração:

Tabela 2: Pontos a considerar

1. Conhecimento de si mesmo e do próprio corpo
<i>O próprio corpo. Sensações, percepções e necessidades</i> Conhece algumas partes do seu corpo/nomeia-as. Manifesta o seu aborrecimento e o seu prazer diante de determinadas situações. Procura evitar as situações que não lhe agradam. Expressa as necessidades pessoais (fome, sede, cansaço, etc.) aos adultos de maneira gestual e verbal. Consegue esperar um pouco que lhe satisfaçam as suas necessidades. Reconhece algumas situações de perigo habituais/evita-as/não se dá conta. Relaxa quando o ambiente permite/custa-lhe muito. Reclama a atenção dos adultos, quando necessita deles/o faz muito/não reclama. (É preciso observar a sua percepção e precisão visual e auditiva para poder descartar possíveis dificuldades.)
<i>Sentimentos e emoções</i> Expressa suas emoções e seus sentimentos. Reconhece as demonstrações de afeto das pessoas adultas ou das crianças conhecidas/agrada-lhe. Geralmente manifesta o seu estado de ânimo de maneira verbal/expressa-o verbalmente. Começa a controlar as suas emoções negativas (agressividades, oposição, etc.) quando o solicitamos/custa-lhe. Acalma-se facilmente quando intervimos nas discussões, medos, etc./custa-lhe. Normalmente se mostra tranquila/irritada/inquieta.
<i>Aceitação e confiança em si mesmo</i> Mostra confiança nas tarefas habituais. Esforça-se por vencer as dificuldades que é capaz de vencer. Quer fazer as coisas sozinha/não lhe interessa. Insiste em conseguir o que quer. Mostra-se impaciente/às vezes é caprichosa e exigente. Mostra satisfação por suas ações ou produções. Necessita de ajuda frequentemente/constantemente/algumas vezes/quase nunca. Solicita ajuda mesmo que não necessite/ agrada-lhe. Agrada-lhe cumprir pedidos e ter responsabilidades. Mostra-se contente quando a felicitamos/ tanto faz. Agrada-lhe ser o centro das atenções em determinadas ocasiões/evita-o.

Fonte: Bassedas et al, 1996.

Dentro de cada uma das três áreas, há alguns aspectos que servem de ponto de partida para o olhar atento do professor e esse olhar pode ser bastante intencional. Os aspectos descritos podem servir de apoio para o professor conhecer mais seus alunos e agir em favor de suas superações, conforme orienta as autoras. Para elas, os indicadores servem como orientação e não esgotam as diferentes possibilidades de valorização das crianças.

Apesar de ser uma pauta de observação, as autoras admitem que as crianças são únicas e que cabe ao professor fazer as adaptações necessárias, em alinhamento com seu planejamento, objetivos, atividades, bem como em sintonia com a legislação vigente e as orientações curriculares nacionais.

Para Bassedas et al (1996), cada educadora deverá planejar seu tempo para a utilização das pautas e a realização dos seus registros. As pautas, por serem ricas em detalhes e muito objetivas, se preenchidas com verdade e também com olhar crítico podem ser um maravilhoso instrumento para indicar as mudanças necessárias, dentro de uma perspectiva formativa. Para elas, as pautas podem conduzir os professores a perceber as necessidades educativas das crianças para então levá-las a intervir nessa realidade observada e possibilitar a promoção das crianças.

Pode ser difícil buscar uma intervenção para fazer cada aluno avançar conforme suas necessidades, mas a verdade é que “para progredir, a intervenção é necessária” (BASSEDAS *et al*, 1996, p. 90). Portanto, o professor inclusivo deve buscar meios de intervenção que lhe faça acolher a realidade e agir conforme a necessidade dos alunos, sem distinção nem preconceito.

O diário de classe, as fichas individuais dos alunos e as pautas de observação, na visão das autoras, devem ser um recurso que auxilie desde o planejamento (BASSEDAS ET AL, 1996). Pensemos, sobretudo, naquelas crianças com necessidades específicas, como aquelas com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais. Nestes casos, o diário e as fichas individuais, segundo as autoras, podem ajudar a preparar ações específicas que atendam às suas necessidades.

Muitos professores quando coletam as informações reais dos alunos, o fazem somente para encaminhar para a psicóloga da escola, à psicopedagoga, à fonoaudióloga ou a qualquer outro profissional. Ou os registros são destinados à professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Raramente, os registros do professor são para seu próprio uso. Mas, numa perspectiva proposta por Bassedas et al (1996), os registros são para usufruto da prática docente, tornando-a mais inclusiva. Desse modo, o modelo proposto estimula os professores a se sentirem responsáveis pela aprendizagem dos estudantes em sala de aula, não transferindo essa ação pedagógica para outros profissionais ou para a família (SANTIAGO, 2011).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Tipo de Pesquisa

Gil (2008, p. 9) afirma que os métodos "esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade". Logo, a metodologia é de extrema importância e necessária para desenvolver a pesquisa, pois ela contribui para que o pesquisador alcance seus objetivos de forma sistemática, planejada e organizada.

Com tal compreensão, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa entendendo segundo Gil (2008, p. 16) que esse tipo de pesquisa:

Enfatiza as qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Ela enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, o relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições situacionais que moldam a investigação.

Sendo assim, optamos pela pesquisa qualitativa por enquadrar melhor os objetivos da pesquisa, visto que ela proporciona uma melhor aproximação com determinadas particularidades dos indivíduos envolvidos no estudo e por passar por questões subjetivas.

4.2. Locais da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Infantil da cidade de João Pessoa - PB, sendo uma pertencente ao terceiro setor que se situa num bairro popular da cidade (aqui identificaremos como escola A) e a outra privada, situada em bairro nobre da capital paraibana (aqui identificaremos como escola B). As escolas possuem uma diferença econômica bastante significativa, seja no bairro onde estão localizadas, seja no público que recebem. A escolha de escolas se deu exatamente com o objetivo de contrastarmos realidades distintas no tocante ao universo infantil, demonstrando que a infância não pode ser entendida como um fenômeno homogêneo; na verdade, conforme nos adverte Barbosa et al (2006) é permeada por fatores econômicos, sociais, culturais etc. e que precisam ser compreendidas dentro desse recorte.

4.2.1. A Escola A

A escola A funciona desde 2014, com projetos voltados à educação, na cidade de João Pessoa, mais especificamente no bairro das Indústrias, bairro popular da cidade de João Pessoa que se desenvolveu próximo a BR 101, no distrito industrial da cidade. Trata-se de uma

entidade do terceiro setor, portanto, identificada como ONG, sem fins lucrativos que tem dentre seus principais objetivos, o de oferecer educação às crianças da educação infantil, uma educação de qualidade, respeitando as orientações legais vigentes no país para este nível de ensino.

Nessa perspectiva, a escola A conta este ano (2022) com 35 crianças matriculadas na faixa etária entre 3-5 anos de idade. A proposta da escola se inspira no pensamento de P. Freire, M. Montessori, C. Freinet, H. Pestalozzi, J. Piaget, dentre outros. (PROJETO APONTE, 2016). As turmas se dividem em Jardim I (crianças de 3 anos), Jardim II (crianças de 4 anos) e Jardim III (crianças de 5 anos). O quantitativo de crianças é distribuído da seguinte forma: jardim I até 6 crianças; jardim II até 8 crianças; jardim III até 10 crianças. Funciona no turno da manhã: das 7:30 às 11:30h, e no turno da tarde, das 13h às 17h.

A escola é mantida através de doações e de trabalhos voluntários, não havendo remuneração para seus membros. As crianças recebem fardamento, alimentação e material escolar gratuitamente. Funciona num espaço cedido por um dos seus membros colaboradores. Conta atualmente com 11 voluntários que se alternam nas obrigações gerais do projeto, onde todos são considerados educadores. São 5 pedagogas, 1 psicomotricista, 1 nutricionista, 3 especialistas em educação infantil, 1 doutora em educação. A instituição dispõe de 4 salas ambientes, 1 sala de coordenação, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 5 banheiros, sendo 1 acessível. Um parque infantil, muita área verde, além de espaços cobertos e abertos para atividades externas.

As famílias são muito pobres, a maioria são analfabetos ou semi-analfabetos, não tendo concluído o ensino fundamental. Os que trabalham são funcionários das indústrias da região, mas, a maioria não possui vínculo empregatício, sobrevivendo de atividades esporádicas ou de programas sociais.

4.2.1. A Escola B

A escola B funciona desde 2021 no bairro do Bessa. Possui atualmente 235 alunos na sede da Educação Infantil (mas, é uma escola que possui outros prédios destinados a outros níveis de ensino: fundamental e médio). É uma instituição privada, com fins lucrativos, cuja mensalidade de crianças da educação infantil custa em torno de R\$ 1.220,79 mensais, para uma frequência integral. Na unidade de Educação Infantil são 11 professoras com formação em Pedagogia, além de 5 professores extras para as aulas de inglês, música, educação física e de laboratório de inteligência e vida. A escola conta, ainda com 15 professoras auxiliares.

Com relação à estrutura física, a Escola B dispõe de: sala de recepção, sala de coordenação, nove salas de aula, uma biblioteca, uma sala de artes, uma quadra, uma horta, um parque, um refeitório, dois banheiros infantis e dois adultos.

As crianças são oriundas de famílias de classe média a alta, cujo nível de escolaridade é superior completo, e as profissões mais comuns entre os pais são: policiais rodoviários federais, médicos, juízes, nutricionistas, fisioterapeutas, enfermeiros, professores etc.

4.3. Sujeitos da Pesquisa

O universo da pesquisa foi composto por professoras que atuam nas turmas da Educação Infantil das duas escolas investigadas. A amostra da pesquisa totalizou em 14 sujeitos participantes, sendo 07 professoras da Educação Infantil da Escola A e 07 professoras da Educação infantil da escola B. todos os sujeitos foram do sexo feminino e a média de idades variou entre 25-62 anos de idade na escola A, e 29-49 de idade na escola B. Todas as professoras são graduadas em Pedagogia, e a experiência docente variou entre 3-30 anos na escola A, e 8-30 anos na escola B.

4.4. Instrumento da Pesquisa

O instrumento escolhido para a realização da pesquisa foi o questionário, que nos permitiu obter as respostas de modo online. Para tanto, usamos o modelo do google forms, cujas respostas foram analisadas levando em consideração alguns conceitos levantados nos capítulos II e III desse estudo.

A adoção do questionário como instrumento de pesquisa se fez porque concordamos com Gil (2008, p. 121), quando afirma que o mesmo possibilita usar:

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121).

Portanto, o questionário foi um instrumento essencial para a pesquisa porque nos ofereceu possibilidade de conhecermos os conhecimentos, valores e perspectivas das professoras em relação ao tema da pesquisa: avaliação na educação infantil, buscando os aspectos inclusivos ou excludentes presentes em suas respostas.

O questionário foi elaborado tendo por base o referencial teórico discutido nos capítulos II e III, e os objetivos da pesquisa. Possui 06 perguntas, sendo 02 totalmente abertas, 01 totalmente fechada e 03 com uma resposta fechada, mas, com um espaço aberto ao detalhamento ou justificativa. Após a elaboração do questionário, ele foi disponibilizado às professoras virtualmente, com um intervalo de quatro dias para devolução da resposta. Após as respostas serem obtidas, foram organizadas primeiro por escola e analisadas questão a questão. Por fim, estabelecemos uma comparação entre as respostas, tendo o referencial teórico como parâmetro de discussão.

4.5. Apresentação e Análise dos dados

Apresentaremos a análise por questão, discutindo a seguir os elementos que suscitaram nossa apreciação, conforme nos sugere o referencial sobre avaliação, educação infantil e inclusão, já discutidos nos capítulos anteriores.

Com relação a questão de número 1, onde perguntamos *o que significa avaliar*, os professores da Escola A e B, responderam da seguinte forma:

Quadro 1: o que significa avaliar?

RESPOSTAS	ESCOLA A	ESCOLA B
Ação do professor referente ao aluno.	3	5
Processo feito para o aluno, mas onde o professor também se avalia.	4	-
Avaliar como testar/verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos	-	2

Fonte: dados do questionário elaborado pela autora.

Como se observa no quadro acima, apenas os professores da escola A, consideraram a avaliação como *um processo* que envolve também a autoavaliação docente, o que segundo Hoffman (2018) assume o lugar de diagnosticar, e não somente de classificar. Na visão da escola B, duas professoras ainda utilizam a avaliação para testar, portanto, uma visão somativa, onde o professor é o *examinador*, não é o *avaliador*.

Na escola A, os educadores na sua maioria já percebem, como afirma Hoffman (2018, p. 18) que “o papel do professor, ao avaliar, é agir para alcançar o sucesso dos alunos.” E esse agir não é sem intencionalidades, mas ao avaliar o professor obtém e atualiza informações para

direcionarem e ajustarem suas próprias ações de forma que o auxilie de forma necessária para ajudar os alunos em seu processo de aprendizagem.

Esta característica deve ser clara para o professor inclusivo. Ele deve estar atento as informações obtidas nas avaliações para acolher a realidade dos alunos e não estar satisfeito em identificar os erros, testar o que foi aprendido e o que não foi. O professor inclusivo percebe a avaliação como um passo para guiar as suas próximas ações.

Noutra direção está o professor que apenas se limita a testar o estudante, e não avalia a si e ao processo. Essa perspectiva é característica de um professor não inclusivo porque ao avaliar para testar os conhecimentos dos alunos ele mantém sua atenção e sua observação ligada ao ato de julgar o aluno no processo em que está. Ele não pensa na avaliação de forma contínua, mas de forma muito estática e rígida (LUCKESI, 2011).

Com relação a questão de número 2, em que a pergunta foi “É possível avaliar na Educação Infantil?”, ambas as escolas tiveram unanimidade nas respostas, respondendo de modo afirmativo, o que revela que todas as professoras compreendem que a avaliação na educação infantil assume características distintas, mas, nem por isso menos importante ou desnecessária, conforme defende a própria legislação brasileira e suas diretrizes para esse nível de ensino.

Com relação a questão de número 3, onde perguntamos “Como avaliar na Educação Infantil?”, observemos no quadro 2 o que ocorreu em cada escola:

Quadro 2: Como avaliar na Educação infantil?

COMO AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ESCOLA A	ESCOLA B
Provas	0	0
Testes	0	0
Observação	7	7
Cadernos	3	0
Atividades	7	5
Livros didáticos	0	1
Questionários	0	0
Fichas de acompanhamento	7	6
Protocolos	0	0
Diários de classe	1	0
Outra	Jogos e brincadeira	Relatórios, jogos, brincadeiras, registro fotográfico, feedback

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme verifica-se no quadro 2, foram dadas várias opções de respostas acerca de como seria possível avaliar na educação infantil, além de constar uma alternativa (outro) para

outras opções de avaliação conhecidas pelas professoras entrevistadas. Portanto, as professoras tinham muitas opções a marcar conforme compreendessem a avaliação e os recursos possíveis a serem adotados em favor dos estudantes.

Na referida questão verificamos que a observação, atividades e fichas de acompanhamento são os recursos mais pontuados pelas professoras para avaliar as crianças da Educação Infantil. Estes resultados reforçam o que defende Bassedas et al (1996), ao sugerir que os professores utilizem instrumentos que os permitam observar e registrar bem os detalhes do processo de aprendizagem das crianças pequenas.

Com relação a questão número 4, onde perguntamos “Quais aspectos são avaliados?”, os resultados das escolas podem ser vistos no quadro 3:

Quadro 3: Aspectos avaliados na Educação Infantil.

QUAIS ASPECTOS SÃO AVALIADOS	ESCOLA A	ESCOLA B
Interação social	7	7
Autonomia	7	7
Linguagem oral	7	7
Criatividade	7	6
Coordenação motora	7	7
Raciocínio lógico	7	7
Atenção e concentração	7	6
Outro	Psicomotricidade	Desenvolvimento cognitivo nas atividades

Fonte: dados da autora.

No quadro acima percebemos que os professores da Escola A consideraram todos os aspectos listados na questão e ainda acrescentaram a questão da psicomotricidade. Já o grupo de professores da escola B oscilaram em alguns aspectos, deixando a criatividade e a atenção e concentração um pouco menos visível ao processo de avaliação. A escola B também acrescentou o desenvolvimento cognitivo nas atividades como aspecto a ser avaliado, demonstrando uma certa confusão quanto ao conceito, já que o desenvolvimento cognitivo perpassa por todos os aspectos citados no questionário.

Quanto mais aspectos e detalhes forem avaliados, melhor o professor irá saber como agir em suas próximas aulas. A avaliação deve ter o aluno como protagonista o tempo todo, por isso é necessário que o professor avalie sabendo o que irá observar e aspectos que ele pode agir para aprimorar. Conforme defende a BNCC (2018) há múltiplas linguagens, saberes e conhecimentos na educação infantil que colaboraram com o desenvolvimento da criança e precisam ser estimulados e avaliados.

Com relação a questão de número 5, onde foi perguntado: “Na hora do planejamento, o que você leva em consideração?”, vejamos como as escolas se comportaram:

Quadro 4: No planejamento, o que considerar?

O QUE CONSIDERAR NA HORA DO PLANEJAMENTO?	ESCOLA A	ESCOLA B
O conteúdo a ser trabalhado	4	7
A faixa etária das crianças	7	6
Os recursos e materiais disponíveis na escola	5	4
Os ambientes disponíveis na escola	6	6
A quantidade de alunos	4	4
O livro adotado	0	3
As necessidades específicas de cada aluno	6	6
Os conhecimentos prévios dos alunos	4	5
Outro	Assunto a ser tratado conforme a necessidade dos alunos.	Habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas naquele período

Fonte: dados da autora.

Analisando o quadro acima, podemos perceber que enquanto na escola A, os itens mais votados foram: faixa etária recursos, ambientes e necessidades específicas dos estudantes; na escola B, os itens mais votados foram: o conteúdo, a faixa etária, os ambientes e as necessidades das crianças. De fato, não achamos surpresa quando o conteúdo foi levado em conta no planejamento da escola B, sendo o item mais votado, portanto, considerado no momento do planejamento. Não é raro acontecer de o conteúdo ter mais importância na hora do planejamento do que as necessidades específicas dos alunos, especialmente numa perspectiva de avaliação que se pauta na testagem, portanto, onde o professor é o examinador que olha para os resultados, mais do que o processo (HOFFMAN, 2018; LUCKESI, 2011).

Entretanto, é estranho que o conteúdo assuma esse destaque na Educação infantil quando os processos de ensino e aprendizagem não se pautam em conteúdos nesse nível de ensino, pois a legislação brasileira em nenhum dos seus documentos ou referenciais indica o trabalho com conteúdos durante a educação infantil (RECNEI, 1998; BNCC, 2018). Essa perspectiva dos professores da Escola B preocupa na medida em que desrespeita os documentos e caminha na contramão dos referenciais sobre a infância e o ser criança, quando a transdisciplinaridade é inerente ao universo infantil.

De todo modo, identificar que, na hora do planejamento, as necessidades específicas dos alunos são citadas pela maioria das professoras é importante deixar, pois as chances de que se construam práticas inclusivas é substancialmente maior.

Com referência à questão de número 6, onde perguntamos “Qual a finalidade da avaliação na Educação Infantil?”, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 5: Finalidade da Avaliação na educação infantil

FINALIDADE DA AVALIAÇÃO	ESCOLA A	ESCOLA B
Pontuar aspectos do desenvolvimento da criança.	2	3
Compreender os alunos e preparar a próxima ação pedagógica.	5	4

Fonte: dados da autora.

As respostas dadas revelam que as professoras compreendem a finalidade da avaliação na educação infantil. Conforme afirma Luckesi (2011, p. 53), “a verificação é uma ação que “congela” o objeto; mas, a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”. Portanto, a maioria das entrevistadas indicaram esse olhar avaliativo, onde o olhar do educador não se fixa no resultado.

A partir das respostas dadas, fica evidente que a maioria entende que avaliar é muito mais do que aferir nota, parecer etc. Entende que a avaliação não deve ficar parada, mas deve servir para um movimento do professor; deve servir para considerar e pontuar aspectos específicos sobre a evolução das crianças e pontos a serem aprimorados pelo professor na sua prática.

Em linhas gerais, identificamos pelos dados aqui apresentados que as professoras da educação infantil já dispõem de conhecimentos que podem facilitar um modelo inclusivo de avaliação, que pretende avaliar como diagnosticar, acolher e agir para o desenvolvimento de todos, considerando as necessidades específicas de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo geral analisar concepções e práticas avaliativas adotadas por instituições de Educação Infantil (Privada e Terceiro Setor) e suas contribuições para a inclusão escolar. Para alcançar esse objetivo buscamos analisar duas realidades distintas. Uma escola de terceiro setor localizada num bairro popular com crianças de classe pobre e uma escola privada, localizada em um bairro nobre com crianças pertencentes a famílias de classe média alta.

Sem dúvida alguma não esperamos concluir nossas reflexões a respeito do tema, mas abrir novas perspectivas de análise, inclusive, porque consideramos que aqui tivemos apenas uma pequena amostra do universo de professoras que atuam na educação infantil e das práticas que se desenvolvem Brasil afora.

Mas, de acordo com os dados coletados e analisados a partir das duas realidades que tivemos acesso, destacamos dois aspectos que mais nos chamaram a atenção:

1. Um conceito mais abrangente e, portanto, inclusivo de avaliação manifesto na escola A;
2. Uma preocupação maior com os conteúdos escolares na escola B.

Sobre o comportamento da escola A quanto ao conceito de avaliação agindo também sobre a prática docente, identificamos que há nesse sentido um olhar mais inclusivo na medida em que as professoras se permitem repensar suas práticas quando avaliam, observam, registram etc. Não conceber a avaliação dentro do julgamento e do teste, mas como um passo para conhecer e acolher a realidade do aluno e depois de conhecer, guiar as suas próximas ações, enquanto professor é uma atitude essencial em favor da inclusão.

Essa perspectiva de avaliação nos leva a acreditar que os professores têm o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem e que a avaliação não é um processo acabado, mas uma ponte para o caminho a ser trilhado, feito etc.

Luckesi (2011), Hoffman (2018) e Bassedas et al (1996) nos convidam em toda sua obra a pensar a avaliação dentro de uma perspectiva dinâmica de ação, interativa, processual, acolhedora, eliminando os medos e respeitando as diferenças, portanto, uma ação inclusiva por essência. E assim percebemos ser mais característico na escola de terceiro setor.

Por outro lado, é importante considerar o ponto (2) que percebemos na escola B. Tal resultado nos parece revelar uma tendência nas escolas particulares com relação ao trabalho com conteúdos desde a educação infantil. Sem dúvida, esse comportamento das professoras da escola B reflete uma exigência da gestão, dos pais e da sociedade em geral.

Contudo, nos faz pensar quem são as crianças em cada escola. São as mesmas? Vivem infâncias iguais ou diferentes? Segundo Ariés (1986) e Elias (2011) as infâncias é uma categoria nova e circunscrita a um determinado tempo histórico. Mas, então perguntamos o que nosso tempo espera das crianças e como vem olhando para a infância? O que se espera e se oferece às crianças da periferia é o mesmo que se espera e se oferece às crianças dos bairros nobres? Por que os conteúdos são alvo de preocupação da escola da classe A?

São muitas perguntas. Mas não esperamos responder a todas nesse estudo. Esse é apenas um início para novas investigações. Mas, fica a reflexão: será que estamos negligenciando as crianças do bairro das indústrias porque são filhas de analfabetos? Será que estamos estimulando mais e melhor as crianças do Bessa porque seus pais são letrados?

Por fim, concluímos que foi muito importante realizar esse estudo e buscar dados da realidade para refletir cientificamente. Entendemos que o professor inclusivo avalia para guiar sua ação e promover os alunos desde o primeiro momento em que os encontra. A avaliação inclusiva na Educação Infantil não pode ser somente um momento de observação para o preenchimento de uma ficha ou relatório para prestar esclarecimentos para os pais ou gestores, mas, deve guiar as ações dos professores de forma que auxilie e permita aos alunos avançarem em suas potencialidades e necessidades específicas, sem que nenhum fique de fora do direito de aprender. Esperamos ter contribuído com suas reflexões...

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/96. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 16 Nov. 2022.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação**. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 12 de novembro de 2008.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Grupo A, 1999. E-book. ISBN 9788536310909. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310909/>. Acesso em: 04 out. 2022.

BACH, Eliane; PERANZONI, Vaneza. **A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires. Ano 19. Nº 192. Maio de 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

ELIAS, N. **O processo civilizador. A formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMAN, J. **Avaliar respeitar primeiro avaliar depois** - Porto Alegre; Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, J. de O.; SALUM, M. J. G.; OLIVEIRA, R. T. **Estatuto da criança e do adolescente: refletindo sobre os sujeitos, direitos e responsabilidades**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

NASCIMENTO, C. T. do, BRANCHER, V. R., & OLIVEIRA, V. F. de. (2013). **A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Revista Contexto & Educação, 23(79), 47–63. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.47-63>

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROJETO APONTE. **Estatuto e regimento interno**. Disponível em: www.projetoaponte.com. Acesso em 07/12/2022.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. IN: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Acesso em 8/12/2022.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTIAGO, S. A. S. **A história da exclusão das pessoas com deficiência**. João Pessoa: UFPB, 2011.

SANTIAGO. . **EDUCAÇÃO, ESCOLA E PERSPECTIVA DE FUTURO: o que pensa a juventude?**. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.039047>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SANTOS, Priscila Kohls dos; GUIMARÃES, Joelma. **Avaliação da aprendizagem**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595022058/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, T. Z. **Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem**. **Revista Thema**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/142> Acesso em: 25 jul. 2022.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE

Olá,

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: Práticas para a inclusão e está sendo desenvolvida pela estudante: Thays Carvalho de Lima, aluna do Curso de graduação em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

O objetivo da pesquisa é Comparar concepções e práticas avaliativas adotadas por instituições de Educação Infantil (Privada e Terceiro Setor) e suas contribuições para a inclusão escolar. Para tanto, solicitamos a sua colaboração para responder nosso questionário, como também sua autorização para analisar e utilizar os dados deste estudo no meu TCC (trabalho de conclusão de curso). Informamos que essa pesquisa não oferece nenhum risco e esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações, se não quiser. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Caso queira colaborar, assinale o parêntese abaixo e escreva seu nome no espaço abaixo.

*Obrigatório

1. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e que: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

2. Nome *

Questionário

3. 1. O que significa avaliar? *

4. 2. É possível avaliar na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

5. 3. Como avaliar na Educação Infantil? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Provas

☐ Testes

☐ Observação

☐ Cadernos

☐ Atividades

☐ Livros didáticos

☐ Questionários

☐ Fichas de acompanhamento

☐ Protocolos

☐ Diários de classe

☐ Outra: _____

6. 4. Quais aspectos são avaliados? *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Interação social

☐ Autonomia

☐ Linguagem oral

☐ Criatividade

☐ Coordenação motora

☐ Raciocínio Lógico

☐ Atenção e concentração

☐ Outra: _____

7. 5. Na hora do planejamento, o que você leva em consideração? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ O conteúdo a ser trabalhado
- ☐ A faixa etária das crianças
- ☐ Os recursos e materiais disponíveis na escola
- ☐ Os ambientes disponíveis da escola
- ☐ A quantidade de alunos
- ☐ O livro didático adotado
- ☐ As necessidades específicas dos alunos
- ☐ Os conhecimentos prévios dos alunos
- ☐ Outra: _____

8. 6. Qual a finalidade da avaliação na Educação Infantil? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários