

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

GRACIELE GLAP

AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DA ARTE 2000-2012

PONTA GROSSA

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

GRACIELE GLAP

AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DA ARTE 2000-2012

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise

PONTA GROSSA

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Gláp, Graciele
G547 Avaliação na/da educação infantil:
estado da arte 2000-2012/ Graciele Gláp.
Ponta Grossa, 2013.
198f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Ângela
Teixeira Brandalise.

1.Avaliação na/da Educação Infantil.
2.Avaliação educacional. 3.Estado da arte.
4.Infância. I.Brandalise, Mary Ângela
Teixeira. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
T.

CDD: 372.21

TERMO DE APROVAÇÃO

GRACIELE GLAP

AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTADO DA ARTE – 2000-2012

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora

Prof^a Dr^a Mary Ângela Teixeira Brandalise
UEPG

Prof^a Dr^a Lurdes Caron
Uniplac - Lages

Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG

Ponta Grossa, 07 de agosto de 2013.

Família...

Porto seguro, sempre...

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Senhor Nosso Deus, que se fez presente em todos os momentos dessa caminhada, pelas inúmeras vezes que me mostrou seu existir, principalmente em momentos de fraqueza.

À minha orientadora Professora Dr. Mary Ângela Teixeira Brandalise, por ter acreditado em mim, desde a primeira disciplina cursada, ainda enquanto aluna especial. Muito obrigada pelo seu carinho, atenção e pelos saberes compartilhados. Carregarei para toda minha vida seus ensinamentos.

Aos professores Dr. Ademir José Rosso, Dr. Esméria de Lourdes Saveli e também a professora Dr. Lurdes Caron pela contribuição no exame de qualificação deste trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós Graduação em Educação, pelos ensinamentos e incentivos.

Ao professor e coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa Dr. Jefferson Mainardes pelo incentivo durante a trajetória de pesquisa.

À Capes pelo auxílio financeiro, concebido por meio da bolsa de estudos, o que possibilitou dedicação total e este estudo.

Aos queridos colegas de mestrado, com os quais tive o prazer de conviver durante dois anos, compartilhando sentimentos, dificuldades e alegrias.

Às minhas queridas amigas Andreliza Cristina de Souza e Ana Keli Moleta por terem me acolhido como “irmã” no início desta caminhada.

A minha mais fiel incentivadora, minha irmã Lucimara, desde quando este sonho era apenas um sonho, aquela que divide comigo as angústias e divertimentos da Pós-Graduação, muito obrigada por seu companheirismo. Amo muito você.

Ao meu pai Casemiro Glap por ter incentivado e proporcionado meus estudos.
Minha eterna gratidão e amor!

A minha mãe Leonor Pinto Glap, por seu amor incondicional, por cuidar de mim e de
minha casa. Minha eterna gratidão e amor!

Aos meus irmãos Alberto e Márcia Glap pelo carinho dispensados a mim desde
pequena.

Ao meu esposo Maurício José Matras pelo carinho, companheirismo e amor.

À todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

***“é preciso ter paciência com as lagartas,
se quisermos conhecer as borboletas”.***

Ruth Rocha

(A primavera da lagarta.)

GLAP, Graciele. Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012. 2013, 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013.

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito sistematizar a produção científica realizada em torno do tema avaliação na/da educação infantil. O estudo da complexa tarefa de avaliação em educação infantil pressupõe reflexões e análises quanto ao próprio significado de educação infantil, de infância, do acompanhamento do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, e dos caminhos a serem traçados na prática avaliativa nesta etapa da Educação Básica. O objetivo da investigação foi compreender como os estudiosos da Educação Infantil vêm pesquisando os processos avaliativos nela desencadeados. A pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estado da arte, teve um caráter inventariante com a busca de artigos, dissertações e teses, por meio de consulta eletrônica e de produções impressas, publicadas no período 2000-2012. No primeiro capítulo discute-se brevemente as questões históricas, legais e políticas da Educação Infantil dialogando-se com Kuhlman Jr (2010), Sarmiento (2007), Vieira (2011), Oliveira (2002) e outros. O segundo capítulo contemplou a fundamentação teórica sobre a avaliação educacional e seus objetos de estudo com as contribuições de Dias Sobrinho (2003), Rodrigues (1995), Alípio Casali (2007), Afonso (2003), Hadji (2001), Draibe (2001), Cappelletti (2007). Para fundamentar as discussões sobre a avaliação na/da Educação Infantil foi estabelecida diálogo com Godoi (2007), Bachi e Bondioli (2003), Kramer (2007), Zabalza (2006), entre outros. A metodologia da pesquisa, seu desenvolvimento e a análise dos resultados compõem o terceiro capítulo com apoio nos autores Soares (2002), Romanowski e Ens (2000), Chizotti (2008), Flick (2009), Oliveira (2007), entre outros. O levantamento dos trabalhos foi realizado considerando-se as seguintes palavras-chave: avaliação, avaliação institucional, avaliação docente, avaliação da aprendizagem, avaliação na creche, acompanhadas das palavras educação infantil. Foram localizadas 47 produções científicas, sendo 24 artigos, 20 dissertações, 3 teses. Os resumos dos trabalhos foram tratados com auxílio do *software* Alceste e a partir dos relatórios as produções foram agrupadas em quatro categorias: avaliação da aprendizagem na educação infantil, avaliação institucional e de políticas/programas da educação infantil, avaliação na educação infantil e avaliação na creche. Na pesquisa realizada observou-se que a produção científica brasileira está concentrada nas temáticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil e avaliação na educação infantil com foco na avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da criança, nas formas de registro em relatórios, pareceres e portfólios, nas concepções e práticas de avaliação dos professores, ou seja, as pesquisas estão voltadas para o processo educativo que ocorre no espaço de sala de aula. Os trabalhos em avaliação da Educação Infantil que tem como foco a avaliação do contexto educativo, e que abrange a análise da instituição na sua totalidade nas dimensões política, pedagógica e administrativa são poucos, assim como os que abordam a avaliação na creche e a avaliação de políticas e de programas de educação infantil.

Palavras-chave: Avaliação na/da Educação Infantil. Avaliação educacional. Estado da arte. Infância.

GLAP, Graciele. Evaluation in/of children education: state of the art 2000-2012. 2013, 198f. Dissertation (Masters in Education Program) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013.

ABSTRACT

This study aimed to systematize the scientific production developed around the theme evaluation in/of children education. Researching the complex task of evaluation in children's education assumes reflection and analyses regarding the meaning of children education, childhood, close observation of the development of children from 0 to 5 years old, and the routes to be followed in the evaluation practice at this level of Basic Education. The objective of this investigation was to understand how scholars in Children Education have been researching its inherent evaluation processes. This is a qualitative study, state-of-the-art-type, with an inventory character surveying articles, dissertations and thesis, through electronic search and printed texts, published throughout 2000-2012. The first chapter briefly discusses historical, legal and political issues in Children Education based on Kuhlman Jr (2010), Sarmento (2007), Vieira (2011), Oliveira (2002) and others. The second chapter comprises the theoretical foundation on educational evaluation and its objects of study supported by Dias Sobrinho (2003), Rodrigues (1995), Alípio Casali (2007), Afonso (2003), Hadji (2001), Draibe (2001), and Cappelletti (2007). In order to discuss evaluation in/of Children Education the authors Godoi (2007), Bachi and Bondioli (2003), Kramer (2007), Zabalza (2006), amongst others were surveyed. The research methodology, its development and the data analysis form the third chapter supported by Soares (2002), Romanowski and Ens (2000), Chizotti (2008), Flick (2009), Oliveira (2007), amongst others. The search for studies was carried out through the following key-words: evaluation, institutional evaluation, teachers' evaluation, learning evaluation, day-care institutions evaluation, followed by the words children education. Forty-seven scientific texts were found, from these 24 are articles, 20 dissertations, and 3 theses. The abstracts of these works were treated with the software Alceste and from the reports the productions were grouped into four categories: learning evaluation in children's education, evaluation in children's education and evaluation in day-care institutions. Results revealed that the Brazilian scientific production is focused on themes related to learning evaluation in children's education and children's education evaluation highlighting aspects of children's development, in the form of reports, statements and portfolios, which comprise teachers' conceptions and evaluation practices, that is, the research is focused on the education process that occurs within the classroom. There are few works on Children Education evaluation which are focused on the evaluation of the education context, and which cover the analysis of the institution as a whole, regarding political, pedagogical and administrative dimensions, as well as those which approach the evaluation in day-care institutions and the evaluation of policies and children's education programs.

Key-words: Evaluation in/of Children Education. Education Evaluation. State-of-the-art. Childhood.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relação das produções científicas da categoria 1 Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil- 2013.....	74
Quadro 02	Relação das produções científicas da categoria 2 Avaliação Institucional e/ou de Políticas e Programas da Educação Infantil- 2013	76
Quadro 03	Relação das produções científicas da categoria 3 Avaliação na Educação Infantil- 2013.....	77
Quadro 04	Relação das produções científicas da categoria 4 Avaliação na creche da Educação Infantil- 2013.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Produção Científica Brasileira	
	Avaliação na/da educação Infantil 2000-2012.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Etapa 1 do Software Alceste	81
Figura 02	Classificação das UCEs pelo software ALCESTE	83
Figura 03	Classificação Hierárquica Descendente do software ALCESTE	83
Figura 04	Vocabulários específicos nas UCEs de cada classe	84
Figura 05	Classificação Hierárquica Ascendente, elementos intraclasses	84
Figura 06	Unidades de contexto elementares- UCEs	85
Figura 07	Dendrograma	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Produção Científica Brasileira Avaliação na/da Educação Infantil 2000-2012.....	72
Gráfico 02	Produção Científica Brasileira Avaliação na/da Educação Infantil 2000-2012	73

LISTA DE SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação Política e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CB	Constituição Brasileira
CCFS-S	Child Care Facility Schedule
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECER-S	Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITERS-S	Infant/Toddler Environment Rating Scale- Revised Edition
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1-EDUCAÇÃO INFANTIL:QUESTÕES HISTÓRICAS E, LEGAIS E POLÍTICAS.....	20
1.1 Questões históricas, legais (sociais) e políticas sobre o surgimento da Educação Infantil.....	20
1.2 Educação Infantil no Brasil.....	24
CAPÍTULO 2-AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
2.1 Concepções Epistemológicas da avaliação	38
2.2 Avaliação Educacional e seus objetos.....	47
2.2.1 Avaliação da Aprendizagem.....	47
2.2.2 Avaliação Institucional.....	52
2.2.3 Avaliação Docente.....	56
2.2.4 Avaliação de Políticas e/ou Programas e Projetos Educacionais	59
2.3 As especificidades da avaliação na/da Educação Infantil.....	62
CAPÍTULO 3-AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA.....	66
3.1 As pesquisas do tipo “Estado da Arte”.....	66
3.2 A opção metodológica pela pesquisa bibliográfica.....	67
3.3 Coleta e organização das produções científicas.....	69
3.4 Análise estrutural dos resumos das produções científicas.....	79
3.4.1 O software ALCESTE- descrição, funcionamento e utilização na análise de dados.....	80
3.4.2 Preparação dos resumos das produções científicas para a análise pelo Alceste.....	85
3.4.3 Análise dos dados: a composição das quatro classes originadas pelo Alceste.....	87
CONCLUSÕES.....	99
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A- Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil.....	115
APÊNDICE B--Avaliação Institucional e/ou de Políticas e Programas.....	123

APÊNDICE C-Avaliação na Educação Infantil.....	127
APÊNDICE D-Avaliação da Creche na Educação Infantil.....	137
APÊNDICE E -<i>Corpus de Análise</i>- texto para análise pelo Software Alceste.....	142
APÊNDICE F- Apresentação dos propósitos da pesquisa e termo de autorização para utilização do resumo técnico.....	153
ANEXO A- Rapport (relatório) dos grupos pelo Software Alceste.....	155
ANEXO B- Relatório na Linguagem Word - Software Alceste.....	186

INTRODUÇÃO

Dialogar com as questões que envolvem a infância e a educação das crianças brasileiras não é uma tarefa fácil. As concepções de infância e criança presentes na contemporaneidade foram tecidas durante anos e a várias mãos, sob diferentes enfoques e perspectivas, da mesma forma que a Educação Infantil, a qual se constitui, portanto, um processo histórico, político, cultural e social.

A preocupação com a criança pequena, a infância e a Educação Infantil vem se consolidando nas políticas públicas e na legislação do Brasil, desde 1988, em especial com a Constituição Brasileira, que em seu artigo 7º, inciso XXV, determinou como direito social dos pais trabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas. A Educação Infantil ficou definida na Carta Magna como primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar.

Outras iniciativas vieram na direção de dar identidade para a educação das crianças pequenas, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 29, que incluiu a creche e a pré-escola ao sistema educacional brasileiro como primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de propiciar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social complementando a ação da família e da comunidade.

Recentemente, o Projeto de Lei N.º 8.035/2010, relativo ao Plano Nacional de Educação 2011-2020, também afirma o dever do Estado com a educação e o direito da criança à Educação Infantil, sendo que a matrícula/frequência das crianças de 0 a 3 anos (creche) é opção da família, e a das crianças de 4 e 5 anos de idade é obrigatória (pré-escola), em conformidade com a Constituição Federal, alterada pela Emenda Constitucional número 59/2009.

A Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definida pela Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu artigo 5º, é caracterizada como espaços institucionais não domésticos, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

No centro do currículo da Educação Infantil, a criança é considerada sujeito histórico e de direitos (Art. 4º) que nas relações, nas práticas e nas interações cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Essas concepções de educação para crianças pequenas devem fundamentar as concepções de avaliação na Educação Infantil para que de fato o professor possa acompanhar o desenvolvimento da criança a partir dos pressupostos legais, ou seja, do processo destinado a promover continuamente o desenvolvimento infantil.

Enquanto professora na Educação Infantil, durante o trabalho diário com as crianças pequenas, foram surgindo questões relacionadas a esse universo e a tudo o que o envolve, tais como: o que é Educação Infantil? Quem é o aluno que frequenta a Educação Infantil? Quais práticas são desenvolvidas nesses espaços institucionais? Como trabalhar com as crianças pequenas de maneira a auxiliar em seu desenvolvimento? Como afastar-se de práticas escolarizantes nesse primeiro segmento da Educação Básica? Como acompanhar o desenvolvimento da criança a partir da avaliação? Qual a melhor maneira de avaliar e o que avaliar nessa criança?

Tais questionamentos que foram (são) constantes na minha prática docente também estão presentes na vida de muitos educadores e professores de Educação Infantil que partilham no trabalho cotidiano com seus pequenos, com seus pares, com sua equipe pedagógica a responsabilidade da formação de crianças pequenas.

Em virtude desses questionamentos e inquietações houve a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre Educação Infantil, para o que se buscou conhecer as produções científicas já existentes neste campo de investigação. Dentre os variados aspectos da Educação Infantil, foi priorizado um que está amplamente relacionado à qualidade desse segmento da Educação Básica: a avaliação. Justifica-se a escolha, por se acreditar que é praticamente impossível perceber as mudanças que a pequeno, médio e longo prazo são alcançadas sem que haja uma produção de conhecimento sobre avaliação como forma de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, uma vez que ela é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem.

Foi a partir dessas reflexões que se originou o interesse pelos trabalhos já realizados em avaliação na/da Educação Infantil e que se delineou o problema desta pesquisa: o que apontam as produções acadêmicas brasileiras sobre a avaliação na Educação Infantil no período compreendido entre 2000 a 2012?

Nas últimas décadas as discussões sobre infância vêm aumentando, tanto em grupos de pesquisa sobre a infância, bem como nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na produção de teses e dissertações e, ainda, na publicação de artigos em periódicos e eventos especializados. A avaliação na/da Educação Infantil ainda se constitui como um grande desafio aos professores, pesquisadores e também aos formuladores de políticas e/ou programas e projetos da Educação Infantil.

A abrangência de significados atribuídos à infância e também os vários objetos de estudo da avaliação educacional no decorrer dos anos foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação, cujo objetivo geral foi compreender como os estudiosos da Educação Infantil vêm pesquisando os processos avaliativos nela desencadeados. Os objetivos específicos traçados foram:

- sistematizar a produção científica realizada entre 2000 e 2012 em torno do tema da avaliação na/da Educação Infantil;
- identificar os focos de interesse das pesquisas em avaliação na/da Educação Infantil;
- identificar lacunas ou restrições existentes na produção científica sobre a avaliação na/ Educação Infantil.

A pesquisa, além desta introdução e da conclusão, está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo traz um breve histórico da educação de crianças pequenas e das concepções de infância, de Educação Infantil e também a legislação pertinente à Educação Infantil no Brasil que assegura à criança pequena o direito à creche e à pré-escola. Para fundamentar esse capítulo, foram utilizados os autores Kuhlmann Jr (2010), Sarmiento (2007), Vieira (2011), Oliveira (2002), entre outros.

No segundo capítulo discutem-se alguns fundamentos da Avaliação Educacional numa perspectiva histórica e epistemológica e, também, faz-se uma abordagem conceitual dos objetos de estudo da avaliação educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação docente, avaliação de políticas/programas, avaliação na/da educação infantil. Os autores que contribuíram para a construção da fundamentação teórica foram Dias Sobrinho (2003), Rodrigues (1995), Casali (2007), Afonso (2003), Hadji (2001), Draibe (2001), entre outros. Para fundamentar as discussões sobre a avaliação na/da Educação Infantil, que é o foco central deste trabalho, o diálogo foi estabelecido com os seguintes autores: Godoi (2007), Bachi e Bondioli (2003), Kramer (2007), Zabalza (2006), entre outros.

O terceiro capítulo trata das especificidades metodológicas da pesquisa, da coleta, organização, a análise das produções científicas que compuseram o *corpus* da investigação.

Justifica-se a opção pela pesquisa qualitativa, do tipo “estado da arte” com apoio de Ferreira (2002), Soares (2000), Romanowski e Ens (2006), que consistiu no levantamento bibliográfico de produções científicas sobre avaliação na/da educação.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para ampliar o conhecimento sobre a produção científica em avaliação na/da Educação Infantil brasileira, ao evidenciar tanto as temáticas mais recorrentes nas pesquisas existentes quanto as lacunas nesse campo de investigação, estimulando a contribuição de novas pesquisas sobre avaliação na/da Educação Infantil.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E POLÍTICAS

1.1 Questões históricas, legais e políticas sobre o surgimento da educação infantil.

Falar sobre crianças e seu universo, seus fazeres infantis, é uma tarefa um tanto complexa. A criança da qual nós falamos hoje, a criança pequena, nem sempre teve seu espaço garantido, tanto em termos de legislação educacional quanto de cidadão do mundo. Assim, como muitas questões surgidas no meio social, as discussões sobre a educação de crianças em espaços coletivos bem como a discussão sobre a infância foram estabelecidas a partir de necessidades desencadeadas na sociedade.

A historiografia¹ da educação vem contribuindo muito no sentido de significar e aprofundar as pesquisas desenvolvidas na Educação Infantil, pois considera não somente o *locus* educacional mas também todos os elementos políticos, econômicos e culturais de uma sociedade que irão determinar as concepções adotadas em determinados períodos sobre educação (Kuhlmann Jr, 2010).

A infância, como conhecida na atualidade, é fruto de um processo histórico e, como dito anteriormente, retrata a concepção de estudiosos sobre seu tempo, baseados nas conjunturas política, social e econômica em que vivem. Essa infância relatada e/ou narrada normalmente exprime constatações ou pensamentos baseados no que os adultos avistavam, ou, como diria Sarmiento (2007), “baseadas numa perspectiva adultocentrada”, na qual os fazeres e sentimentos infantis são normalmente dispensáveis.

Em virtude de tais constatações, faz-se compreensível a concepção adotada por alguns pensadores, dentre eles o historiador Philippe Áries, que em seus escritos, baseados principalmente em autobiografias e iconografias religiosas, afirmava a inexistência do sentimento de infância na Idade Média.

Segundo Áries (1981), a sociedade não concebia a criança como sujeito em formação, mas sim como um adulto em miniatura, sem considerar as necessidades e as características próprias da idade. A infância era percebida como período de transição para a idade adulta, e as relações sociais eram mantidas por homens grandes e por “homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p.51).

¹ Historiografia, como o próprio termo indica, é a ciência que estuda, analisa e registra os fatos históricos ao longo do tempo. Historiografia também pode ser definida como a ciência que conta como os seres humanos fizeram história com o passar do tempo. A historiografia estuda épocas e estados variados fazendo compreender os métodos, as formas e os objetos de estudo.

Faz-se importante relatar que o historiador francês baseou-se, como dito anteriormente, em referências autobiográficas, nas quais se encontravam diários, documentos funerários, enfim, registros diversos, que em grande parte retratavam as famílias com maior poder econômico e social (Sarmiento, 2007).

Nesse viés é que surgem algumas críticas relacionadas ao estudo desenvolvido por Àries, pois ao descrever a infância na Idade Média o fez apenas levando em consideração um segmento social mais abastado, pertencente à burguesia, os quais expressavam a cultura dominante. Sarmiento (2007) argumenta que as diferenças econômicas e sociais existentes naquele período não foram consideradas. Nas suas palavras, “há uma marginalidade conceptual no que respeita à ideia ou imagem de infância no passado, que é correlata da marginalidade social em que foi tida” (Sarmiento, 2007, p.26).

Na visão de infância adotada por Àries havia uma posição unidirecional, na qual já se percebia a prevalência da classe mais privilegiada à classe subalterna, como relata Kuhlmann Jr (2010, p.23):

Outro aspecto que merece reflexão é a interpretação que supõe um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infâncias, das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia, para as classes populares. Mesmo com abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença no interior das relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis como por exemplo, o diário da educação de Luís XIII, utilizado por Àries geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção e respeito à criança.

Na mesma linha de pensamento, Müller (2007) afirma que não é possível falar somente de uma infância, ou de uma única concepção de criança, porque isso depende de quem as olha, de quem as registra e de quem investe nelas.

Os estudos de Sarmiento (2007), Kuhlmann Jr.(2007) e Müller (2007) destacam que a concepção de infância deve ser muito mais abrangente, pois inúmeros fatores, dentre eles os fatores econômicos e sociais, jamais podem ser desconsiderados. Não existe somente uma infância, mas sim várias infâncias, que assumem significados diferenciados se levados em conta os diferentes segmentos sociais e também a realidade de quem as relata, de quem tenta revelá-las.

Concorda-se, porém, com Sarmiento (2007), quando afirma que a obra de Philippe Àries possibilitou o desenvolvimento de estudos da infância:

Independente da crítica historiográfica a que a obra de Àries tem sido submetido, há, no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a história da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa [...] Se as concepções de infância podem existir, modificar-se e diversificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente, o que é que está na origem dessas concepções? Essas questões tornaram-se possíveis depois de Àries. (SARMENTO, 2007, p.27).

Ainda, segundo o autor, entre os séculos XVII e XVIII configurou-se na sociedade um novo modelo de infância, não mais caracterizado pela imperfeição, ou como miniaturização do adulto, mas por uma “fase própria do desenvolvimento humano”. (SARMENTO, 2007, p.28).

Nessa mesma perspectiva, Müller (2007) fala que, por volta dos séculos XII e XIII, a infância começa a existir enquanto conceito, categoria própria. Isso não quer dizer que a criança torna-se um sujeito de direitos, mas que, nesse período, ela (a criança) desfrutava obviamente de suas brincadeiras e seus brinquedos sem pretensões, e não se lhes priva de ternura. Mas como divide muito cedo a alcova e a cama de seus irmãos maiores, começa em seguida a participar de suas ocupações e cuidados.” (MÜLLER, 2007, p.29).

Segundo a autora, as crianças pequenas logo eram inseridas em ofícios juntamente com os adultos; os meninos normalmente aprendiam ofícios masculinos e, de certa forma, aprendiam que deveriam desfrutar de maior autoridade nas decisões a serem tomadas, principalmente as referentes à família, bem como eram priorizados nas heranças familiares. Às meninas, por sua vez, competia o cuidado com os afazeres domésticos, como cozinhar, lavar e todos os trabalhos com fios. (Müller, 2007)

Há registros que, entre os séculos XII e o século XV, havia altos índices de mortalidade infantil decorrentes de condições de higiene, pobreza, pestes, mas também pela prática de infanticídios² que nem sempre eram desejados, mas que poderiam ocorrer até mesmo quando a criança dividia a cama com seus pais, morta por asfixia. (Müller, 2007).

Nos séculos XVI e XVII, segundo Müller (2007), as crianças de famílias de classes sociais mais abastadas eram acolhidas e cuidadas pelos seus pais e pela sociedade, pois tinha-se em mente que elas deveriam ser passíveis de cuidados especiais para tornarem-se pessoas de honra, o que nem sempre ocorria com as crianças de classe social menos favorecida.

² Refere-se à cessação da vida de recém-nascido. Para aprofundamento consultar o livro “História de crianças e infâncias” de Verônica Regina Muller, p.32-38.

Nessa época, a criança privilegiada socialmente passou a ser o centro de interesse coletivo dos adultos, e era vista como sujeito de necessidades e cuidados, estando num período de preparação para o mundo adulto, no qual a presença da escola mostrava-se fundamental. No entanto, para as crianças de extratos sociais menos abastados era dispensada somente uma educação baseada na piedade, o que contribuía para reforçar as diferenças de classes sociais, como explica Oliveira (2002):

O mesmo não acontecia em relação às crianças dos extratos sociais mais pobres. Os objetivos de sua educação e as formas de efetivá-los não eram consensuais. Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade. (OLIVEIRA 2002, p.62)

Ainda entre os séculos XV e XVI foram surgindo novos questionamentos e visões sobre a criança e como ela deveria ser educada.

Por volta do século XVII, com a interferência da igreja e também do poder público, começou-se a desenvolver um trabalho mantenedor da vida dessas crianças, com cuidados essencialmente femininos, como pelas mães, amas, entre outras. Foi um período em que as relações familiares começaram a ser redesenhadas, revelando um novo olhar do adulto – principalmente das mulheres - sobre as crianças e os cuidados dispensados a elas, o que ocasionou o aumento da expectativa de vida infantil.

Kuhlmann Jr.(2010) revela que as infâncias burguesas e aristocráticas são as mais conhecidas, e que as infâncias das classes populares são pouco relatadas, restritas aos poucos registros médicos ou filantrópicos, os quais tinham por objetivos educá-las e discipliná-las. Há no período um movimento, ainda que discreto, de prevalência da manutenção do *status quo*, no período da primeira infância, quando as crianças, dependendo de sua condição socioeconômica, poderiam ou não se inserir nos ambientes escolares.

Ao final do século XIX e início do século XX, muitas foram as contribuições da medicina, da psiquiatria, da psicologia e da pedagogia ao segmento da primeira infância.

A infância, mesmo que não se apresentasse da mesma maneira em todos os continentes, conseguia avançar no sentido de possibilitar educação para os pequenos. Nesse sentido pode-se citar desde a melhoria dos espaços educacionais destinados às crianças, a compreensão quanto aos aspectos biológicos, maturacionais, comportamentais, de aprendizagem, dentre muitos outros (Oliveira 2002).

Faz-se necessário reconhecer que o século XX foi um período muito importante principalmente quando se discute a infância. As mudanças de concepções ao longo dos séculos possibilitaram uma reconstrução do que se esperava das instituições e também das políticas sociais para a primeira infância. Sabe-se que o sentimento e a valorização da primeira infância não ocorreram concomitantemente em todos os países, e, no Brasil, a concepção de infância baseada nos modelos assistencialistas manteve-se até poucas décadas atrás.

1.2 Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a atenção às ações de cunho pedagógico e educativo com as crianças pequenas também tardou a acontecer, assim como nos outros países, mas com particularidades de sua própria construção histórica.

A história da educação infantil em nosso país de certa forma acompanha a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parque infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, familiares de fazendeiros assumiam o cuidado de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidas nas “rodas dos expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Precedentes à proclamação da República no Brasil, foram criadas iniciativas de amparo à proteção da infância, uma vez que as condições de vida da população mais pobre, dos filhos de escravos, dos filhos de viúvas de guerra, de mães solteiras, de vítimas do abandono e maus tratos era lastimável. Aliadas a essa situação, somavam-se as péssimas condições de saúde e higiene da população, que culminavam nas grandes taxas de mortalidade da época.

Tais iniciativas, no entanto, apenas mascaravam os problemas sociais, porque as instituições que surgiram serviam para “cuidar” a criança pobre e reforçavam a criação de modelos assistencialistas, largamente adotados no país.

Diante de tantos acontecimentos e da condição social de vida da população cada vez mais precária, começou-se, então, a pensar nos cuidados da criança fora do ambiente familiar: a criança passou a ser vista pela sociedade como um ser filantrópico, assistencial e caritativo (DIDONET, 2001, p.13 apud PASCHOAL,J.D, MACHADO,M.C.G, 2009, p. 82).

A identidade das creches e pré-escolas começou a ser construída no Brasil a partir do século XIX. Essa história foi inicialmente marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças, ou seja, para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, e para as crianças advindas de famílias com um poder aquisitivo maior outro modelo se desenvolveu, aproximado a práticas escolares.

Com os preceitos trazidos pelo movimento da Escola Nova, foram importados modelos americanos e europeus de educação - os “jardins de infância” - que geraram inúmeros debates na sociedade: alguns defendendo que eles eram apropriados para crianças pobres, filhos de mães trabalhadoras; outros, inclusive os mantidos pelo poder público, para crianças de classes mais afortunadas.

Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade. (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

A concepção puramente assistencialista marcou durante muito tempo a educação das crianças pequenas no Brasil, tornando-se até compreensível, em razão de ser uma das poucas soluções encontradas para tratar as atrocidades que eram acometidas aos pequenos.

Kramer (1995), sobre este mesmo aspecto, diz que as instituições públicas atendiam as crianças das camadas mais populares, com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência socioeconômica, enquanto que as instituições particulares teriam cunho pedagógico, funcionando apenas meio turno, dando ênfase à socialização, criatividade e à preparação para o ensino regular.

Após a proclamação da República, no século XX, a educação brasileira passou por mudanças relacionadas aos cuidados necessários à infância, porque até então para a criança brasileira eram aplicados modelos educacionais europeus.

O processo de urbanização e a crescente industrialização conduziam a mudanças substanciais nas estruturas familiares, principalmente devido ao aumento da mão de obra feminina nas fábricas e indústrias. Não tendo como levar seus filhos para o trabalho restava às mães deixarem seus filhos com as “criadeiras”, que eram mulheres que cuidavam de crianças em troca de dinheiro.

Nesse contexto começam a surgir os movimentos desencadeados pelos trabalhadores, em busca de melhores condições de trabalho, entre eles: diminuição de jornada de trabalho, aumento salarial, insalubridade e também de locais para o atendimento de crianças durante o período de trabalho das mães.

Muitas associações patronais combatiam essas ações instituintes desencadeadas pelos empregados, mas as reivindicações foram aos poucos sendo atendidas e, posteriormente, assumidas pelo Estado.

Na década de 20, em meio à crise no sistema político, a expansão das atividades industriais e a revolução da burguesia, surgem as primeiras regulamentações para o atendimento das crianças em espaços coletivos: maternais e jardins de infância.

Educadores que apoiavam o movimento conhecido como escolanovismo, preocupados com a qualidade pedagógica dos espaços destinados ao atendimento das crianças, levam essa questão para debate na academia e nas instâncias formuladoras das políticas nacionais de educação. Surge, em 1932, o Manifesto de Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia a educação pública, com escola única para meninos e meninas, com ensino gratuito e obrigatório. Porém, o que de fato ocorreu foi que os realmente beneficiados foram as crianças de famílias mais abastadas, ficando novamente as crianças de famílias humildes submetidas a uma educação que em nada era pautada nos movimentos escolanovistas.

Em virtude do crescimento desregrado dos centros urbanos e da péssima infraestrutura de saneamento, o aumento do risco de epidemias era constante, e a “creche” surge como uma alternativa para preservar a futura mão de obra operária. Oliveira (2002, p. 99) explica:

Nesse momento, a vida da população das cidades, conturbada pelo projeto de industrialização do capitalismo monopolista e excludente em expansão, exigia paliativos aos seus efeitos nocivos nos centros urbanos, que se industrializavam rapidamente e não dispunham de infraestrutura urbana em termos de saneamento básico, moradias, etc. A creche seria um desses paliativos na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a reprodução da mão-de-obra, que geralmente habitava ambientes insalubres.

Na década de 30, o Estado brasileiro desenvolveu estratégias para regulamentação do trabalho, tanto para o empregador quanto para os trabalhadores. Uma delas aparece na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943. No que diz respeito às mulheres, conquista-se o direito à licença-maternidade, direito a intervalos no horário de trabalho para amamentação, bem como local específico para os bebês em período de amamentação, além do direito de voltar ao trabalho após a licença.

Na década de 40, as creches

[...] eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente das camadas populares; [...] para isso multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

Com o passar dos anos, as creches começaram a receber auxílio governamental e doações de outras instituições ou famílias ricas. Nesse mesmo período, foi instituída em alguns estados brasileiros a classe pré-primária em grupos escolares. Havia na época o desinteresse do Estado em garantir uma educação adequada às crianças pequenas, pois o atendimento ocorria em creches, parques, maternais, jardins de infância e classes pré-primárias.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) são dedicados dois capítulos à pré-escola. A Lei dispõe, no artigo 23, que a educação pré-primária seria realizada em escolas maternais ou jardins de infância e, no artigo 24, que as empresas deveriam, por incentivo próprio ou com a cooperação dos poderes públicos, manter instituições de educação pré-primária. Mas pouco se fez para a primeira infância nesse período em termos de cumprimento do apregoado na legislação.

Em 11 de agosto de 1971, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei da Reforma do Ensino), conhecida também como Lei 5692/71, fica disposto que as crianças menores de 7 (sete) anos recebam educação nas escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes. Porém o Estado cedeu seu papel às instituições privadas de ensino, ocasionando um aumento das escolas privadas de atendimento à infância (SAMWAYS; SAVELI, 2011).

Foi nessa década que os debates sobre a educação aos menores de sete anos iniciaram no contexto brasileiro. Começou-se a pensar numa educação que possibilitasse a melhora das condições dessas crianças, mas não necessariamente alterando os mecanismos sociais geradores desses problemas. É a denominada educação compensatória.

As experiências compensatórias mencionadas deveriam ocorrer na escolarização formal, mas, sobretudo no período imediatamente anterior ao ingresso no sistema de ensino regular, ou seja, na pré-escola [...] a proposta encara e defende a educação pré-escolar como compensatória, atribuindo-lhe verdadeira função terapêutica para as “carências culturais” das crianças das classes sociais dominadas. (KRAMER, 1982, p. 54).

Nesse período, o atendimento educacional foi influenciado por médicos, psicólogos, o que desencadeou a necessidade de se pensar a importância da estimulação para o desenvolvimento infantil, desde o nascimento e não somente na pré-escola.

Com o aumento populacional e da mão de obra feminina na década de 70, também aumentou o número de pré-escolas. As famílias começaram a compreender que o acesso das crianças pequenas a este segmento educacional poderia ser uma conquista. No final da década, a educação passou a não ter somente o caráter assistencialista, mas já apresentava indícios de um viés mais educativo e formativo.

Após o fim do regime militar, na década de 80, estando o país com maior abertura política, foram adotadas medidas para a melhora no atendimento das crianças. O acesso da população à escola foi ampliado, porém nem todas as crianças tinham igualdade nesse acesso, o que justificava o aumento de creches domiciliares, muitas vezes sem nenhum cunho educativo.

Na final da década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil, entre outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido, de fato, seu direito à educação, pois somente com a Carta Constitucional Brasileira de 1988 esse direito foi efetivamente reconhecido.

Antecedendo à Constituição de 1988, em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância foi iniciado em 1959, através da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, da qual se transcreve o sétimo princípio:

Princípio 7º - A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Percebe-se nesse trecho que, ao referir-se à criança, não é explicitada a faixa etária à qual deve ser oferecida a educação, apenas diz que será no grau primário. Isso possibilita a interpretação de que à criança entre zero e seis anos nessa declaração não é dada vez nem voz, apesar de que não há como negar que, a partir dessa declaração, a criança começa a aparecer legalmente no cenário social e político.

Por conseguinte deve ser apontada a Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”, a que veio de certa forma a definir os direitos sociais e individuais dos cidadãos. No capítulo VII, artigo 227, foi instituído:

Artigo 227-É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, portanto, ficou instituído no contexto brasileiro que, além dos pais e da sociedade, é dever do Estado assegurar às crianças e jovens, entre muitos outros direitos, o direito à educação.

A Educação Infantil surge então como categoria própria, como direito subjetivo da criança, tal qual pode ser visualizado no artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, que diz em seu inciso quarto que haverá “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, ainda não apresentando obrigatoriedade, mas sim como opção dos pais.

Segundo Craidy (2001, p. 24),

[...] nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem, ou o que considerarem válido. Todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na Constituição do país que reconheceu a criança como um cidadão em desenvolvimento. Outras duas definições importantes da Constituição foram que os trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas[...].

Segundo a autora, as proposições referentes à educação das crianças e adolescentes a partir da Constituição foram significativas, porém ainda não efetivas somente como direito da criança, pois priorizam o direito dos pais em deixar seus filhos em um ambiente educacional enquanto laboram.

A autora ainda afirma que “[...] as creches e pré-escolas são direito tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial

como muitas vezes foram consideradas” (CRAID, 2001, p. 24). Faz-se importante refletir que, uma vez concedido aos pais o direito de ter os filhos na escola, supõe-se que o direito da criança estaria em segundo lugar, ou seja, novamente a educação surge como uma necessidade do mundo do trabalho, possibilitando ainda uma visão caritativa e assistencial não como um direito de todas as crianças.

Sobre isso, Samways (2012, p.58) diz que

Vale considerar que este panorama histórico, traçado a partir de referências bibliográficas e documentos legais, apontaram que a partir da Constituição de 1988 todas as crianças tem direito de freqüentar a Educação Infantil, mas, não é obrigatório. O não obrigatório é uma categoria restritiva porque impede os pais de conseguirem uma vaga para seus filhos e isenta o Estado de garantir a vaga, para a criança na escola pública.

Ou seja, ao mesmo tempo em que deveria garantir aos pais vagas para seus filhos, o Estado isenta-se do que foi assegurado anteriormente, configurando que nem tudo o que é constituído em lei é realmente o que acontece, principalmente tratando-se de legislação ou políticas públicas para a infância.

Ainda em consonância com a legislação que veio assegurar o direito à educação a partir da Educação Infantil, surge a Lei 8.069/90 de 13 de junho de 1990, lei federal conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que veio a ratificar as proposições efetivadas a partir da Constituição de 1988. Corroborando, assim, o sentido de que toda criança e adolescente têm direito à educação, de desenvolver-se plenamente, sendo preparado para a cidadania.

O ECA afirma que deve ser assegurado pelo Estado o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente [...] explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimentos. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas. (CRAIDY, 2001, p. 24).

Sem sombra de dúvidas, a Constituição de 1988 e o ECA tornaram-se referência para os movimentos sociais de luta por creche, representando o papel de orientadores para se

entender o período de transição da creche e pré-escola, enfatizando a mudança de concepção de educação para primeira infância, ou seja, de uma concepção assistencialista caracterizada como favor àquelas socialmente menos favorecidas, para a compreensão desses espaços educacionais como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) lei n ° 9.394/96 que propôs inovações em relação à Educação Básica.

Segundo Nascimento (1999), a Educação Infantil, proposta na LDB afirma:

[...](1°) ela é um direito da criança de 0 a 6 anos e um dever do Estado que se efetiva mediante atendimento em creche e pré-escolas (Art. 4°, IV); (2°) não é obrigatório, o que significa que não há responsabilidade do Estado em prover vagas para todas as crianças de 0 a 6 anos nem tão pouco todo o universo populacional de 0 a 6 tem obrigatoriamente que freqüentar a Educação Infantil; (3°) o atendimento, sempre que oferecido pelo Estado, é gratuito independentemente da condição social daquele que o procurar; (4°) a Educação Infantil está submetida a “padrões mínimos de qualidade de ensino” que se operacionalizam, “por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (Art.4°, IX); (5°) o poder público contemplará o acesso à Educação Infantil conforme as prioridades legais e constitucionais (Art. 5°, § 2°). (Nascimento, 1999, p. 100).

Depreende-se da citação acima que, a partir da LDB 9394/96 é que veio a vigorar o que deveria estar assegurado desde a Constituição de 1988 e também no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em linhas gerais, então, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica, visando ao desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, devendo ser oferecida em creches e pré-escolas, não apresentando objetivo de promoção. Entretanto, segundo Nascimento (1999), a inserção da Educação Infantil na Educação Básica não significa ter a sua qualidade assegurada, pois inúmeros são os fatores a serem considerados para se alcançar a qualidade educacional necessária ao segmento.

A Educação Infantil tem suas particularidades; por isso pode-se dizer que na LDB 9393/96 existem algumas incongruências quando faz referência à sua finalidade/institucionalidade, qual seja, ao mesmo tempo em que deve estar isenta de práticas escolarizantes advindas de suas próprias particularidades, como a indissociabilidade do cuidar e educar, submete-se, por estar regulamentada num sistema de ensino, à fiscalização de órgãos que também vistoriam instituições de caráter escolar.

Nessa direção Nascimento (1999, p. 101) explica que

[...] quanto ao fato de conceituarmos a Educação Infantil como nível de ensino, é prudente lembrar que a LDB “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Art.1º, § 1º). Do nosso ponto de vista, o termo *predominantemente* pode dar ensejo à compreensão de que a Educação Infantil não tem caráter escolar. Porém, a inserção da Educação Infantil numa Lei que regulamenta a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino, significa que ela se configura como componente de um sistema de ensino: e ainda, que o processo educativo que lhe é próprio ocorre em instituição regular, de caráter *escolar*, o qual deve ser objeto de fiscalização e submissão aos órgãos superiores (MEC, Secretarias Estaduais e/ou Municipais, Conselhos de Educação).

Além disso, muitos são os aspectos a serem discutidos com a implantação dessa lei. Como, por exemplo, o perfil profissional de quem irá trabalhar com esse segmento, sua formação sobre infância, seu conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sobre o cuidar, o brincar e o educar.

Outros fatores, como os recursos destinados à Educação Básica/ Ensino Fundamental, também suscitam questionamentos, pois com a inserção das creches nesse sistema de ensino, os recursos financeiros tendem a ser reorganizados, o que pode gerar o seu mal uso, fragmentando e enfraquecendo ainda mais a educação das crianças pequenas, principalmente das que se encontram entre os 0 e 3 anos.

Também comumente ocorre, possivelmente atrelada à situação acima, a priorização de vagas na creche para as mães e pais que trabalham, ou seja, ao mesmo tempo em que todas as crianças teriam direito à Educação Infantil, existem critérios para o seu ingresso nesse sistema, os quais possibilitam a descaracterização do direito da criança à Educação Infantil, para ser um direito dos pais.

No caso da Educação Infantil, especialmente das creches, o cenário aqui delineado também nos faz refletir sobre o caráter excludente de um critério ainda muito em voga para a matrícula de crianças em instituições públicas municipais. Trata-se da prioridade de matrícula para os filhos de mães trabalhadoras, critério que associa a permanência da criança na creche à manutenção do emprego materno. Ora, além de desconsiderar que a creche também é um direito da criança, este critério não leva em conta que a perda do emprego (materno ou paterno) deveria ser fator de discriminação positiva da destinação de uma vaga e não de negação da criança à creche, como tende ocorrer. (NASCIMENTO, 1999, p. 104).

Essas incoerências, justificadas pela relação entre verticalização de políticas para a primeira infância, acabam por possibilitar as relações de dominação no interior das instituições e que serão tomadas, por exemplo, desde os primeiros anos de Educação Básica.

Diante do exposto, faz-se necessário concordar com Moletta (2012), quando afirma que, a partir da LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica deixando “[...] ao menos na letra da Lei, de fazer parte das fileiras de políticas assistenciais e passou a constar nos sistemas de Educação, coordenadas pelas Secretarias Municipais de Educação” (2012, p.12).

Em consonância com as primeiras diretrizes legais sobre a Educação Infantil, é importante compreender outras ações desenvolvidas, com a atuação do Ministério da Educação e da Cultura, que iniciou em 1993 discussões sobre diretrizes que iriam nortear as políticas públicas para a Educação Infantil.

A Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi), do Ministério da Educação e Cultura – MEC, teve um papel significativo nos inúmeros estudos e pesquisas na área da Educação Infantil. A COEDI foi formada por dois grupos distintos. O primeiro grupo foi coordenado, entre os anos 1994 e 1997, por Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, promovendo durante quatro anos palestras, encontros e debates que sistematizaram sete “cadernos” referentes às principais questões que envolviam a Educação Infantil no Brasil. Posteriormente, foi instituído um novo grupo³, coordenado por Gisela Wajskop, que, em menos de um ano, sistematizou um dos documentos mais debatidos atualmente, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), que se tornou o documento norteador de políticas públicas para a Educação Infantil (Molleta, 2012).

Segundo Palhares e Martinez (2007), o RCNEI apresenta tópicos adequados para compor um referencial de educação, pois foi elaborado por autores de renome, contribuindo para uma nova compreensão do que vem a constituir o cotidiano da Educação Infantil.

Neste mesmo sentido, deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), um plano de governo aprovado pela lei nº10.172 /2001. Esse plano tem por objetivos gerais:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 7).

³ Para maiores esclarecimentos consultar a dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulado “Intelectuais e Educação Infantil no Brasil (1994-1998) desenvolvido pela pesquisadora Ana Keli Moletta.

Esses objetivos versam sobre a Educação como um todo, não distinguindo níveis. E apresenta cinco prioridades em geral.

- 1-Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
- 2-Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
- 3-Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior.
- 4-Valorização dos profissionais da educação.
- 5-Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.(BRASIL, 2001, p. 8).

No tocante à Educação Infantil, objeto de estudo deste trabalho, ficou proposto através de metas decenais para que no final do período de sua vigência, em 2011, a oferta da Educação Infantil alcance 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade e 80% das de 4 e 5 anos de idade.

O novo Plano Nacional de Educação, projeto de lei nº 8.035/2010, previsto para o decênio 2011-2020 é composto por 12 artigos e 20 metas para a educação. Esse plano tem por objetivo a valorização dos profissionais do magistério e, no tocante à Educação Infantil, pode-se fazer referência às metas nº 1, nº 2 e nº 4.

Essas metas podem influenciar diretamente na Educação infantil uma vez que se pretende “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (meta nº 1) , “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos” (meta nº 2) , “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”(meta nº 4).

Percebe-se que a versão 2011-2020 do PNE, além de propor inovações relacionadas à valorização dos profissionais do magistério, trata de contribuir para a universalização da educação.

Buscando compreender um pouco melhor a Educação Infantil, bem como as proposições a seu respeito no PNE, incluem-se nesta discussão as Emendas Constitucionais (EC) nº 053/2006 e nº 059/2009, ambas caracterizando e possibilitando mudanças e novas interpretações sobre a questão legal das crianças pequenas no país.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, pela Lei 11.247/2006, e também por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, a Educação Infantil passa a ser destinada a crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas.

Ainda em sintonia pela busca da qualidade na Educação Básica, foi acrescentada pela EC nº 059 de 11 de novembro de 2009 a obrigatoriedade escolar na Educação Básica dos alunos entre 4 e 17 anos. Em conformidade com essas emendas, surge a Lei nº 12.796, sancionada em 04 de abril de 2013, que torna a Educação Básica gratuita e obrigatória dos quatro aos dezessete anos, possibilitando às redes municipais e estaduais de educação até o ano de 2016 as adequações necessárias para o atendimento a essa regulamentação.

Todas essas reformas e adaptações ocorridas a partir da década de 90 ocasionaram diferenças importantes na Educação Infantil, dentre as quais o fato de passar a pertencer à primeira etapa da Educação Básica pode ser considerada a mais significativa. Foi possível, por meio dessas mudanças, perceber avanços, redefinições e tensões nesse segmento educacional, que afetaram as crianças e suas famílias, as escolas e o currículo, além do recebimento de verbas específicas governamentais. (Vieira, 2011).

Os elementos definidores de políticas para Educação Infantil, estabelecidos na legislação educacional estão assim propostos:

- A Educação Infantil é direito da criança;
- É dever, obrigação do Estado, entendido como poder público;
- É a primeira etapa da Educação Básica;
- É uma atribuição da política educacional dos municípios, sendo uma de suas prioridades;
- Sua oferta, pública e privada, deve ser regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino, por meio da atuação dos Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, sob a supervisão e acompanhamento das Secretarias/Departamentos de Educação, municipais e estaduais;
- Opção da família a frequência de crianças de 0 a 3 anos (creche);
- Obrigatoriedade da família em matricular as crianças de 4 a 5 anos na pré-escola.

Apesar do amparo legal definido, a transição das creches para os sistemas educacionais ainda representa uma dificuldade, pois para os setores públicos, como afirma Campos (2006), o descaso com essa modalidade de educação dificulta a implementação de políticas públicas voltadas para a primeira infância.

Craidy (2011) diz que ainda se vive um momento de perplexidades no dia a dia de creches e pré-escolas, e que isso ocorre em virtude das contradições entre as definições legais e os encaminhamentos das políticas nacionais, que nem sempre conseguem assegurar propostas pedagógicas de qualidade para todos.

O MEC tem por meta, para o ano de 2016, universalizar o atendimento da população de 4(quatro) e 5(cinco) anos e, propõe para 2020, atender até 50% da população de até 3 (três) anos.

As estratégias propostas para alcançar essas metas são:

- expansão de redes públicas;
- adequação de mobiliários e da infraestrutura;
- matrículas gratuitas;
- formação continuada de professores;
- estímulo à formação em nível *stricto sensu*;
- redimensionamento de oferta;
- respeito aos povos indígenas quanto à oferta;
- fomento ao acesso à creche e pré-escola para crianças portadoras de necessidades especiais.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil,

[...] passa por um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2010, p. 7).

Entende-se que cada vez mais são necessários estudos e pesquisas que subsidiem a reformulação e atualização de leis voltadas à educação da primeira infância. Os conhecimentos científicos que decorrem de pesquisas e teorias científicas formuladas no próprio campo da Educação Infantil podem ser possibilitadores da compreensão dessa realidade educacional tão recente em nosso país e constituírem-se como instrumentos auxiliares na avaliação e na formulação de políticas públicas sociais e educacionais

Segundo a deliberação do CNE/CEB nº20/2009, aprovada em 11 de novembro de 2009, faz-se necessário incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais aos assuntos destinados à Educação Infantil, os quais podem se constituir em instrumentos estratégicos na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade.

É imprescindível uma visão contextualizada da criança, compreendendo-a como um ser atuante em seu contexto social, dependente de homens e mulheres que desempenham vários papéis sociais, afetam e são afetados por um sistema. Assim também deve ocorrer com as políticas públicas de atendimento à infância que “não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se [...] seres humanos dignos” (Haddad, 2011, p. 95).

Ainda falando em políticas públicas para a infância, deve-se perceber que as melhorias propostas pela legislação vigente destinadas à Educação Infantil somente serão efetivas ao passo que forem compreendidas num processo que contemple suas peculiaridades, que discuta todos os fatores intervenientes no sucesso ou insucesso de uma política; deste modo faz-se indispensável o desenvolvimento de ações avaliativas não somente no nível das próprias políticas públicas, mas que abranjam um universo representativo do objeto de atuação dessas mesmas políticas.

A avaliação educacional na Educação Infantil, assim como nos outros níveis, é composta de diferentes objetos: avaliação da aprendizagem, do professor, da instituição, do currículo, das práticas pedagógicas, das políticas voltadas à primeira infância, entre outras especificidades, próprias desse nível de escolaridade.

Considerando que esta pesquisa pretende contribuir para desencadear reflexões e debates sobre o papel da avaliação educacional na Educação Infantil ao fazer a análise da produção científica produzida em termos de artigos, dissertações e teses no Brasil, no período compreendido entre 2000-2012, é que se julgou fundamental a construção de um referencial teórico referente às concepções epistemológicas de avaliação educacional, que podem permear os processos avaliativos de diferentes objetos que integram a oferta de um nível de escolaridade, seja da Educação Básica ou da Educação Superior, a qual irá compor o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Concepções epistemológicas da avaliação

Nos últimos anos pôde-se observar que as pesquisas em avaliação educacional vêm se intensificando. Muitos pesquisadores desenvolvem estudos na área de avaliação educacional contribuindo para constituição do *corpus* teórico desse campo de investigação na área da educação. Segundo Saul (2007, p.28), “Avaliação é, e sempre será um tema relevante e atual. A sua relevância e atualidade decorre do fato de que a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas.”

A avaliação hoje não está mais restrita somente ao meio educacional. Ela é importante para a toda a sociedade, como elemento indispensável para análise do sucesso ou insucesso de políticas públicas e educacionais. Durante muito tempo a avaliação centrou-se somente no aluno, como se ele fosse o único sujeito do contexto educacional. Hoje é considerada nos diferentes âmbitos educacionais, tais como na análise de sistemas e políticas educacionais, de programas e projetos, de currículos, de escolas, de docentes, de alunos. Dias Sobrinho (2003, p.13) afirma que “a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e gestão do setor público e particularmente da educação”.

A influência das mudanças políticas, econômicas e sociais originaram diferentes concepções de avaliação, definindo também diferentes modelos e abordagens avaliativas. Dias Sobrinho (2003) explica que as concepções de avaliação educacional são produtos de fenômenos e mudanças sociais, que vão sendo construídas e redesenhadas no decorrer do tempo. São escolhas feitas em determinados períodos e marcos históricos, com dimensões que ultrapassam o caráter individual e avançam para o social.

A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92).

A avaliação, ou o ato de validar ou invalidar algo, é de certa forma algo natural ao ser humano, em função de suas necessidades sociais, pessoais, familiares e de seu posicionamento perante a sociedade.

Avaliar é uma actividade natural do ser humano que constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca. Na maior parte das situações, somos

levados a tomar decisões mais ou menos imediatas, com maior ou menor impacto na nossa vida pessoal ou na comunidade em que estamos inseridos. Uma vez que tudo pode ser objeto de avaliação, não é possível, nem será necessário, praticá-la com o mesmo grau e o mesmo rigor e sistematicidade em todas as situações - é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo. (ALVES, 2004, p. 11).

Segundo a autora, a pluralidade de significações que podem ser assumidas nos processos de avaliação depende do contexto avaliado, bem como quais são os sujeitos dessa avaliação e os fins a que ela se destina. A avaliação educacional perpassa todos os espaços institucionais, agindo ora como reguladora, ora como mola propulsora de melhorias institucionais (incluindo os sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no processo).

A avaliação educacional é carregada de intencionalidades que podem variar de acordo com a perspectiva adotada; daí a importância de se compreender como a avaliação constituiu-se histórica e epistemologicamente.

Dias Sobrinho (2003) e Alves (2004) concordam em afirmar que a avaliação pode ser compreendida em cinco grandes períodos.

Dias Sobrinho (2003) define o primeiro período da avaliação como pré- Tyler, período que compreende o final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Nesse período a avaliação e medida eram conceitos equivalentes, e eram utilizados testes para aferir, mensurar e quantificar a aprendizagem. Brandalise (2010, p.52) sobre isso afirma que “a avaliação centrava-se na elaboração de instrumentos ou testes para a verificação do rendimento escolar [...] a avaliação nesse período é entendida como uma questão essencialmente técnica”.

O segundo período, ou geração da descrição, buscou a superação da avaliação como medida. Nesse período a avaliação educacional tornou-se mais operativa, centrada em objetivos educacionais previamente elaborados, surgindo assim um primeiro modelo de avaliação: avaliação por objetivos. A objetividade pretendida pelos testes avaliativos do período anterior passou a dar lugar à subjetividade. A avaliação, baseada em objetivos, buscava averiguar os conhecimentos dos alunos por meio dos objetivos alcançados no processo educativo. “[...] a avaliação nessa concepção, é um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo, mais do que isso, define os comportamentos desejados”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

O terceiro período da avaliação foi marcado pela era da inocência, com certo descrédito à avaliação e à educação. Já na década de 60, com a insuficiência da avaliação

técnica, ou positivista, e com consideração dos aspectos humanos, psicossociais, culturais e políticos, uma nova visão de avaliação começou a se desenvolver.

O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético. [...] assegura também a subjetividade do outro; reconhece a alteridade; realiza-se, portanto, num meio social e intersubjetivo (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27).

Da acepção do autor, depreende-se que a avaliação assumiu novas e várias significações nos meios educacionais, fator que desencadeou uma pluralidade de posturas avaliativas as quais passaram a incorporar o julgamento de valor na avaliação, para além da descrição de objetivos e da definição da medida. A avaliação baseada em objetivos persistia, porém, com uma maior complexidade, pois não era mais suficiente para os diagnósticos das políticas que se implementavam.

Considerando as limitações relativas às freqüentes faltas de declaração prévia ou às muito comuns imprecisões de objetivos em matérias sociais e políticas, a comunidade de avaliação tratou de expandir os seus alcances. O esforço mais importante consistiu em superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação. A contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24).

No quarto período, também chamado de realismo, a avaliação passa a ser parte obrigatória da educação e dos programas federais. Essa etapa também se caracteriza pela realização de trabalhos práticos na área.

O quinto e provavelmente o mais consistente período é o do profissionalismo da avaliação. A partir dos anos 70, a avaliação passa a ser uma área de muitas práticas e transforma-se em objeto de estudo. Neste período a produção sobre a avaliação aumenta, e algumas universidades passam a oferecer cursos de formação em avaliação (Dias Sobrinho, 2003).

A breve historização da avaliação educacional evidencia a complexidade de se conceituá-la, pois, para tal, devem se considerar as concepções de educação, de homem, de sociedade de cada época e as teorias educacionais nas quais elas se sustentaram. Cabe assim investigar as posturas epistemológicas da avaliação educacional.

Rodrigues (1995) discute a questão epistemológica da avaliação apresentando três grandes posturas epistemológicas: a *postura objetivista*, que concebe a avaliação como

técnica, a *postura subjetivista*, que concebe a avaliação como prática, e a *postura crítica*, que considera a avaliação como práxis.

A *postura objetivista*, que também pode ser denominada positivista, mecanicista e até mesmo técnica da avaliação, parte do princípio de que a realidade social é idêntica à realidade física. Nessa postura, os comportamentos e fenômenos sociais são analisados de maneira simplificada, reduzida ou generalizada, em que os sujeitos assumem função de objeto em relação ao conhecimento, tornando-se manipuláveis e passíveis de controle.

As avaliações baseadas nessa postura se fundamentam na teoria positivista, na qual a objetividade e a técnica tornam-se neutras e extorquidas de valores, organizadas em esquemas fechados de compreensão de realidade, deixando-se traduzir por uma ética utilitarista, pragmatista e individualista.

[...] um ser social tomado apenas como objecto de influências externas que explicam o seu comportamento corresponde, por conseguinte, uma posição de objecto de investigação a estudar a partir de seu exterior, uma moral heterônoma e um controle externo, bem como, no plano pedagógico, uma posição de objecto sobre o qual se exerce a educação. A um objectivismo axiológico correspondem a um objectivismo epistemológico e um objectivismo técnico, sustentáculos de um ética, política e pedagogia autoritárias. (RODRIGUES, 1995, p. 96).

Nessa postura, a avaliação identifica-se como processo de controle externo, verificando muitas vezes o que foi imposto e também averiguando os efeitos da política, de programas, projetos e outros. Alves (2004, p.40) diz que “a avaliação identifica-se assim [...] a um processo de controle externo, que não precisa de explicitar, questionar, fundamentar, ou justificar o referencial da avaliação [...]”.

A postura vincula-se a uma ideologia competitiva, individualista, muito comum aos ideais de uma sociedade capitalista. A quantificação e classificação tornam-se comuns possibilitando a competitividade nos níveis internos das instituições escolares e nas relações com seus pares. (BRANDALISE, 2010).

Na *postura subjetivista* ou *prática da avaliação*, a teoria tem origem na prática e por ela é validada. Na complexidade das situações vividas pelos sujeitos, os valores e interesses, as interpretações estabelecidas entre sujeitos, instituições constituem-se em elemento indispensável dessa postura; o sujeito ascende em relação ao objeto, buscando conhecê-lo, apreendê-lo, significá-lo. Por conseguinte, o conhecimento não pode ser neutro.

Rodrigues (1995, p. 98) afirma que

[...] o conhecimento científico apenas é utilizado para informar as decisões a serem tomadas pelos sujeitos de modo reflectido e ponderado em cada situação concreta

em que se encontrem, onde os fins a atingir não estão necessariamente determinados à partida, sendo problemáticos e objecto de negociação, compromisso e consenso.

A avaliação nessa perspectiva teórica assume função de autorregulação e autocontrole, em que a escola e a pedagogia centram-se mais no aluno, na criança, no individual. Questões políticas, organizacionais, sociais não são consideradas, uma vez que o aluno é o centro do processo. As práticas institucionais, as relações de poder nesta postura não são questionáveis, contribuindo para que ela seja tão conservadora e manipuladora quanto a postura objetivista.

Na *postura crítica* ou *dialético-crítica* da avaliação, os comportamentos e as ações sociais desenvolvidos são ligados diretamente aos sujeitos e suas representações e intenções.

[...] considera-se que os indivíduos sofrem as influências e determinações sociais externas e que, portanto, os comportamentos e ações sociais não são dependentes somente dos sujeitos e de suas intenções e representações. É uma abordagem que não confere independência ou prioridade nem à realidade objetiva nem à subjetividade, mas submete-se ao critério da prática social, reconhecendo sua concretude e historicidade. (BRANDALISE, 2010, p. 64).

Segundo Rodrigues(1995), Brandalise(2010), Alves(2004), faz-se necessário significar as situações não somente de modo parcial, individualizado, mas também em sua totalidade. Ou seja, analisar interesses, representações sociais, relações de domínio, buscando a superação advinda pela tomada de consciência.

A uma visão dialética da realidade social e da actividade axiológica corresponde uma visão dialéctica da investigação e do conhecimento científico, a que corresponde uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de intervenção social igualmente solidário e um visão dialéctica da relação teoria e prática. (RODRIGUES, 1995, p. 100, 101).

Percebe-se dessa forma que o sujeito do conhecimento interfere no real, mas que também sofre as determinações concretas desta mesma realidade; os indivíduos, além de sujeitos e objetos sociais, são também sujeitos e objetos científicos, contribuindo para que esse processo de conhecimento constitua-se como práxis.

[...] a avaliação não é um processo neutro e isento de valores sociais, éticos, políticos, culturais; ao contrário, é um processo complexo que produz efeitos em todos os envolvidos em sua práxis. Nele, há que se organizar os conjuntos de indivíduos, de idéias, de ações, de estruturas e de relações, na busca de ações impregnadas de valores, de sentidos de produção de significados. (BRANDALISE, 2010, p. 66).

Assumindo posição oposta à neutralidade, a avaliação constrói-se e reconstrói-se em seus processos de desenvolvimento e é permeada pelos contextos sociais e institucionais.

Segundo o professor Alípio Casali (2007), a avaliação deve ser o ponto de partida para o desarmamento de conflitos e possibilidade de reconstrução de novas relações educativas. Quando são desencadeados processos, situações nas quais se privilegiam a reflexão e discussão coletiva, a avaliação educacional abre-se para a possibilidade de movimentos dialógicos e dialéticos entre diferentes sujeitos, grupos, instituições, cujas potencialidades e fragilidades emergem numa tentativa de compreensão e legitimação.

Para Casali (2007), os significados atribuídos ao campo da saúde e da economia são os que normalmente prevalecem, mesmo quando adentram o cenário educacional; termos como “validar, desvalorizar, valor” ainda vão se constituindo nos espaços educacionais. Se levadas em consideração questões éticas e epistemológicas do que vem a ser “valor” em educação, pode-se dizer que o valor ético é a vida e tudo que possa significar a ela. Apoiado na aceção do autor, pode-se reportar à escola, pois nela os indivíduos estão se desenvolvendo e devem ser estimulados a ampliar suas potencialidades, ou seja, prepararem-se para vida.

[...] a função específica da escola é promover o cuidado e o desenvolvimento da vida dos alunos (e em consequência da sociedade), fornecendo-lhes acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e permitindo-lhes assim terem os meios para darem continuidade (cuidar, manter e inovar) a esse processo coletivo de desenvolvimento, resulta claro que a avaliação deve ser pensada como uma mediação no processo de desenvolvimento na vida de um e de todos. (CASALI, 2007, p. 11).

Faz-se importante ressaltar que as dimensões éticas e epistemológicas da avaliação são construídas ao longo do tempo, ou seja, os valores são mutáveis, construídos historicamente e culturalmente. Ela (a avaliação)⁴ busca enquadrar-se em projetos de validade universal, servindo como meio para uma ação final. Com a avaliação busca-se atingir uma parcela coletiva, ou seja, servir de referência ou de meio para a medida de determinados valores, os quais podem mudar de acordo com o singular, com o que é parcial e com universal. Nos ambientes educacionais tem-se o coletivo, em virtude do grande número de indivíduos que ali se apresentam, mas também o individual, representando cada um e seus valores, e por fim o universal, que representa toda essa culturalidade, ao qual é atribuído um maior valor, visto que, em uma sociedade, o que atinge maior número de pessoas é o que expressa maior valor.

⁴ Para aprofundamento consultar Alípio Casali, no capítulo “Fundamentos para uma Avaliação Educativa”, do livro *Avaliação da Aprendizagem: discussão de caminhos*. Editora Articulação Universidade Escola, 2007.

Há valores para um sujeito, há valores para uma cultura, há valores para uma humanidade. O singular, o parcial, o universal. A avaliação é uma medida de referência de valor par um, dois, ou três desses âmbitos. Objetivamente falando, tem mais valor o que alcança a cultura do que apenas um ou alguns sujeitos. Tem mais valor o que alcança algumas culturas do que uma; e tem valor supremo o que alcança a humanidade toda, inclusive a futura, inclusive todo o sistema-vida do qual ela depende e do qual faz parte. Esse três âmbitos (individual, cultural, universal) estão presentes concretamente no cotidiano da escola: nas origens, nos conteúdos, nos meios, nos produtos, nos destinos do processo de aprendizagem. Por esse critério, a escola deve ser um lugar de experiência fundamental da subjetividade, da culturalidade, da universalidade. (CASALI, 2007, p. 12,13).

Casali (2007) ainda contribui no sentido de afirmar que muitas vezes a avaliação é utilizada como dispositivo de poder, de controle entre indivíduos, grupos e instituições, e não como possibilidade de construção e reequilíbrio entre os sujeitos e os objetos do contexto avaliativo.

A avaliação está intrinsecamente ligada aos juízos de valores acerca de algo, de sujeitos, objetos e lugares. Nos processos avaliativos ninguém se mantém neutro, uma vez que todos são carregados de verdade ou meias verdades. O exercício de desdobrar-se e colocar-se no papel do outro pode ser incomodativo, uma vez que um processo avaliativo abre para possibilidades de reflexões, de críticas, de mudanças, de alterações e de transformações.

Ainda, segundo Casali (2007), a avaliação educativa supõe a possibilidade de alterações entre indivíduos, grupos, instituições. A autoanálise dos sujeitos envolvidos contribui para o desvelamento de potencialidades, esforços e resultados.

A avaliação educativa deve ser *abrangente*, [...] considerar os problemas e as possibilidades de solução e de desenvolvimento da sociedade ao redor[...]deve considerar as competências e capacidades de cada um. [...] deve ser *contínua* [...]ao longo de todos os anos de formação escolar,[...], deve ser *conjunta* [...]toda a aprendizagem é inerentemente interdisciplinar, toda avaliação deve sê-lo[...]deve focar e integrar *ensino, pesquisa e prática social*,[...] integrar *quantidade e qualidade*. (CASALI, 2007, p. 19, 20, 21).

Diante das características da avaliação educativa proposta pelo autor, constata-se que a avaliação numa postura dialético-crítica é a que poderá contribuir para a formação dos indivíduos numa perspectiva emancipatória.

Na mesma linha de pensamento, Almerindo Janela Afonso (2000) aponta duas problemáticas da avaliação educacional: uma chamada de sociologia implícita da avaliação, na qual estão contidas as análises sobre a educação escolar, e outra que pode ser chamada de sociologia explícita da avaliação, que constitui os esforços teóricos em torno da avaliação

enquanto elemento central de investigação. O autor também concebe que não se trata de produzir outra sociologia, que não esteja propriamente ligada à sociologia da educação, mas sim dar à avaliação a visibilidade que ela merece.

Broadfoot (apud AFONSO, 2000), uma das pioneiras para a referência de trabalhos sobre a avaliação numa análise sociológica, diz que a avaliação é o mais claro indicador das relações entre escola e sociedade. E que a sociologia da avaliação não inclui somente as práticas avaliativas do interior da escola, mas também de todos os sujeitos do sistema educativo.

Não são, portanto apenas as práticas avaliativas formais e informais e as suas conseqüências (educacionais, sociais, éticas, políticas ou outras) que podem interessar a uma sociologia da avaliação, mas também os modelos de responsabilização que envolvem, ou não, os professores e outros actores, as escolas e outras agências privadas ou do Estado, na prestação de contas sobre os projectos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público. A sociologia da avaliação poderá incumbir ainda problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional), bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais. (AFONSO, 2000, p. 17).

A avaliação educacional encontra-se em diversos cenários e enquadramentos políticos, sociais, institucionais os quais acabam por contribuir para que ela condicione sistemas, formas e modelos de avaliação. Concebida enquanto elemento estruturante para políticas públicas da educação, a avaliação educacional deve considerar as formas de regulação social existentes em nível de Estado, de mercado e de comunidade (AFONSO, 2000).

A avaliação na perspectiva sociológica busca verificar e assegurar o diálogo entre todos os níveis da sociedade, bem como considerar os fatores tanto internos quanto externos às instituições escolares que influenciam os processos avaliativos nos espaços escolares.

Segundo Almerindo Afonso (2000) a avaliação, além de ter função de regulação e seleção, também assume funções simbólicas de controle social e legitimação política: “a avaliação é ela própria uma actividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas” (AFONSO, 2000, p.19).

As relações sociais estabelecidas no interior da escola são resultantes de processos e situações compartilhadas entre os sujeitos desse cenário educativo, são relações de poder desencadeadas a partir de situações cotidianas e, também, das ações avaliativas

desenvolvidas. A escola pode contribuir para que as experiências com a avaliação possam marcar positiva ou negativamente a vida escolar e também pós-escolar de seus alunos; pode reforçar as relações de poder existentes dentro de uma sociedade desde a sala de aula, ou agir enquanto elemento de socialização e de mediação.

Portanto, a avaliação serve a propósitos diferentes, podendo estar relacionada a interesses e objetivos administrativos, ou a propósitos e interesses educacionais e pedagógicos (Afonso, 2000). A avaliação educacional não pode limitar-se aos processos de ensino e aprendizagem, mas sim considerar o processo educativo em sua totalidade.

Nessa perspectiva, a avaliação educacional tem uma característica mais abrangente e integrada dos diversos níveis da estrutura educacional. Figari (1996) afirma que a noção de estrutura define diferentes realidades, ou seja, as macroestruturas orientam os sistemas educacionais, as mesoestruturas orientam as escolas e as microestruturas orientam a sala de aula. Concorde-se com o autor quando ele define que nos espaços da macro e mesoestrutura a avaliação é resultado de processo de observação e interpretação dos resultados da aprendizagem, e que esta objetiva orientar o funcionamento da escola, dos sistemas educacionais e também contribuir para a formulação de políticas públicas.

Nessa mesma linha de pensamento, Afonso (2003) propõe uma análise sociológica da avaliação que compreende quatro níveis da estrutura educacional: o micro, o meso, o macro e megassociológico. Diz que

[...] a escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação, quer em nível do Estado, quer em nível municipal e local, quer em nível da própria unidade escolar. (AFONSO 2003, p. 49).

O nível microsociológico da avaliação é aquele que ocorre no âmbito da sala de aula, centrado na avaliação da aprendizagem, tendo por responsável o docente/professor. Seu caráter deve ser formativo, possibilitando a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O nível mesossociológico da avaliação é aquele que aborda a unidade escolar, englobando todos os elementos do processo educacional, como a gestão, os processos de ensino e aprendizagem, o currículo, o docente, a comunidade, a infraestrutura, entre outros aspectos institucionais. Pode ainda ser denominada de autoavaliação da escola ou avaliação institucional interna.

A avaliação centrada na escola é uma das formas de conhecê-la e também, sua produtividade educativa, pois o estudo sistemático do seu funcionamento lhe permite verificar a qualidade educativa que produz. É uma abordagem que deve, sobretudo, colocar em evidência o funcionamento da escola nos seus aspectos principais, como as dinâmicas organizativas, o currículo formal, o currículo oculto, os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais, as condições físicas e materiais. (BRANDALISE, 2010, p. 87).

O nível macrossociológico da avaliação é desenvolvido em âmbito nacional, verificando a qualidade do ensino e da educação em um país. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP é que coordena o processo de avaliação externa às escolas no Brasil. O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB realiza a avaliação da Educação Básica ao qual se integram também a Prova Brasil, a Provinha Brasil. No Ensino Médio a avaliação é realizada anualmente pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O nível megassociológico da avaliação é desenvolvido por organismos internacionais, os quais fixam padrões de desempenho, criam metas e diretrizes globais, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA -, que é coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Os níveis mais globais, o megassociológico e o macrossociológico, têm um caráter de regulação, fiscalização e controle do Estado sobre as escolas e sistemas educacionais, visto que a avaliação tem adquirido status relevante nas políticas públicas e educacionais, fenômeno caracterizado como a presença do Estado Avaliador na Educação.

2.2 Avaliação Educacional e seus objetos;

Como já mencionado anteriormente, há diferentes objetos de avaliação em educação. Nesta seção serão abordados alguns deles: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação de docentes e avaliação de sistemas e políticas.

2.2.1 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação sempre envolve uma concepção de mundo, pois é permeada por ideologias e valores, aos quais os indivíduos estão expostos desde o nascimento e que vão sofrendo modificações com o passar do tempo. Os valores, as crenças vão se modificando com o passar dos tempos, os valores ora individuais ou coletivos, vão contribuindo para a formação dos sujeitos, dos espaços, da sociedade. CASALI (2007), LUCKESI (2010), ALVES(2004), DIAS SOBRINHO (2003).

Perrenoud (1999) discute a avaliação educacional a partir de duas lógicas, uma a serviço da seleção, outra a serviço da aprendizagem. Para Dias Sobrinho (2000), a avaliação no contexto escolar pode apresentar propósitos distintos e também contraditórios, uma vez que ela pode estar relacionada a interesses e objetivos administrativos, ou a propósitos e interesse pedagógicos.

Neste sentido, faz-se importante compreender que uma das modalidades da avaliação que ainda conquista um espaço significativo nas instituições teve como marco a introdução de exames tradicionais, nos quais se obedecia a propósitos não essencialmente pedagógicos.

Por volta do século XIX, os exames tradicionais, com atribuição de notas, tornaram-se características de uma época histórica, do nascimento do Estado burguês e do capitalismo. Segundo Dias Sobrinho (2000), avaliação e medição são percebidas como sinônimos neste período, pois estavam vinculadas a uma visão positivista, centrando-se nas diferenças individuais.

As avaliações nesse período sofreram a influência da Psicologia, porque se acreditava que por meios destes testes fosse possível mensurar o potencial intelectual dos indivíduos e direcioná-los para determinados segmentos da sociedade. Na sala de aula estes testes objetivos (também conhecidos por testes estandardizados) também foram largamente utilizados, estimulando o individualismo e a competição. Dias Sobrinho (2000, p.17) diz que “a avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de estudantes”. Para Brandalise (2010) esses testes foram determinantes para verificar e medir o sistema educativo, no qual o conhecimento do aluno torna-se objeto da avaliação.

Ainda, segundo Brandalise (2010), as características da avaliação desse período existem nas práticas educacionais atualmente. Predomina, ainda, nas salas de aula a avaliação que classifica, que seleciona e aponta quais indivíduos são ou não aptos num determinado aspecto da aprendizagem.

Esses testes estandardizados (Afonso, 2000) podem ser concebidos como uma forma da avaliação normativa, na qual os resultados são mais importantes do que outros aspectos da aprendizagem. Para Almerindo Afonso (2000, p.34), “a avaliação normativa [...] toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo, [...] uma natureza intrinsecamente selectiva e competitiva”.

Hadji (2001) fala que frequentemente a avaliação normativa é vista como uma avaliação composta por normas, mas que essas normas podem ser contestáveis em sua dimensão social. Segundo o autor, as normas num sentido social são um modelo de

comportamento valorizado por um determinado grupo, então a avaliação normativa vem a ser “uma avaliação cuja ambição é situar os indivíduos uns em relação aos outros” (HADJI, 2001, p.18).

Segundo Hadji (2001) toda a avaliação normativa pode ser considerada também como criteriada, pois para medir desempenhos são necessários critérios. Afonso (2000), ao falar das avaliações que apresentam objetivos mais administrativos, refere-se também à avaliação criterial. Esse tipo de avaliação ainda reside na comparação de um indivíduo ao outro, mas de maneira mais singular, com propósitos e objetos traçados para aquele indivíduo. É também uma modalidade avaliativa utilizada pelo Estado como forma de controle, através do estabelecimento de objetivos no nível micro, macro, meso e megassociológico.

Essas avaliações classificatórias produzem efeitos no sistema educativo, são utilizadas como controle pelo Estado e, conseqüentemente, contribuem para o fortalecimento do mercado educacional.

A avaliação normativa obedece a uma natureza classificatória, induzindo que todos os indivíduos devam se apropriar de uma mesma maneira de determinados conteúdos, independente das vivências e dos valores por ele construídos desde o nascimento. Usualmente a avaliação normativa assume postura classificatória, impossibilitando que o trabalho pedagógico seja redesenhado, contribuindo para a segregação do indivíduo e, conseqüentemente, para o fracasso escolar.

Scriven (1967, apud Alves, 2004, p.61), um dos pioneiros a discutir a avaliação educacional, propôs dois tipos de avaliação, a somativa e a formativa. A avaliação somativa é aquela avaliação voltada à prestação de contas, à seleção, a um produto final, enquanto que a formativa deve estar associada ao processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa também pode ser vista como uma avaliação criterial em partes, pois segundo Almerindo Afonso (2000, p. 38) ela pode “apoiar-se em testes criteriosais, embora não se baseie exclusivamente nestes instrumentos de recolha de informação”. Essa modalidade de avaliação permite o acompanhamento do objeto avaliado, bem como as dificuldades e potencialidades do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que está relacionada diretamente à aprendizagem do aluno.

Perrenoud propõe (1999, p. 78):

[...] considerar 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. Essa ampliação corre o risco, de um ponto prescritivo, de fazer com que a idéia de avaliação

formativa perca seu rigor. Na perspectiva descritiva que aqui adoto, essa ampliação autoriza a dar conta de práticas recorrentes de avaliação sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar.

Percebe-se desta forma que a avaliação formativa deve ser desenvolvida tendo por objetivo auxiliar o aluno no decorrer de sua trajetória de aprendizagem escolar. Seu rigor científico não pode ser medido através de testes específicos, visto que essa modalidade avaliativa não se apresenta somente em forma de provas e testes padronizados. Todas as ações desenvolvidas no intuito de compreender as potencialidades e fragilidades dos indivíduos no processo de aprendizagem fazem parte da avaliação que almeja ser formativa.

Afonso (2000, p. 38) corrobora com essa acepção quando afirma que

[...] o campo da avaliação formativa é muito mais amplo do que aquele que diz respeito aos testes referidos a critérios, embora a eles possa recorrer. Aliás, na nossa perspectiva, é esta amplitude da avaliação formativa que possibilita a ruptura com a “norma da equidade formal que rege a avaliação certificativa” e que permite que aquela forma de avaliação pedagógica possa dar conta do reconhecimento da pluralidade de formas de excelência escolar [...]”.

A avaliação formativa possibilita um ir e vir constante no quesito aprendizagem; por dispensar a avaliação certificativa, abre-se para a busca de outros meios para a consolidação da aprendizagem do aluno.

Um ponto importante a ser discutido é a pseudoneutralidade do professor frente aos processos avaliativos. Segundo Alves (2004), o modelo adotado pelo avaliador assume papel importante na atividade de ensino e muitos são os pontos de vista sobre um mesmo aspecto. Avaliar e regular as aprendizagens pode contribuir para o aumento das diferenças entre intenções e decisões. Segundo Fernandes (2009, p. 64):

A avaliação que se faz no dia-a-dia das salas de aula, talvez nunca seja demais dizê-lo, não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma taxonomia. [...] a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais, éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política.

O desenvolvimento de processos avaliativos como construção coletiva reflexiva e contínua pode contribuir para o desenvolvimento de valores humanos nos estudantes.

Segundo Alves (2004), a avaliação formativa pode apresentar três concepções diferentes: concepção behaviorista, concepção cognitivista e concepção diagnóstica. A

concepção behaviorista está ligada à pedagogia por objetivos, em que a progressão do aluno está baseada numa série de micro-objetivos pré-estabelecidos, os quais têm por finalidade delimitar as aprendizagens, podendo privilegiar o êxito em detrimento dos outros fatores alcançados.

Na concepção cognitivista da avaliação formativa, o interesse centra-se nos processos mentais desenvolvidos pelos alunos para a aquisição do conhecimento. Ou seja, as concepções, estratégias e procedimentos visam a um resultado. Nessa concepção também são evidenciadas a função diagnóstica precedendo a formação e a função reguladora, de ajustamento e regulação das aprendizagens.

A concepção diagnóstica da avaliação formativa consiste em diagnosticar o aluno, identificando suas dificuldades e orientando possíveis estratégias que irão desencadear novas adaptações educativas.

A avaliação formativa sem sombra de dúvidas é a modalidade avaliativa que pode contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. Ela não pretende excluir o aluno no meio de um processo, mas sim fornecer subsídios necessários para que ele se aproprie de conhecimentos necessários em determinados períodos escolares, levando o sujeito a desenvolver suas potencialidades, permitindo que os erros sejam utilizados como artifícios a novas aprendizagens, a novas possibilidades de criação e apropriação do conhecimento.

Hadji (2001) afirma que toda avaliação formativa é uma avaliação informativa, pois não descarta nenhuma informação, nem por parte do professor nem por parte do aluno. Deve-se levar em conta que esses são os dois principais atores do processo da avaliação: o professor por ser informado dos efeitos de seu trabalho pedagógico, e o aluno por tomar consciência de suas dificuldades, podendo reconhecer e corrigir seu próprio erro. Sobre o papel do professor o autor explica:

A avaliação formativa implica, por parte do professor flexibilidade e vontade de adaptação, de ajustes. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora a avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz freqüente que a avaliação formativa é, antes, contínua. (HADJI, 2001, p. 21).

Compreende-se, a partir das palavras de Hadji (2001), que o professor e suas práticas avaliativas também são determinantes no processo de avaliação formativa. Se sua prática pedagógica for respaldada em atividades que privilegiam a reflexão sobre o processo de

ensino e aprendizagem e sobre a construção de conhecimentos por parte dos alunos é que as práticas avaliativas poderão constituir-se de fato formativas.

[...] os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo congruente com um reajuste contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar suas potencialidades criativas. (AFONSO, 2008, p. 74).

A avaliação formativa é uma avaliação que possibilita o acompanhamento dos alunos, de suas aprendizagens, de suas dificuldades. É também uma ferramenta muito importante para a autorreflexão do professor, auxiliando na construção de práticas pedagógicas emancipatórias, comprometidas com o desenvolvimento institucional, profissional e do discente.

Essa modalidade de avaliação exige grande trabalho por parte do professor, pois avaliações que não sejam categorizadas, estandardizadas, correm o risco de tornarem-se mais subjetivas e menos pedagógicas. Afonso (2008, p. 76) corrobora nesse sentido afirmando que “ Neste contexto, a avaliação formativa acaba sofrendo um sério revés porque seu potencial pedagógico é desvalorizado, tornando-se assim mais difícil aceitá-la como modalidade legítima da avaliação”.

Ainda segundo Afonso (2008), a avaliação formativa é o eixo articulador entre a escola pública democrática e a comunidade. Nas relações estabelecidas entre elas quando possibilitada a participação, a reciprocidade, a solidariedade, e a educação deixa de ser tratada como mercadoria, numa lógica individualista e competitiva.

2.2.2 Avaliação Institucional

Como discutido anteriormente, a avaliação, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, vem garantindo seu espaço nas discussões acadêmicas, no contexto brasileiro e mundial. Avaliar a aprendizagem, o currículo, as instituições, as políticas públicas demandam tempo e compreensão das características dos processos avaliativos desenvolvidos para cada objeto de avaliação.

Segundo o professor Nóvoa (1992), durante muito tempo pensou-se a escola mais nos níveis macro e micro do sistema educativo, e a partir das décadas de oitenta e noventa houve uma valorização dos estudos que envolvem a organização escolar. Identificou--se a

necessidade de compreender as instituições escolares, pois nelas é que se comprovam, ou não, as inovações educacionais.

A avaliação concebida num nível mesossociológico deve envolver a análise da escola em sua totalidade, englobando, além dos elementos físicos, todos os sujeitos e grupos, que são protagonistas nesse espaço educativo (Afonso, 2003). Pode-se, contudo, dizer que a avaliação das escolas é uma tarefa complexa, pois todas as instituições escolares são também organizações com identidade própria e permeadas por relações de poder. Sordi (2009, p. 17) afirma que:

Sendo a escola um sistema social complexo, composto por inúmeros sujeitos em relação, não necessariamente afinados em suas concepções ético-políticas e/ou técnico-operacionais, o esperado é que o trabalho coletivo que executam seja marcado socialmente pela heterogeneidade de suas histórias e itinerários. Isso exige que sejam engendrados acordos para que o projeto pedagógico em que estão envolvidos caminhe e possa frutificar. Estes acordos, igualmente, precisam ser avaliados e isso acresce outros níveis de complexidade para a avaliação, pois incorpora outros protagonistas e olhares ao processo.

Compreender a escola e seu *modus operandi* significa compreender a face multifacetada desta mesma escola; para mudar uma instituição é necessário que as pessoas que participam desses espaços tenham um compromisso com a realidade social. É preciso que esses agentes percebam e concebam mudanças que ocorrem de dentro para fora. A mudança coletiva da escola é possível através de processos avaliativos, pois, segundo Sordi (2009, p.4), avalia-se para mudar e superar as fragilidades de um projeto, mas avalia-se também para manter e desenvolver potencialidades.

A avaliação institucional não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é um mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiências de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico.[...] A avaliação há que conhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades escolares e da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 61).

A realidade escolar não pode ser *medida*, baseada somente nas análises dos resultados, mas sim nas relações que se estabelecem nos ambientes educativos. É necessário compreender que a avaliação da escola e a avaliação da aprendizagem escolar encontram-se em universos epistemológicos bem diferentes e devem ser concebidas conforme as particularidades de cada uma delas. Segundo Cappelletti (2010, p. 31):

As investigações sobre e na escola, a disseminação desses estudos e suas contribuições, podem ser um caminho que sinalize tomadas de decisão mais assertivas no seio da própria escola, favorecendo o diálogo entre as necessidades internas e externas, concretizando no cotidiano particular de cada contexto um processo educativo mais democrático para os alunos e professores e resultados mais consistentes em termos de aprendizagem.

A avaliação institucional na acepção da autora visa a mudanças, busca desenvolver mecanismos para desvelar o trabalho da escola, trazendo à tona suas potencialidades e vulnerabilidades. Avaliar a e na instituição deve constituir-se uma prática sistemática, na qual os sujeitos que compõem a organização escolar reflitam e discutam sobre os processos de ensino e aprendizagem, sobre as dinâmicas institucionais e relações de trabalho, sobre os recursos físicos e materiais, sobre a articulação da escola com a comunidade e certamente a avaliação educacional.

Várias mudanças estão ocorrendo no campo da avaliação educacional, segundo Freitas (2006). Hoje há maior aceitação sobre a necessidade de se avaliar a escola enquanto instituição. Sobre essa modalidade avaliativa ele declara que:

[...] a avaliação institucional é uma dessas novas áreas, na década de 1990, insistiu-se muito na avaliação do aluno. A única área que avançou nessa direção foi a avaliação do ensino superior, que agora está consolidada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa nova concepção de avaliação (institucional), aplicada ao ensino fundamental e também à educação infantil é um desafio que temos que enfrentar. A avaliação institucional é necessária, na medida em que faz a ponte entre a avaliação de sistemas de ensino, cuja responsabilidade é do poder público, e a avaliação da aprendizagem, que é de responsabilidade do professor. Entre esses dois processos de avaliação situa-se a avaliação institucional, que é de responsabilidade da escola. Os resultados devem ser utilizados com vistas a orientar os processos educativos no interior da escola [...] cumpre também um importante papel, pois é articuladora entre ações e compromissos locais da escola, portanto, bastante articulada com a questão da gestão escolar [...] (FREITAS, 2006, p. 16).

A avaliação institucional pode ser apresentada de duas maneiras: avaliação institucional externa e avaliação institucional interna.

A avaliação institucional externa é aquela desenvolvida por agentes externos à escola, seja por agências públicas ou privadas. O Estado atua enquanto avaliador externo, controlando, monitorando, credenciando e oferecendo indicadores de desempenho para as escolas e para os sistemas de ensino. A avaliação “é caracterizada, portanto, como um processo realizado por agentes externos à escola, ligados a organismos oficiais”. BRANDALISE (2010).

A avaliação institucional interna, chamada também de autoavaliação “ é uma forma de verificação da produtividade educativa, por estar centrada na escola, respeitar sua institucionalidade e, principalmente, por levar em conta a interação e gestão de componentes internos e externos”. (BRANDALISE, 2010, p.77).

A avaliação institucional interna considera todas as relações estabelecidas no interior da escola, sejam elas pedagógicas ou administrativas:

[...] o contexto institucional é fundamental para a avaliação, ou seja, é imprescindível considerar todos os aspectos da vida e da escola, no que diz respeito às estruturas, aos órgãos de administração e gestão, aos meios e recursos, às finalidades educativas e suas práticas, às políticas, às expectativas e necessidades, aos valores e representações, às dimensões materiais e simbólicas, às relações interpessoais, sem deixar de lado as interações com o Estado, com a sociedade, com o meio local e glocal. É em tal perspectiva que se pode inserir a avaliação interna das instituições escolares da Educação Básica. (BRANDALISE, 2010, p.78).

Quando considerados todos os aspectos que envolvem as instituições educativas, abre-se espaço para mudanças que possibilitarão que a escola caminhe com maior autonomia, dialogando com seus parceiros, melhorando a qualidade nas relações educativas.

Segundo Iannone (2010, p. 31):

As investigações sobre e na escola, a disseminação desses estudos e suas contribuições, podem ser um caminho que sinalize tomadas de decisão mais assertivas no seio da própria escola, favorecendo o diálogo entre as necessidades internas e externas, concretizando no cotidiano particular de cada contexto um processo educativo mais democrático para alunos e professores e resultados mais consistentes em termos de aprendizagem.

Sem dúvida, falar em autoavaliação ou avaliação institucional interna ainda é fator de resistência nas instituições escolares, pois durante muito tempo as avaliações centraram-se no aluno e no professor, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Muitas das avaliações realizadas por organismos oficiais são impostas verticalmente às escolas, não surgindo das reais necessidades sentidas pelos sujeitos que nela interagem. Por outro lado, compreender, assimilar e operacionalizar essa modalidade avaliativa nas escolas requer tempo e aceitação de todos os envolvidos.

[...] muito mais que um olhar distante, a avaliação é um processo de compreensão e de captação dos sentidos das relações e estruturas que integram a vida total da instituição, e como tal deve realizar-se como cultura. Constitui-se uma prática social de sentido fortemente pedagógico, em virtude de ser uma construção coletiva. (BRANDALISE, 2010, p. 83).

Souza (2007) considera que a avaliação institucional escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoia encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural.

Por isso, deve-se ter clareza de que essa modalidade de avaliação não serve apenas para apontar erros, e sim compreender fragilidades a serem superadas e estimular o que já existe em termos de potencialidade institucional. Deve ser duradoura e contínua, conduzindo, através de processos avaliativos críticos, à melhoria da qualidade educacional.

2.2.3 Avaliação docente

Conforme já discutido anteriormente, a avaliação educacional centrava-se nas aprendizagens dos alunos, os quais eram submetidos a testes e provas estandardizados, com objetivos classificatórios e certificativos. A partir de estudos e pesquisas educacionais de diferentes autores, percebeu-se que a avaliação poderia servir não somente para verificação e classificação, mas sim poderia oferecer suporte às necessidades educacionais que surgem no processo de aprendizagem.

As avaliações externas, por sua vez, também se baseiam quase que exclusivamente nas aprendizagens individuais dos alunos, e o trabalho desenvolvido pelo professor muito raramente é avaliado. Geralmente as questões curriculares ligadas diretamente às aprendizagens dos alunos e questões administrativas sempre são as mais valorizadas.

Dir-se-ia que nem sempre, no passado, a melhoria da qualidade do ensino e dos professores esteve na primeira linha dos factores críticos a ter em conta para melhorar a educação. [...] os esforços para melhorar a qualidade dos sistemas educativos centraram-se, sobretudo, na melhoria dos currículos, nos processos de organização e gestão das escolas ou no desenvolvimento de novos programas de ensino. A avaliação dos professores não era considerada uma prioridade. Na maioria dos casos era um mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, teriam pouco a ver com o ensino, a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos professores (FERNANDES, 2008, p. 11).

O desenvolvimento da avaliação dos professores pode promover a reflexão sobre suas ações educativas cotidianas, e estas, desde que realizadas numa perspectiva formativa, poderão induzir a mudanças significativas na prática docente. Nessa perspectiva, Santos Guerra (2003, p. 72) argumenta que:

É preciso promover essa reflexão rigorosa e compartilhada sobre a atividade profissional porque, com base na compreensão gerada, se pode tomar decisões de

mudanças racionais e justas. Refiro-me a uma avaliação que não é equivalente às medições, que tem como objeto central a compreensão do que é substancial.

Embora se perceba que os sistemas educativos aos poucos vêm redefinindo as ações para a melhoria da qualidade educativa, por meio de reformas curriculares, de investimento financeiro nas escolas, de estímulo ao desenvolvimento de programas e projetos, se todas elas não estiverem também relacionadas à melhora da qualidade no trabalho pedagógico do professor, certamente poucas mudanças se efetivarão.

A avaliação dos professores suscita um alargado conjunto de questões teóricas e práticas, relacionadas com a sua concretização. É um processo difícil de conceber e de pôr em prática. É, efectivamente, uma complexa construção social dada a diversidade de intervenientes no processo e, conseqüentemente, a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação ou de sociedade que estão em presença. Ao contrário do que se poderá pensar, não é uma mera questão técnica (FERNANDES, 2008, p. 12).

A avaliação docente não pode limitar-se a classificações de desempenho docente, mas deve estar intimamente ligada às ações pedagógicas nas quais seja possível avaliar a práxis, possibilitando ao professor uma visão ampliada de como está sua prática. A avaliação nessa perspectiva terá uma função formativa.

No processo de avaliação docente é também importante a realização da autoavaliação por parte do professor.

A auto-avaliação do docente constitui-se em elemento fundamental para as inovações pedagógicas e realização de mudanças. Pressupõe uma reflexão cognitiva devido à tomada de consciência que se opera em um diálogo interno, alimentado pela linguagem do outro, oportunizando a auto-regulação. (RIOS, 2007, p. 101).

A autora complementa que a formação pedagógica do professor também é muito importante, pois ela subsidiará a visão sobre o processo educativo, bem como o papel da escola. (RIOS, 2007).

Fernandes (2008) diz que a avaliação de professores pode reduzir-se a questões burocráticas, mas pode e deve também contribuir para o desenvolvimento da escola e de seus múltiplos sujeitos.

A avaliação dos professores pode ser uma mera rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo, de esforço e de dinheiro e com pouca, ou mesmo nenhuma, utilidade para influenciar positivamente o desempenho, a competência e a eficácia professores e o que acontece nas escolas. Mas também pode ser, pelo contrário, um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao

desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos. (FERNANDES, 2008, p. 13).

Na acepção do autor a avaliação dos professores deve estar ligada ao projeto educativo das escolas e inserida nas atividades cotidianas da escola. A avaliação docente quando permeada por regulações, amadurecimento e credibilidade contribui para o reconhecimento de uma classe profissional.

Um ponto muito importante a ser pensado é o que se pretende atingir com essa modalidade avaliativa centrada no professor. Muitos são os aspectos que podem ser considerados e passíveis de serem avaliados, como a prática pedagógica, a transposição didática, a relação professor e aluno, entre outros. Deve-se considerar que os aspectos avaliados irão contribuir para que a avaliação assuma propósitos diferentes e que não necessariamente contribuam para as intervenções necessárias aos processos educativos. Nesse sentido o processo de avaliação,

[...] pode estar mais focado em **avaliar a qualidade dos professores**, isto é, na análise da competência dos professores, outro pode estar mais interessado em **avaliar a qualidade do ensino**, analisando o desempenho dos professores, enquanto outro pode estar mais orientado para **avaliar a eficácia dos professores** através da apreciação dos resultados dos seus alunos. (FERNANDES, 2008, p. 15).

A avaliação de professores é uma tarefa delicada, principalmente aquelas que são desenvolvidas no interior da escola, porque

[...] o sucesso do processo de avaliação estará muito dependente dos níveis de participação e envolvimento de todos os professores e de todos os interessados. [...] qualquer modelo de avaliação de professores há duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma mais claramente associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional que, naturalmente, nos remete para uma avaliação de natureza mais formativa, com uma participação importante dos professores em todos os momentos e para uma relação contratual ou não impositiva entre o avaliador e o avaliado. Será necessariamente uma avaliação contextualizada que valoriza e incentiva os professores a apreciarem o seu próprio desempenho. A outra lógica está mais centrada na responsabilização e na prestação de contas e, por isso mesmo, a abordagem de avaliação terá de ter uma natureza sumativa, orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores. Neste caso, há uma clara preocupação com os resultados, com os objectivos mensuráveis e quantificáveis (FERNANDES, 2008, p. 23).

Possibilitar aos agentes, tanto internos quanto externos, da escola informações sobre seu potencial enquanto profissional da educação é um exercício intenso e complexo. Abrir-se para a possibilidade de crítica é uma atividade que não acontece de maneira repentina, necessita de um ir e vir constante, até que seja institucionalizada como atividade cotidiana.

As escolas têm um papel decisivo nesse processo, pois devem ter conhecimento suficiente do profissional que gostariam de ter ou, mais ainda, do profissional necessário a elas. Fernandes (2008) corrobora nesse sentido ao falar que antes de se atribuírem aspectos burocráticos e administrativos voltados à avaliação docente, deve-se perceber o que a escola realmente quer com a avaliação de seus professores.

Todas as modalidades de avaliação envolvem questões sociais, políticas e pedagógicas. Os sujeitos envolvidos nesses processos carregam percepções e valores próprios, que nem sempre vão ao encontro das expectativas dos indivíduos. A avaliação docente somente será válida quando os sujeitos a compreenderem como um processo voltado à melhoria profissional e educacional, baseada em critérios racionais que contribuam para o fortalecimento da escola e do sistema educacional.

2.2.4 Avaliação de políticas e/ou programas e projetos educacionais

Dialogar com avaliação de políticas públicas e programas voltados à educação sem dúvida ainda é um desafio, principalmente ao se considerar que os estudos científicos na área de avaliação em educação são bastante recentes.

Ainda é muito comum a discussão de políticas educacionais enquanto aferição, buscando resultados que em sua grande maioria apresentam muitos dados quantitativos em detrimento aos dados qualitativos.

Segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2001, p. 14), “A avaliação de política pública é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento de ações suficientes e eficazes em face das necessidades da população”. Percebe-se, nesse sentido, que a avaliação de políticas públicas deve possibilitar ao Estado elementos norteadores de como estão sendo desenvolvidas e implementadas as políticas, programas e projetos voltados a determinados setores sociais.

Draibe (2001) ao falar em avaliação de políticas públicas diz que ela deve ser compreendida enquanto fator interveniente em uma determinada realidade social, desenvolvida nas esferas públicas de uma sociedade, não representando intenções privadas das instituições ou organizações sociais.

As políticas públicas, uma vez que estão voltadas à sociedade, devem ser avaliadas ordenadamente, possibilitando a compreensão e adequação de aspectos sociais, metodológicos, administrativos e operacionais (Belloni, Magalhães e Sousa, 2001). Pode-se dizer ainda que

[...]o objetivo da avaliação de política pública é conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação. A avaliação é parte integrante do processo de desenvolvimento da política pública, pois possibilita uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social. Nesse sentido, a avaliação tem o duplo objetivo de autoconhecimento e de formulação de subsídios para a tomada de decisão [...].(BELLONI, MAGALHÃES E SOUSA, 2001, p. 45).

Essas avaliações devem possibilitar o autoconhecimento, ou seja, informações sobre o processo e desenvolvimento dessa política, que conseqüentemente possibilitarão subsídios para as decisões necessárias. Nessa complementaridade, devem estar incluídos todos os setores sociais, financiadores, formuladores e executores da política, agindo como um organismo composto por elementos interdependentes no seu funcionamento.

Ao avaliar determinadas esferas da sociedade faz-se necessário compreender a abrangência dos aspectos tratados. Neste sentido, Draibe (2001) coloca a importância de se compreender *política educacional* como um conceito mais abrangente, que irá apresentar intervenções diretamente na educação, ou seja, são necessárias ações efetivá-la. Essas ações podem ser chamadas de *programas*, que por sua vez também são compostos de unidades menores, chamadas *projetos*.

De fato, a avaliação é um processo demorado, principalmente se forem levadas em consideração as singularidades de sua abrangência.

Teoricamente pode-se avaliar tudo, desde a mais restrita até a mais abrangente das políticas, contanto que se disponha dos recursos intelectuais, materiais e metodológicos para fazê-lo. Mas é sempre bom ter em mente que avaliações rigorosas de intervenções complexas e abrangentes são difíceis. (DRAIBE, 2001, p.17).

Não há como negar que a avaliação de políticas, programas e projetos correspondem a diferentes naturezas, mas, quando apresentam esse viés avaliativo, podem ser chamadas de pesquisa de avaliação (Draibe, 2001), ou pesquisa avaliativa, conforme Belloni, Magalhães e Sousa (2001).

Toda pesquisa em avaliação apresenta objetivos que se modificam de acordo com sua abrangência, porém, quando pertencentes a uma mesma política, os programas e projetos devem ter objetivos e perspectivas correspondentes.

Ainda discutindo a abrangência da avaliação, é necessário compreender que as pesquisas de avaliação respondem a diferentes objetivos, que vão desde a verificação da

eficiência e eficácia de uma política até a busca de medidas corretivas, buscando a melhoria do processo de implantação e do desempenho da política (Draibe, 2001).

Comumente os objetivos alcançados por uma política ou programa dificilmente alcançam resultados combinados, um aspecto sempre sobressai ao outro, dependendo dos seus pesquisadores, avaliadores e até dos seus proponentes.

A avaliação de políticas pode ser classificada em dois tipos: *ex ante e ex post*. As avaliações *ex ante* precedem o início de um programa, estando normalmente incluídas nas fases iniciais e na sua formulação, o que lhes confere também uma característica diagnóstica. Já as pesquisas *ex post* são realizadas após ou no mesmo período de desenvolvimento do programa, apresentando um caráter mais classificatório (Draibe, 2001).

Essas avaliações, independentes de sua classificação, deveriam possibilitar, desde o início do processo, informações necessárias à compreensão de toda a política, programa ou projeto implementado, que devem ser passíveis de constantes revisões, pois as políticas desenvolvem-se, efetivam-se a partir da representatividade dos sujeitos, da discussão das potencialidades e das fragilidades do processo, ou seja, não há como pensar na efetividade de uma política sem diagnosticar, acompanhar e avaliar seus feitos.

Draibe (2001, p. 26) diz que “as políticas ou programa têm vida. Nascem, crescem, transformam-se e reformam-se [...] às vezes morrem. Percorrem um ciclo vital, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento e decrepitude”.

A autora argumenta que a avaliação apresenta naturezas distintas, podendo ser classificada enquanto avaliação de resultado e avaliação de processo. As avaliações de processo desenvolvem-se ao longo do período de implementação das políticas, buscando conhecer os fatores que facilitarão ou dificultarão sua implementação. Já as avaliações de resultado, como o próprio nome diz, aprofunda-se no desempenho e na aferição dos impactos e efeitos de uma política. Por impacto se entende as mudanças efetivas na realidade de atuação do programa, enquanto que os efeitos referem-se a outros impactos que nem sempre são esperados (Draibe, 2001).

A compreensão de uma política pública bem como sua avaliação ultrapassa o senso comum e deve ser percebida como uma ação composta por objetivos, interesses e visões de mundo (Arretche, 2001).

A implementação de uma política bem como sua efetividade dependem da integração dos níveis governamentais, bem como dos envolvidos direta e indiretamente a ela. Arretche (2001, p.54) defende que é preciso “ter em mente que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação.

Mais que isto, devem levar em conta que os implementadores é que fazem a política, e a fazem segundo suas próprias referências.”

A proposta inicial de uma política sempre se modifica, pois é desenvolvida numa sociedade, numa coletividade, na qual interagem vários sujeitos com bagagens culturais e interesses pessoais diferenciados. É por meio da avaliação de políticas públicas que se podem fornecer os elementos, para o Estado e para a sociedade, de como estão sendo desenvolvidas e implementadas as políticas, programas e projetos.

2.3 As especificidades da avaliação na/da Educação Infantil;

Godói (2007, p.34) afirma que “a discussão sobre avaliação está intimamente relacionada às funções da educação, às concepções de criança e infância presentes na nossa sociedade.”

Ainda hoje é possível encontrar práticas avaliativas que estimulam interesses capitalistas, com olhares que enfraquecem a infância e, conseqüentemente, negam as especificidades próprias ao desenvolvimento infantil (GODOI, 2007). Valorizam-se as provas, os exames, a aceitação de medidas classificatórias excludentes, em que os alunos são rotulados como bons ou ruins, aptos ou inaptos, o que gera uma pedagogia que não é voltada para o respeito às diferenças, e sim para o controle social, para a seletividade e exclusão.

A Educação Infantil apresenta peculiaridades, o que implica que as práticas avaliativas também o sejam. Portanto, é ininteligível pensar em práticas avaliativas classificatórias em ambientes destinados à infância, às aprendizagens e desenvolvimento infantis.

Pensar a avaliação como construção e prática necessária ao desenvolvimento infantil exige que as concepções de mundo, homem, sociedade, infância e papel da escola sejam discutidos e analisados. Segundo Godói (2007, p. 35), a avaliação não pode ir ao encontro de práticas reguladoras, controladoras, que determinem o que as crianças podem ou não sentir, podem ou não viver; a avaliação deve ser contra a submissão e exclusão.

Deve-se considerar também o que Barbosa (2004) argumenta sobre a avaliação na Educação Infantil pelo professor:

Nas concepções e metodologias avaliativas utilizadas na escola, vemos traduzidos os modelos de funcionamento e valores de cada sociedade. Geralmente nós, educadores fomos formados em uma cultura classificatória e dualista, que separa o bom dos maus, afirma o que é certo e errado, julga o outro a partir de valores e de juízos pessoais e sociais, sendo alguns deles fortemente embebidos em preconceitos.

Assim, a avaliação tem servido como um instrumento de controle social, pois produz seletividade e exclusão. (BARBOSA, 2004, p. 17).

Bachi e Bondioli (2003) defendem a avaliação na pré-escola⁵ como construção coletiva, baseada em todo o contexto educativo, não centralizando o foco da avaliação somente na criança. Toda a conjuntura pedagógica é de certa forma avaliada, apreendida, sentida. Essa experiência de autoavaliação, somada às atividades diárias, configura-se como um processo progressivo de tomada de consciência do trabalho pedagógico. Tal enfoque pode ser percebido no trecho do livro:

[...] era o enfoque de situações analisadas com um olhar particularmente aguçado e nas quais estavam as “regras” que as tornavam emblemáticas de todo o sistema e, ao mesmo tempo, paradigmáticas para escolas em outros locais; era o ouvir de vozes e o olhar para sinais, gestos e espaços, e o convite para traduzi-los em palavras; era a sensação de assistir ao crescimento dos pequenos e, sobretudo, dos grandes (BECCHI; BONDIOLI, p.xiv, prefácio).

Do ponto de vista pedagógico, a avaliação na Educação Infantil deve constituir-se como elemento indispensável ao professor para rever suas práticas e também para orientar as aprendizagens individuais e coletivas de seus alunos. Kramer (2007) diz que a avaliação é um ponto importantíssimo da proposta curricular, e que se faz necessário dinamizar a avaliação, incorporando elementos críticos ao trabalho pedagógico. Diz também que não se trata de psicologizar ou patologizar a prática pedagógica, mas compreender a escola como lugar de “[...] prática social coletivamente construída” (KRAMER, 2007, p.95).

A avaliação na Educação Infantil também pode ser realizada nas três posturas avaliativas anteriormente discutidas - objetivista, subjetivista e crítica -, mas que o reconhecimento da infância como período único, singular, pressupõe que a perspectiva dialético-crítica é a mais adequada para orientar as práticas avaliativas desenvolvidas nas instituições destinadas aos pequenos.

Kramer (2007) propõe um breve esboço no qual sintetiza que as práticas avaliativas voltadas à criança devem oportunizar seu desenvolvimento integral, e que as práticas avaliativas direcionadas ao professor devem interferir positivamente para o conhecimento e superação de suas dificuldades docentes. A avaliação voltada para a equipe pedagógica, por sua vez, deve auxiliar na melhoria da gestão dos processos pedagógicos, porém todas as

⁵ No livro “Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professoras”, versão traduzida da língua italiana pela Editora Autores Associados.

propostas avaliativas devem ser introduzidas com base na organização, no planejamento e na reflexão crítica e coletiva.

Ao construir a avaliação na Educação Infantil deve-se ter um olhar exigente em relação à criança, concebendo-a como ser competente e capaz, produtor de história e de culturas (GODOI, 2007).

Nesse sentido, fazem-se importantes as considerações de Zabalza (2006), quando propõe tipos de avaliação que podem ser utilizados na Educação Infantil. Ele refere a avaliação como *impressão* a partir do conhecimento *cotidiano*, da avaliação como conhecimento *profissional* e *documentado* e da avaliação como processo *especializado*.

A avaliação a partir do conhecimento cotidiano pode ser relacionada aos conhecimentos que vão sendo tecidos na interação entre as pessoas que determina os seus costumes, seu pensar e agir, enfim, a sua história.

A avaliação como conhecimento profissional e documentado é aquele tipo de avaliação normalmente realizada pelos professores. São relacionadas a conhecimentos específicos, por isso necessita de uma formação. É aquele tipo de avaliação que abrange um conhecimento sistemático, fundamentado na integração de informações, obtidas a partir de observações naturais e registros, desde episódios espontâneos a produtos preparados, fáceis de realizar e entender.

A avaliação como processo especializado consiste na avaliação que transcende a atuação do professor. Normalmente é aquele tipo de avaliação que exige conhecimentos muito específicos, normalmente utilizados para a compreensão de dimensões do desenvolvimento humano e infantil, como o crescimento, personalidade, entre outros.

As considerações de Zabalza (2006) tornam-se relevantes, pois nos ambientes escolares nem sempre a competência técnica e intelectual do professor e da equipe pedagógica é suficiente para suprir todas as necessidades e desafios desse ambiente. Há o inusitado das situações que emergem pela rotina do próprio cotidiano escolar que podem ser sempre objeto de ações educativas.

Os momentos compartilhados entre os adultos e crianças podem e devem possibilitar, de acordo como o que foi estabelecido, o pensar, a criatividade, a vivência do tempo escolar em ambientes de infância, proporcionando aos pequenos experiências que contribuirão para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor.

Em contrapartida, emergem também situações que geram ansiedade no grupo, tanto nas crianças quanto nos de adultos. São situações que poderão ser mais bem compreendidas e resolvidas com o auxílio específico de profissionais especializados, tais como do psicólogo,

do psicopedagogo, médico, fonoaudiólogo, entre outros, que poderão contribuir para a superação de dificuldades que podem emergir no contexto escolar.

A educação de crianças pequenas bem como as modalidades avaliativas relativas a elas devem basear-se em necessidades e potencialidades esperadas em determinadas fases do desenvolvimento infantil (Oliveira,2002). Daí a importância do conhecimento sobre a infância e sobre o desenvolvimento infantil. As vivências educacionais nos ambientes de infância devem ser orientadas a partir das necessidades individuais de cada criança, mas também das necessidades do grupo. Por isso, os processos avaliativos devem orientar a superação de dificuldades e fragilidades do processo educacional, mas também servem para dar continuidade aos aspectos positivos.

É importante lembrar que a LDB 9394/96, no artigo 31, estabelece como deve ocorrer a avaliação na Educação Infantil: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Percebe-se que nesse aspecto a avaliação serve como meio de observação para o desenvolvimento da criança, desvinculada de processos classificatórios com vistas à promoção dos alunos aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil deve trazer como pressuposto avaliativo a compreensão da criança enquanto ser histórico, social e produtor de cultura. A discussão realizada nesta seção aponta que todo o contexto educacional deve ser pensado, analisado com vistas a definir e redefinir o que se pretende da educação das crianças entre zero e cinco anos de idade.

CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

3.1 As pesquisas do tipo “Estado da Arte”.

As pesquisas conhecidas como “Estado da Arte” vêm aumentando consideravelmente no Brasil, principalmente nos últimos anos. São pesquisas que buscam coletar, organizar e analisar o maior número possível de artigos, dissertações e teses sobre um determinado assunto. Segundo Ferreira (2002, p. 258):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categoria e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais fenômenos passa a ser analisado.

Muitas pesquisas com esse mesmo caráter inventariante e descritivo foram desenvolvidas no Brasil a partir do final dos anos oitenta. Um trabalho amplamente divulgado e que serve com referência para esse tipo de pesquisa é o estudo de Magda Soares, intitulado *Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento* (1989). A pesquisa foi financiada inicialmente pelo INEP⁶ resultando em dois relatórios: o primeiro relatório apresenta dados de 1962 a 1986 e o segundo complementa as lacunas do primeiro incluindo novos dados relativos aos três últimos anos da década de oitenta. Desta forma, o trabalho completo apresenta a análise de três décadas de produção acadêmica sobre o tema alfabetização.

Segundo Soares (2000), as pesquisas do tipo “estado da arte ou estado do conhecimento” não devem ter um ponto de chegada, e sim serem construídas continuamente caracterizando os caminhos traçados por uma determinada área da ciência. Esse tipo de pesquisa constrói-se ao longo do tempo, devendo ser permanente, pois cada período investigado tem características próprias, tanto em questões metodológicas como quanto ao referencial teórico adotado.

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande

⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP .

importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses. (SOARES, 2000, p. 9).

Outros estudiosos brasileiros realizaram trabalhos sobre o estado da arte com outras problemáticas, como, por exemplo, o de Fiorentini (1994) no estudo realizado sobre a pesquisa em educação matemática no Brasil, e o de Romanowski (2002) numa pesquisa sobre as licenciaturas no Brasil. Especificamente sobre o estado da arte em Avaliação na Educação Infantil não foram encontrados registros de pesquisas.

Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que:

A literatura especializada tem evidenciado de maneira imperativa a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação.

Dada a necessidade de produzir conhecimento sobre a avaliação na/da Educação Infantil, bem como um mapeamento que desvende e examine o conhecimento elaborado sobre esta temática é que foram dados os primeiros passos para a realização desta pesquisa.

3.2 A opção metodológica pela pesquisa bibliográfica.

A pesquisa educacional busca através de inúmeras metodologias aproximar o pesquisador de seu objeto de estudo. No desenvolvimento de pesquisas científicas é muito comum os pesquisadores debruçarem-se sobre seu objeto de investigação, a fim de perceber qual será o melhor caminho a fazer para desvelá-lo e desencadear a construção do referencial teórico-metodológico mais adequado.

Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em uma problemática específica. (CHIZZOTTI, 2008, p. 19).

Nessa acepção de produção de conhecimento, o autor ressalta as especificidades da pesquisa qualitativa, usa o texto como material empírico, parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessado nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Chizzotti (2008) complementa afirmando que a pesquisa qualitativa não se desenvolve de uma única maneira, uma vez que a realidade é contraditória e que a pesquisa também depende das concepções do pesquisador. O termo qualitativo implica a compreensão de fatos, pessoas, locais que constituem o objeto da pesquisa, e que as relações que forem estabelecidas entre esses pares é que darão significado à pesquisa.

Essa abordagem de pesquisa pode ser desenvolvida de maneiras diferentes e adaptar-se às várias correntes epistemológicas.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivados do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

A pesquisa desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa é compreendida como um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas que possibilitem a compreensão do objeto de estudo em seu contexto.

[...] uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. (OLIVEIRA, 2008, p. 60).

A opção pela realização desta pesquisa pautou-se nos referenciais da abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, tendo como fontes os documentos produzidos sobre avaliação na/da educação infantil. Justifica-se a opção metodológica pela pesquisa bibliográfica porque ela utiliza a contribuição de diferentes autores sobre um mesmo assunto e, na maioria das vezes, utiliza-se de textos que já receberam um tratamento analítico, como é o caso dos artigos, dissertações e teses que são analisados neste trabalho. Pode-se então afirmar que a revisão bibliográfica trabalha a partir de dados secundários, ou de segunda mão (Chizzotti, 2008). Portanto, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros, teses, dissertações e artigos científicos. São

pesquisas desenvolvidas a partir de fontes bibliográficas, cujos documentos⁷ geralmente são obtidos em arquivos e acervos públicos.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002, p. 30).

Como todas as outras metodologias, a pesquisa bibliográfica poderá apresentar algumas desvantagens, principalmente no que diz respeito às análises somente secundárias. Por isso é que o pesquisador deve analisar de maneira aprofundada as fontes por ele selecionadas.

3.3 Coleta e organização das produções científicas

A pesquisa de produções científicas referente à Avaliação na/da Educação Infantil, que é o objeto deste Estado da Arte, foi realizada em meio eletrônico e revistas impressas. O período estabelecido para a seleção de artigos, dissertações e teses publicados no Brasil foi de 2000 a 2012, considerando-se que nos últimos anos a produção acadêmica sobre Educação Infantil⁸ tem aumentado significativamente.

Inicialmente optou-se por uma busca mais abrangente, a partir do título da produção acadêmica, na qual foi utilizado o descritor ou palavra-chave *avaliação*, tendo por data base de início da busca o ano de 2000. Ao analisar os resultados encontrados verificou-se que a palavra de acesso escolhida foi extremamente ampla, o que resultou numa quantidade imensa de trabalhos na área de avaliação, oriundos das mais variadas ciências e etapas de ensino.

⁷ A pesquisa bibliográfica assemelha-se muito à pesquisa documental. A diferença entre elas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das contribuições publicadas por diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos ou privados, tais como associações, igrejas, sindicatos, partidos políticos, entre outros. Além disso, qualquer documento pode ser utilizado como fonte de pesquisa, tais como fotografias, gravações, filmes, cartas, regulamentos, ofícios, etc. Para aprofundamento consultar Charlot (2006), Corsetti (2006), Calado e Ferreira (2004) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

⁸ A Educação Infantil foi instituída como primeira etapa da Educação Básica a partir da LDB 9394/96. Com a inserção das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino houve a necessidade de aprofundar e produzir conhecimento sobre a educação das crianças entre 0 e 5 anos em ambientes institucionais. Dentre o material destinado a essa nova compreensão da Educação Infantil podem ser citados os documentos: Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), Plano Nacional de Educação (2001 e 2011), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), bem como as Emendas Constitucionais 053/2006 e 059/2009.

Constatou-se nesse momento a necessidade de redefinir a palavra-chave de busca a fim de se localizarem especificamente as produções voltadas à avaliação educacional para o segmento da Educação Infantil, ou seja, a produção acadêmica sobre Avaliação na/da Educação Infantil.

Na nova etapa iniciou-se a pesquisa dos trabalhos com a palavra-chave: *avaliação na educação infantil*, buscando inventariar, em sentido mais restrito, a produção acadêmica na área. A partir dessa definição delimitou-se mais ainda a busca a partir de alguns objetos de estudo em avaliação educacional, possíveis para a Educação Infantil, utilizando-se as seguintes palavras-chave complementares: *avaliação institucional, avaliação docente e /ou do professor, avaliação da aprendizagem, avaliação na creche*, [grifo nosso] todas elas enquadradas na primeira etapa da Educação Básica, portanto na Educação Infantil.

Os trabalhos encontrados são oriundos de pesquisas em diversos endereços eletrônicos, dentre eles o Scielo⁹, o Google Acadêmico¹⁰, o Portal de Periódicos da Capes¹¹, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Fundação Carlos Chagas. Foram selecionados também artigos oriundos de revistas impressas, de associações, eventos e congressos regionais e nacionais, como os trabalhos apresentados na Associação Brasileira de Avaliação Educacional - ABAVE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação - ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE e no Congresso Internacional em Avaliação Educacional.

Quanto aos artigos, a intenção inicial era selecionar os disponibilizados em revistas eletrônicas com classificação entre A1 e B2 no *Qualis Periódico*¹², porém esse critério foi descartado devido à escassa produção acadêmica encontrada na área. As revistas selecionadas foram: Revista Zero a Seis (Nupein), Revista Brasileira de Educação, Revista Eccos, Revista Científica Aprender, Revista Educação, Revista Interações, Revista Iberoamericana sobre

⁹ SCIELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet.

¹⁰ O Google Scholar (*Google Acadêmico* em português) é uma ferramenta de pesquisa do Google que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Lançado em Novembro de 2004 passou a oferecer buscas em língua portuguesa em 10 de janeiro de 2006.

¹¹ O Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta atualmente com um acervo de mais de 30 mil periódicos com texto completo, 130 bases referenciais, dez bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

¹² Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Fonte: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>.

Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Revista Criança, Revista Ensaio, Revista Políticas Públicas para Educação.

A busca efetivada a partir das palavras-chave definidas resultou em 47 fontes (documentos), entre artigos (24), dissertações (20) e teses (3). A princípio, pretendia-se que os descritores (palavras-chave) utilizados na pesquisa fossem considerados como critérios também para o agrupamento das produções em categorias, mas, após a leitura e uma breve análise dos textos encontrados, constatou-se que nem todos apresentavam palavras-chave e resumo, razão da opção por organizá-los em quatro categorias temáticas, conforme as similaridades dos objetos de avaliação abordados e identificados no processo inicial de análise das fontes coletadas.

A categoria 1 está formada pelas produções científicas que têm como temática a *avaliação da aprendizagem*¹³. Na categoria 2 foram inseridos os trabalhos que discutem a *avaliação institucional e/ou de políticas e programas*. A categoria 3 está constituída pelas produções científicas que tratam da *avaliação na educação infantil*, contemplando diferentes objetos de avaliação, exceto a avaliação da aprendizagem. Por fim, na categoria 4 estão inseridos os que tratam da *avaliação na creche*. Na tabela 01 está apresentada a distribuição das produções científicas conforme as categorias definidas:

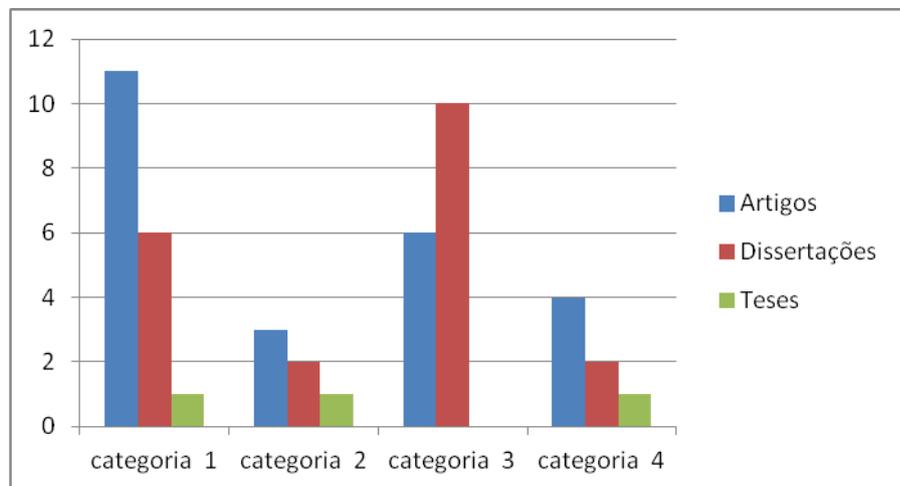
Tabela 01 - Produção Científica Brasileira
Avaliação na/da Educação Infantil 2000-20012

Produção Científica	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Total
Artigos	11	3	6	4	24
Dissertações	6	2	10	2	20
Teses	1	1	0	1	03
Total	18	6	16	7	47

Fonte: Dados da pesquisa

¹³Para conhecimento sobre as terminologias/nomenclaturas utilizadas sobre avaliação consultar o documento Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação, publicado em outubro de 2012 pelo MEC, Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859.

Gráfico 01 - Produção Científica Brasileira sobre Avaliação na/da Educação Infantil - 2000-2012



Fonte: Dados da pesquisa

O procedimento adotado se justifica porque uma das etapas significativas para as pesquisas do tipo “estado da arte” é a leitura e a síntese das obras selecionadas, bem como as análises que vão se orientando de acordo com o objeto de cada trabalho investigado (ROMANOWSKI, 2002).

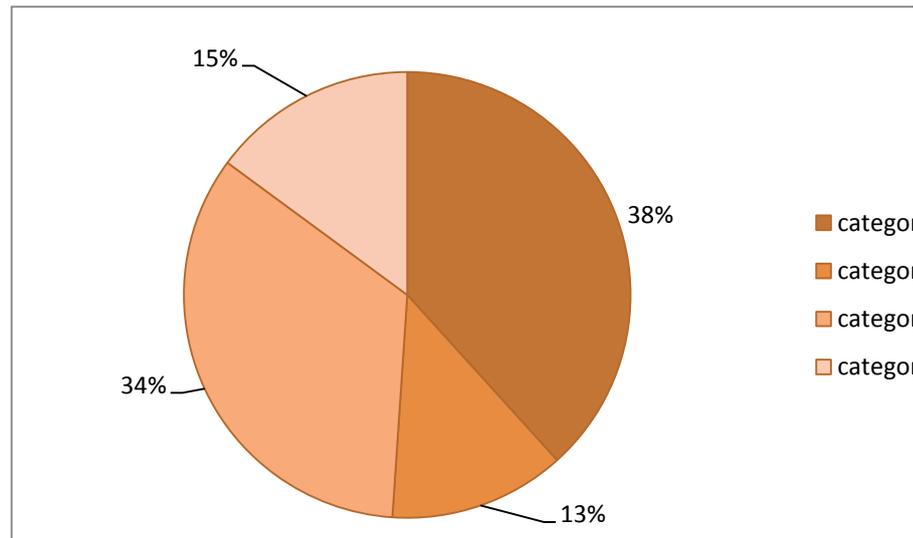
Durante a organização da produção científica selecionada, constatou-se que 12 (doze) artigos não continham o resumo no texto, parte do documento considerada como essencial para elaboração do estado da arte proposto na pesquisa.

Decidiu-se nessa etapa pela elaboração de resumos técnicos, os quais foram solicitados à Seção de Normalização de Trabalhos Científicos da Biblioteca da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a fim de garantir a eles a validade científica para integrar as fontes de análise da investigação. De posse dos resumos técnicos optou-se pelo seu encaminhamento aos respectivos autores juntamente com a apresentação dos propósitos da pesquisa e do termo de autorização para utilizá-los no seu desenvolvimento. (Apêndice D).

A busca pelo contato dos autores, inicialmente, foi feita por meio de dados contidos nas publicações, seguida do currículo *lattes* e das redes sociais. Nessa busca foram localizados 10 dos 12 autores procurados, aos quais foi enviada via email a solicitação de autorização para utilização do resumo nesta dissertação. Retornaram ao solicitado apenas 5 autores, inclusive um deles gentilmente enviou resumo de sua autoria para ser substituído pelo resumo técnico a ele enviado. Expirado o prazo de retorno dos autores dos resumos dos artigos, optou-se pela utilização dos resumos técnicos elaborados pela Biblioteca da UEPG, garantindo assim a ética e cientificidade no trato das fontes pelas pesquisadoras.

Na categoria 1, Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil, foram agrupados 18 trabalhos científicos, dentre os quais 11 são artigos, 06 são dissertações e apenas 1 tese, os quais correspondem a 38% do material selecionado, conforme representado no gráfico 02.

Gráfico 02 - Produção Científica Brasileira sobre Avaliação na/da Educação Infantil - 2000-2012



Fonte: Dados da pesquisa

Referentes às publicações, no ano de 2004 foram encontrados somente 2 (dois) artigos. No ano de 2006 foram encontrados 4 (quatro) artigos e foi defendida 1 (uma) dissertação. Em 2007 foram defendidas 4 (quatro) dissertações e encontrado somente 1 (um) artigo. No ano de 2008 a produção acadêmica restringiu-se a 1 (uma) tese e em 2009 somente 1 (uma) dissertação sobre o tema. No ano de 2011 foi produzido um único artigo, e 3 (três) no ano de 2012.

Essa categoria apresenta um conjunto de palavras cujas unidades de texto correspondem ao modo como é percebida e realizada a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

No quadro 01 está apresentada a relação das produções acadêmicas da categoria 01, de acordo com o tipo, ano da publicação, título e autoria.

Quadro 01 – Relação das produções científicas da categoria 1
Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil - 2013

Nº	Tipo *	Ano	Título	Autor
1	A	2012	Avaliação na Educação Infantil Legislação e Pesquisas	Maévi Anabel Nono
2	A	2012	Avaliação formativa na Educação Infantil	Maria Solange Portela Santarém Maricélia Silva da Cruz
3	A	2012	A função do registro avaliativo na Educação Infantil	Dulcinéia Barbosa da Silva Greyce KellyFerreira da Silva Bruna Tarcília Ferraz
4	A	2011	Qualidade na Educação Infantil: crítica aos mecanismos de avaliação do professor	Márcia Barcellos Ferri
5	D	2009	O acompanhamento da aprendizagem na Educação Infantil: uma questão de avaliação?	Maria Fernanda D´Ávila Coelho
6	T	2008	A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico	Jussara Martins Silveira Ramires
7	D	2007	A avaliação na Educação Infantil e sua relação com os processos de aprendizagem	Ellen Michelle Barbosa de Moura.
8	D	2007	Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio	Raquel Costa Cardoso Lusardo
9	D	2007	Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa.	Cassiana Magalhães Raizer
10	D	2007	A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para Educação Infantil.	Cristina Aparecida Colasanto
11	A	2007	Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil.	Marlizete Cristina Bonafini Stainle Nadia Aparecida de Souza
12	A	2006	Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo.	Cláudia de Oliveira Fernandes
13	A	2006	Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças	Adrienne Ogêda Guedes

Fonte: Dados da pesquisa

* Legenda : A – Artigo

D – Dissertação

T - Tese

Continuação.

Quadro 01 – Relação das produções científicas da categoria 1
Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil - 2013

Nº	Tipo*	Ano	Título	Autor
14	A	2006	O portfólio como novo instrumento de avaliação	Rosana Aragão
15	A	2006	A avaliação entre, através e além das linguagens plásticas	Eloíza Schumacher Corrêa
16	D	2006	Avaliação da aprendizagem: contemplando o universo da Educação Infantil	Marlizete Cristina Bonafini Steinle
17	A	2004	O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação	Maria Carmem Silveira Barbosa
18	A	2004	Avaliação como uma experiência compartilhada	Márcia Elisa Valiati Rosana Rego Cairuga

Fonte: Dados da pesquisa

* Legenda : A – Artigo D – Dissertação T - Tese

A categoria 2 foi formada a partir dos resumos que versavam sobre a Avaliação Institucional e/ou de Políticas/Programas de Educação Infantil. Foram encontradas 06 produções acadêmicas, das quais 3 (três) são artigos, 2(dois) dissertações e 1(uma) tese. Essa categoria representa 13% do total das produções acadêmicas sobre Avaliação na/da Educação Infantil.

As produções que representam essa categoria foram produzidas em anos diferentes. No ano de 2001 foi encontrado um único artigo, em 2003 foi produzida uma única tese que representa essa segunda categoria. Em 2005 e 2011 foram contabilizadas duas dissertações. Nos anos de 2007 e 2012 foram encontrados dois outros artigos.

Essa categoria apresenta uma linguagem bem diferente se comparada à primeira categoria. Nessa categoria percebe-se por meio das palavras-chave que a Avaliação Institucional e/ou de Políticas/Programas está voltada à utilização de mecanismos avaliativos de instituições, como escalas e programas aliados ao desenvolvimento infantil.

Nessa categoria também são enumeradas outras palavras como: funcionários, infantis programas e indicadores. Essas palavras, quando relacionadas, possibilitam a compreensão de que a Avaliação Institucional e/ou de Políticas/Programas deve ser desenvolvida correlacionando os sujeitos do contexto educacional juntamente a procedimentos e instrumentos avaliativos específicos.

No quadro 02 está apresentada a relação das produções acadêmicas da categoria 02, de acordo com o tipo, ano da publicação, título e autoria.

Quadro 02 – Relação das produções científicas da categoria 2
Avaliação Institucional e/ou de Políticas/Programas da Educação Infantil - 2013

Nº	Tipo*	Ano	Título	Autor
1	A	2012	Avaliação Institucional na Educação Infantil: um campo de possibilidades.	Wania Cristina Tedeschi Rampazzo
2	D	2010	A qualidade na Educação Infantil: uma experiência em autoavaliação em creches da cidade de São Paulo.	Bruna Ribeiro
3	A	-2007	Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos.	Ana Beatriz Cerisara Eloisa Acires Candal Rocha João Josué da Silva Filho
4	D	2005	Avaliação da qualidade em ambientes educacionais: o caso do programa de Educação Infantil.	Arlete Santana Pereira
5	T	2003	Qualidade na Educação Infantil: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos.	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
6	A	2001	Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.	Fúlvia Rosemberg

Fonte: Dados da pesquisa

* Legenda : A – Artigo D – Dissertação T - Tese

Na categoria 3 estão agrupados os trabalhos que abordaram a Avaliação na Educação Infantil. Essa categoria foi constituída por 16 (dezesesseis) produções acadêmicas, sendo 06 (seis) artigos e 10 (dez) dissertações. Foram encontrados 3 (três) artigos referentes ao tema no ano de 2006, e nos anos de 2009, 2010 2011 mais 3(três) trabalhos, um em cada ano. Os trabalhos sobre a Avaliação na Educação Infantil em formato de dissertação foram defendidos entre os anos de 2000 e 2011. Em 2002 foram duas dissertações e uma dissertação em cada um dos anos: 2000, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011. Essa categoria representa 34% do total dos trabalhos selecionados e também se caracteriza por agregar resumos de produções científicas que discutem a avaliação no processo educativo da Educação Infantil relacionada aos sujeitos, aos professores, às crianças, às famílias , à qualidade de ensino ofertada, entre outros aspectos.

Na leitura dos resumos, observou-se que diferentes especificidades da Educação Infantil estão integradas à discussão sobre Avaliação na Educação Infantil. Esses resumos poderiam ainda ser subcategorizados em outras temáticas, tais como: qualidade na educação infantil, linguagem dos relatórios, avaliação na creche e pré-escola, concepções e práticas na Educação Infantil, opção esta não adotada neste trabalho.

No quadro 03 está apresentada a relação das produções acadêmicas da categoria 03, de acordo com o tipo, ano da publicação, título e autoria.

Quadro 03 - Relação das produções científicas da categoria 3
Avaliação na Educação Infantil - 2013

Nº	Tipo*	Ano	Título	Autor
1	A	2011	Processo de avaliação do trabalho na Educação Infantil: uma experiência com o processo de construção participativa dos indicadores de qualidade.	Aline Paes de Barros
2	D	2011	O processo de avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil.	Fábio Tomaz Alves
3	A	2010	Algumas reflexões avaliativas sobre Educação Infantil.	Evellyze Martins Reinaldo Tereza Raquel Santos de Oliveira
4	D	2010	Qualidade na Educação Infantil pública: concepções das famílias usuárias	Bruna Calefi Gallo
5	A	2009	Estudos de avaliação na Educação Infantil.	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca Debora Lucia Lima Leite Mendes
6	D	2008	A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância.	Marceli D'Andrea Santos
7	D	2007	Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola	Maria Theresa de Oliveira Corrêa
8	A	2006	Concepções e metodologias de avaliação na Educação Infantil: os percalços e os desafios da atualidade	Sílvia Adriana Rodrigues Gilza Marua Zauhy Garms
9	A	2006	Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil.	Vital Didonet
10	A	2006	Um olhar sensível e reflexivo da avaliação na Educação Infantil.	Ilda de Carvalho e Silva e Rodrigo Marcellino de França
11	D	2006	A interação professor-criança na Educação Infantil: contribuições para o processo de auto-avaliação na Formação Docente	Saionara Costa

Continuação.

Quadro 03 - Relação das produções científicas da categoria 3
Avaliação na Educação Infantil - 2013

Nº	Tipo*	Ano	Título	Autor
12	D	2005	A avaliação na educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003	Senhorinha de Jesus Pit Paz
13	D	2003	Avaliação na Educação Infantil: Concepções e práticas dos professores dos centros municipais de Educação infantil de Goiânia	Andra Leal Ferreira de Moraes
14	D	2002	Avaliação na Educação Infantil: considerações a partir de uma experiência	Silvia Helena Raimundo de Carvalho
15	D	2002	Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil	Andrea Moraes Diniz
16	D	2000	Educação Infantil : avaliação escolar antecipada	Elisandra Girardelli Godoi

Fonte: Dados da pesquisa

* Legenda: A – Artigo D – Dissertação T – Tese

A categoria 4, Avaliação na Creche da Educação Infantil, representa 15% total da produção científica deste estado da arte e está constituída de 4 (quatro) artigos, 2(duas) dissertações e uma tese.

Em 2006, foi defendida a tese que trata sobre a Avaliação da Creche na Educação Infantil. Os artigos foram publicados nos anos 2006, 2010, 2011 e 2012. As dissertações foram defendidas nos anos de 2009 e 2010.

No quadro 04 está apresentada a relação das produções acadêmicas da categoria 04, de acordo com o tipo, ano da publicação, título e autoria.

Quadro 04 – Relação das produções científicas da categoria 4
Avaliação na Creche da Educação Infanti l- 2013

Nº	Tipo*	Ano	Título	Autor
1	A	2012	Indicadores para a avaliação de contextos educativos em creche: articulando pesquisa pedagógica e formação profissional.	Eloísa Acires Candal Rocha Giandréa Reuss Strenzel
2	A	2011	Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches.	Juliana Bezzon da Silva Tatiana Noronha de Souza
3	A	2010	Avaliação na creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças.	Elisandra Girardelli Godoi
7	A	2006	Relatório de Avaliação na Educação Infantil: um estudo sobre a linguagem argumentativa.	Cristina Aparecida Colasanto

Continuação

Quadro 04 – Relação das produções científicas da categoria 4
Avaliação na Creche da Educação Infantil 1- 2013

Nº	Tipo*	Ano	Título	Autor
4	D	2010	Avaliação da qualidade de creches: estudo em um município de São Paulo.	Ivoneide Gomes Figueirêdo
5	D	2009	Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação.	Scheila Machado da Silveira
6	T	2006	Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares.	Elisandra Girardelli Godoi

Fonte: Dados da pesquisa

* Legenda: A – Artigo D – Dissertação T – Tese

A partir da análise dos resumos contidos nos quadros 01, 02, 03 e 04 constata-se que a maior quantidade de produções científicas publicadas em Avaliação na Educação Infantil pertence à categoria 1, a qual representa 38% dos resumos sobre a Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. Nessa categoria predominam os artigos científicos.

A categoria 03 que contempla produções científicas sobre Avaliação da Educação Infantil representa 34% dos trabalhos analisados. Há predomínio de dissertações nessa categoria.

O levantamento bibliográfico realizado evidencia, portanto, que 72%, da produção acadêmica brasileira sobre Avaliação na/da Educação Infantil está concentrada nas categorias 01 e 03.

A categoria 2 constituída pelas produções que discutem a Avaliação Institucional e/ou de Políticas/Programas de Educação Infantil representa 13% no *corpus* investigado, e a categoria 4 Avaliação da creche na Educação Infantil representa 15%. Essas quantidades praticamente se equiparam, o que também revela o número reduzido de investigações sobre esses objetos de avaliação.

3.4 Análise estrutural dos resumos das produções científicas

A partir da organização das 47 produções científicas nas quatro categorias temáticas optou-se pela sua análise com a utilização de um software de análise de conteúdos denominado *ALCESTE*.

3.4.1 O software ALCESTE - descrição, funcionamento e utilização na análise de dados

O programa *ALCESTE - Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* é um *software* utilizado para analisar um banco de dados textuais, como entrevistas, resumos, artigos, entre outros.

O programa Alceste possibilita uma classificação hierárquica descendente do material selecionado, bem como uma análise lexicográfica¹⁴ do material textual. A partir do programa são originados contextos, também chamados de classes lexicais que são caracterizadas pelo vocabulário e também pelas frações de texto que compartilham este vocabulário (Camargo, 2005).

O programa, desenvolvido por Marx Reinert(1998) parte do pressuposto de que o conteúdo de um documento está estreitamente vinculado às formas como as palavras estão nele distribuídas. O sentido do texto é captado quando se identificam as palavras que aparecem juntas nos segmentos de frases que o compõem. Assim, o objeto do Alceste não é o de atribuir sentido, mas o de identificar classes de palavras que representam diferentes formas de discurso a respeito do objeto em estudo. Em seu processamento, o Programa toma como base cálculos estatísticos sobre co-ocorrência da palavras ou radicais de palavras contidas nos diferentes segmentos de frase, utilizando o método de classificação hierárquico ascendente. (MARTINS, SILVA E TAVARES, 2011, p. 86).

O software realiza a leitura dos dados a partir de um único arquivo, que varia conforme a natureza da pesquisa. Esse arquivo é formado por unidades de texto, chamadas de *unidade de contexto inicial* (UCI), os quais coletivamente constituirão o *corpus* de análise do programa Alceste.

Essas unidades de contexto inicial são separadas por linhas de comando chamadas “linha de asteriscos”, nas quais é informado o número de identificação do texto, seguido de algumas características que serão indispensáveis para o delineamento da pesquisa; as variáveis dependem do delineamento da pesquisa, bem como do número de UCIs (Camargo, 2005).

Camargo (2005, p. 532), ao explicar sobre a linha de asterisco, descreve que é necessário

[...] digitar quatro asteriscos (sem espaço em branco antes dele), um espaço branco depois, um asterisco e o nome da variável (sem espaço branco entre eles), um traço em baixo da linha e o código da modalidade da variável (também sem espaço branco

¹⁴ Léxico pode ser definido como o acervo de palavras de um determinado idioma: todo o universo de palavras que as pessoas de uma determinada língua têm à sua disposição para expressar-se, oralmente ou por escrito. Podemos dizer que uma característica básica do léxico é sua mutabilidade, já que ele está em constante evolução. O léxico de um idioma é composto de palavras semânticas agrupadas em classes, conforme prescreve a gramática do idioma. Lexicografia é a técnica de redação e feitura de dicionários.

entre eles), um espaço em branco e depois o asterisco da segunda variável, e assim por diante.

A orientação da linha de comando fica estruturada conforme o exemplo:

```
**** *texto_01 *variável_01 *variável_02 (linha de comando)
**** *text_01 *nat_01 *grup_01 (exemplo)
```

Após os resumos serem organizados num texto único, com suas respectivas identificações e variáveis, o material está pronto para ser analisado pelo programa Alceste e passa a ser denominado *corpus* de análise. (Apêndice E).

Em seguida o *corpus* de análise é dividido pelo programa em classes de vocábulos chamadas de *unidades de contexto elementar* (UCE), as quais, em sua maioria, são compostas de segmentos de texto com aproximadamente três linhas, dimensionadas pelo programa em função do *corpus* e da pontuação (Camargo, 2005).

O programa Alceste opera¹⁵ em quatro etapas: a) leitura do texto e cálculo de dicionários; b) cálculo das matrizes de dados e classificação das UCes; c) descrição das classes de UCes; d) cálculos complementares.

A análise pelo programa Alceste pode ser direcionada de três maneiras: por uma análise global, por uma análise de acordo com a natureza do material selecionado, bem como pela análise parametrada. Neste trabalho a opção de análise foi a parametrada, devido à definição prévia das categorias de avaliação relacionadas à Educação Infantil gerada na primeira organização dos resumos das produções científicas.

Na primeira etapa, o *software* realiza a leitura do texto e a sistematização das UCIs no interior do *corpus*, em função das ocorrências das palavras de acordo com suas raízes, e também calcula as frequências de cada uma delas. A figura nº 1 abaixo exemplifica o resultado dessa primeira operação:

Figura 1- Etapa 1 do software ALCESTE

Classe n° 1 => Contexte A					

Nombre d'u.c.e.	:	85.	soit :	29.41	%
Nombre de "uns" (a+r)	:	2035.	soit :	29.66	%
Nombre de mots analysés par uce	:	15.80			
num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
5	8.	10.	80.00	12.77	acompanhamento

¹⁵ Para aprofundamento sobre cada etapa, consultar o texto de Brígio Vizeu Camargo: Alceste um programa informático de análise quantitativa de dados textuais, capítulo 17, do livro Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais, Editora UFPB, 2005.

10	10.	13.	76.92	14.80	aluno+
21	22.	35.	62.86	21.46	aprendizagem
25	5.	9.	55.56	3.06	artigo
30	10.	17.	58.82	7.53	atividade+
33	4.	5.	80.00	6.27	aula+
40	5.	5.	100.00	12.21	avalia_aprend
41	47.	125.	37.60	7.11	avali+
57	5.	8.	62.50	4.34	compreensao
59	7.	10.	70.00	8.22	conceito+
60	11.	21.	52.38	5.75	concepc+
69	12.	20.	60.00	9.68	construc+
88	33.	92.	35.87	2.71	das
94	18.	41.	43.90	4.83	desenvolviment+
110	4.	6.	66.67	4.10	docente+
113	22.	54.	40.74	4.11	dos
128	3.	4.	75.00	4.06	entendimento
130	8.	15.	53.33	4.36	entrevista+
135	18.	35.	51.43	9.30	escol+
149	3.	4.	75.00	4.06	facilit+
162	6.	9.	66.67	6.21	fundament+
172	4.	4.	100.00	9.73	importancia
192	3.	4.	75.00	4.06	linha
194	3.	4.	75.00	4.06	londrina
228	5.	9.	55.56	3.06	organiz+
256	15.	17.	88.24	30.10	portfolio+
260	22.	43.	51.16	11.51	pratica+
268	25.	57.	43.86	7.14	processo+
271	32.	68.	47.06	13.34	professor+
291	13.	22.	59.09	10.10	registro+
295	9.	12.	75.00	12.53	relatorio+
306	6.	8.	75.00	8.24	semi
307	13.	15.	86.67	24.98	sentido+
310	5.	6.	83.33	8.58	signific+
343	6.	9.	66.67	6.21	vis+
347 *	47.	132.	35.61	4.49 *	o
354 *	2.	3.	66.67	2.03 *	1 ter
377 *	25.	65.	38.46	3.31 *	5 como
382 *	5.	9.	55.56	3.06 *	5 pois
398 *	10.	22.	45.45	2.95 *	7 este
404 *	3.	4.	75.00	4.06 *	7 onde
412 *	5.	10.	50.00	2.11 *	7 suas
423 *	4.	5.	80.00	6.27 *	9 dentro
431 *	85.	85.	100.00	289.00 *	*grup_01
435 *	40.	99.	40.40	8.76 *	*nat_01
438 *	7.	7.	100.00	17.22 *	*text_01
439 *	3.	3.	100.00	7.28 *	*text_02
440 *	3.	3.	100.00	7.28 *	*text_03
441 *	3.	3.	100.00	7.28 *	*text_04
442 *	5.	5.	100.00	12.21 *	*text_05
445 *	4.	4.	100.00	9.73 *	*text_08
447 *	6.	6.	100.00	14.71 *	*text_10
448 *	3.	3.	100.00	7.28 *	*text_11
462 *	7.	7.	100.00	17.22 *	*text_25
463 *	7.	7.	100.00	17.22 *	*text_26
464 *	7.	7.	100.00	17.22 *	*text_27
465 *	5.	5.	100.00	12.21 *	*text_28
466 *	9.	9.	100.00	22.29 *	*text_29
467 *	5.	5.	100.00	12.21 *	*text_30
468 *	5.	5.	100.00	12.21 *	*text_31
Nombre de mots sélectionnés : 60					

Fonte: Software Alceste, linguagem Word, 2013

A classificação das UCEs em função de seus respectivos vocabulários constitui a segunda etapa. Nessa etapa de cálculo, as UCEs são divididas em função da frequência das formas reduzidas. Aplicado o método da classificação hierárquica descendente, cruzam-se as formas reduzidas e UCEs, gerando uma classificação definitiva, considerando o teste de associação qui-quadrado (formas reduzidas χ^2 UCEs). Exemplo dos resultados gerados nessa etapa podem ser visualizados na figura nº 2 abaixo:

Figura 2 - Classificação das UCEs pelo software ALCESTE

```

-----
D1: Tri des uce par classe
-----

Clé sélectionnée : A
28 15 fonoaudiologo, #relatorios, desenhos #e bilhetes da mae. relata a
experiencia #e #construcao do #portfolio #como instrumento de #avaliacao na #pratica
pedagogica. #para a #construcao do #portfolio participaram #professoras, coordenadoras #e
diretora da #escola. #os objetivos definidos foram #acompanhar #o #processo de #aprendizagem
#e #desenvolvimento de cada crianca, alem-de aproximar a #escola #dos pais.
124 14 as #relacoes mediadas #pelos #professores #como aspectos importantes #para
#o #processo de #avalia_aprend no #sentido de contribuir #para a #aprendizagem #e #o
#desenvolvimento #das criancas #e #para #o aprimoramento da #pratica #docente.
37 13 esses #registros facilitarao #o #acompanhamento da vida #escolar #dos
filhos.
110 12 originalmente elaborado por scriven #e transportado #para a #avaliacao #das
aprendizagens #dos #alunos atraves da pedagogia do dominio de bloom. atraves-de levantamento
bibliografico foi realizada a #analise #dos #conceitos de #desenvolvimento, #acompanhamento #e
#registro, basilares #para a #concepcao de #avaliacao na ed_inf constante #das normas legais
em vigor.
144 12 tal instrumento de #registro #relaciona se com as #concepcoes do #professor
sobre #avaliacao, #aprendizagem, crianca #e infancia, #concepcoes que interferem na
#construcao do #portfolio #e nas acoes #docentes com a educacao #das criancas.
39 11 a #compreensao #e ao #acompanhamento da #aprendizagem #das criancas,
resultando na confeccao de um #portfolio ou arquivo biografico com palavras, imagens #e texto
#onde pais pudessem compartilhar uma #visao que era exclusiva do #professor,
21 9 b, as #praticas #avaliativas priorizam #o #acompanhamento constante #das
#atividades em curso #e #o apoio permanente, quando constatadas #dificuldades de
#aprendizagem; c, #os #professores exercitam, predominantemente, #praticas #avaliativas com
intencao #formativa que contribuem #paraa regulacao #das aprendizagens em curso, no #sentido
#dos dominios visados.
108 9 #este #processo esta #fundamentado na #concepcao de #avaliacao enquanto
#acompanhamento #e #registro do #desenvolvimento de cada crianca, conforme estabelecem
diversos dispositivos legais. esta #investigacao objetivou #tambem estabelecer #relacao entre
a teoria da #avaliacao na ed_inf # a #pratica #dos educadores.

```

Fonte: Software Alceste, linguagem Word, 2013.

A descrição das classes de UCEs constitui a terceira e mais importante etapa operativa do Alceste porque faz cálculos complementares para cada uma das classes gerando o dendrograma de classificação hierárquica descendente, evidenciando a existência de relação entre as classes, como representado na figura 3 abaixo:

Figura 3 - Classificação Hierárquica Descendente do software ALCESTE

```

C2: Classification Ascendante Hiérarchique de C2_DICB$grup_
-----
          ----|----|----|----|----|----|----|----|----|
*grup_01  |-----+
*grup_03  |-----+-----+
*grup_02  |-----+-----+
*grup_04  |-----+-----+
          -----
D1: Sélection de quelques mots par classe
-----

```

Fonte: Software Alceste, linguagem Word, 2013

Constituindo-se num prolongamento da etapa anterior, na última etapa o programa calcula e provê as UCEs mais expressivas de cada classe, contextualizando com vocabulários a classe obtida. Na figura 4 um exemplo de vocabulário específico:

Figura 4- Vocabulário específicos nas UCEs de cada classe

----- D1: sélection de quelques mots par classe -----	
valeur de clé minimum pour la sélection : 0	
Vocabulaire spécifique de la classe 1 :	
portfolio+(15), aprendizagem(22), sentido+(13), acompanhamento(8), aluno+(10), avalia_aprend(5), pratica+(22), professor+(32), relatorio+(9), atividade+(10), avali+(47), conceito+(7), construc+(12), escol+(18), importancia(4), processo+(25), registro+(13), semi(6), signific+(5), aula+(4), concepc+(11), fundament+(6), vis+(6), compreensao(5), desenvolviment+(18), docente+(4), dos(22), entendimento(3), entrevista+(8), facilit+(3), linha(3), londrina(3), artigo(5), das(33), organiz+(5), acompanh+(4), ampli+(3), analis+(21), auto(2), avaliativ+(8), busc+(9), colet+(4), compreender(7), comunicacao(3), conteudo(2), critica+(4), desenvolvidos(3), desenvolvid+(4), dialog+(3), diar+(3), dificuldade+(3), discut+(3), ensino(9), envolv+(3), estrateg+(3), estruturadas(2), estrutur+(4), fal+(3), faz+(3), formativa(4), histor+(3), hoffmann(2), integr+(3), interpretacao(2), investig+(6), las(2), linguagem(5), os(34), papel(4), particular+(4), pass+(2), pelos(6), postura+(3);	
Vocabulaire spécifique de la classe 2 :	
avaliad+(4), ecers(4), iters(4), programa+(5), subescala+(5), correlac+(2), educacion+(4), funcionarios(3), infant+(4), adequada+(2), ambiente+(5), conjunt+(2), conveniada+(2), enfatiz+(2), experiencia+(4), fornec+(2), meio(4), pais+(6), particip+(6), periodo(2), situ+(3), trajetoria(2), document+(3), grupo+(5), debate+(2), dest+(3), educativos(2), estud+(6), evidenci+(3), indic+(3), media+(2), melhor+(2), politic+(3), procur+(2), realiz+(7), tipo+(3), aos(3), apresentados(1), aspecto+(3), atraves(3), autor+(3), categoria+(2), cidad+(1), coletados(1), considerados(1), diversos(2), duas(2), estabelec+(1), form+(5), ger+(2), grande+(1), interac+(3), modelo+(3), num+(1), paulo(2), perspectiva+(2), pod+(3), procedimento+(2), projeto+(2), public+(3), realizadas(2), resultado+(4), sujeito+(2), tema(2), uma(12), unidade+(2);	

Fonte: Software Alceste, linguagem Word, 2013.

Nesta etapa também é possibilitada a classificação hierárquica ascendente (CHA) de cada classe, permitindo a compreensão entre os elementos intraclasses.

Figura 5 - Classificação Hierárquica Ascendente, elementos intraclasses

C.A.H. du contexte lexical A	
Fréquence minimum d'un mot	: 5
Nombre de mots sélectionnés	: 25
valeur de clé minimum après calcul	: 2
Nombre d'uce analysées	: 85
Seuil du chi2 pour les uce	: 0
Nombre de mots retenus	: 25
Poids total du tableau	: 355
----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	
A4 signific+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A4 semi	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A2 entrevista+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A4 atividade+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A3 fundament+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A4 registro+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A2 dos	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A5 professor+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A5 relatorio+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A4 conceito+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A7 portfolio+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A4 construc+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A4 avali+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A5 aluno+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A4 escol+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A5 pratica+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A2 desenvolviment+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A6 sentido+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A3 vis+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A6 aprendizagem	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A4 processo+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A5 avalia_aprend	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A2 compreensao	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A5 acompanhamento	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----
A3 concepc+	-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+-----

Fonte: Dados da pesquisa elaborado a partir do Relatório do Alceste.

As classes geradas pelo programa são compostas de inúmeras UCEs que são precedidas do seu número de ordem no *corpus* e também de um índice de coeficiente.

Figura 6- Unidades de contexto elementares- UCEs

```

-----
D1: Tri des uce par classe
-----
Clé sélectionnée : A
28 15 fonoaudiologo, #relatorios, desenhos #e bilhetes da mae. relata a
experiencia #e #construcao do #portfolio #como instrumento de #avaliacao na #pratica
pedagogica. #para a #construcao do #portfolio participaram #professoras, coordenadoras #e
diretora da #escola. #os objetivos definidos foram #acompanhar #o #processo de #aprendizagem
#e #desenvolvimento de cada crianca, alem-de aproximar a #escola #dos pais.
124 14 as #relacoes mediadas #pelos #professores #como aspectos importantes #para
#o #processo de #avalia_aprend no #sentido de contribuir #para a #aprendizagem #e #o
#desenvolvimento #das crianças #e #para #o aprimoramento da #pratica #docente.
37 13 esses #registros facilitarao #o #acompanhamento da vida #escolar #dos
filhos.
110 12 originalmente elaborado por scriven #e transportado #para a #avaliacao #das
aprendizagens #dos #alunos atraves da pedagogia do dominio de bloom. atraves-de levantamento
bibliografico foi realizada a #analise #dos #conceitos de #desenvolvimento, #acompanhamento #e
#registro, basilares #para a #concepcao de #avaliacao na ed_inf constante #das normas legais
em vigor.
144 12 tal instrumento de #registro #relaciona se com as #concepcoes do #professor
sobre #avaliacao, #aprendizagem, crianca #e infancia, #concepcoes que interferem na
#construcao do #portfolio #e nas acoes #docentes com a educacao #das crianças.

```

Fonte: Dados da pesquisa elaborado a partir do Relatório do Alceste.

3.4.2 Preparação dos resumos das produções científicas para a análise pelo Alceste.

Os 47 resumos pertencentes às quatro categorias definidas inicialmente foram organizadas em um texto único que, após o tratamento requerido pelo *software* Alceste, gerou 27 páginas (Apêndice E).

O processamento do *corpus* empírico pelo Alceste distinguiu as quatro classes, originadas pela classificação hierárquica descendente: classe 1 - *Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil*; classe 2 - *Avaliação Institucional e de Programas na Educação Infantil*; classe 3 - *Avaliação na Educação Infantil*; classe 4 - *Avaliação da Creche na Educação Infantil* que geraram um dendrograma (figura 7).

Na análise foram computadas 47 UCIs, que representam o total dos resumos analisados, e 289 UCEs, que são as frações de texto estabelecidas pelo programa, apresentando o *corpus* um aproveitamento de 100% das análises processadas. Para análise quantitativa foi considerada o qui-quadrado¹⁶ igual ou superior ao valor de 7,68, $(x^2) \geq 3,84$ x

¹⁶ Qui-quadrado - simbolizado por χ^2 é um teste de hipóteses que se destina a encontrar um valor da dispersão para duas variáveis nominais avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas. Para aprofundamento consultar. BUSSAB, Wilton de O. e MORETTIN, Pedro A. Estatística Básica. São Paulo: Saraiva, 2002. 5ª edição.

2). Para construir o *corpus* de análise é necessário que o material textual seja formado por uma quantidade significativa de UCIs, razão pela qual as unidades foram preparadas conforme os critérios estabelecidos pelo programa Alceste .

As palavras das UCIs foram resumidas e unidas com um subtraço “underline”, conforme exemplo abaixo:

Educação Infantil → Educação_infantil

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n ° 9.394/96) → ldb_nove

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil → Diret_curr_ed_inf

aprendizagem na Educação Infantil, e a classe 3 constituiu-se dos resumos de trabalhos que tratavam da avaliação da Educação Infantil.

Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil – Classe 1

A classe 1 foi constituída pelos resumos dos trabalhos sobre avaliação da aprendizagem. Esta classe representa 29,41% dos textos analisados. Na análise quantitativa foi considerado o $\chi^2 \geq 7$.

As palavras selecionadas nessa classe foram: portfólio ($\chi^2=30,1$), sentido ($\chi^2=24,9$), aprendizagem ($\chi^2=21,4$), alunos ($\chi^2=14,8$), professores ($\chi^2=13,34$), acompanhamento ($\chi^2=12,77$), relatórios ($\chi^2=12,53$), avaliação da aprendizagem ($\chi^2=12,21$), prática ($\chi^2=11,51$), registro ($\chi^2=10,1$), importância ($\chi^2=9,73$), construção ($\chi^2=9,68$), escola ($\chi^2=9,3$), significado ($\chi^2=8,58$), conceito ($\chi^2=8,22$) e atividade ($\chi^2=7,53$). Essas palavras podem ser consideradas as mais significativas nessa classe e indicam um discurso voltado para a avaliação como acompanhamento da aprendizagem dos alunos pelos professores.

No dendrograma foi atribuído um valor bastante significativo de χ^2 aos instrumentos de avaliação: portfólio, relatórios e registro. O portfólio foi a palavra com maior χ^2 na classe de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil o que possibilita afirmar sua forte presença nas publicações analisadas. Ele de fato é um dos instrumentos de avaliação mais adequados às especificidades do processo avaliativo nessa etapa da escolarização porque permite a coleta e registro de atividades realizadas pela criança em diferentes momentos e situações, e a observação e acompanhamento do seu desenvolvimento.

O portfólio, quando desenvolvido com parceria entre professor e aluno, possibilita a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, proporciona ao professor rever e readequar seu planejamento, se necessário. Como afirma Villas Boas (2004), o portfólio une a avaliação e o trabalho pedagógico, possibilita a interação entre alunos, professores, pais e escola, contribuindo, assim, para uma avaliação emancipatória. Um dos resumos analisados

[...] Relata a experiência de construção do Portfólio como instrumento de avaliação na prática pedagógica. Para a construção do portfólio participaram professoras, coordenadoras e diretora da escola. Os objetivos definidos foram acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, além de aproximar a escola dos pais. (texto 08, natureza 01, grupo 01).

O portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, se construído coletivamente, tem um caráter potencializador na relação prática pedagógica e currículo (Villas Boas, 2003, p.44). A avaliação, nessa perspectiva, é um ponto crucial do currículo e, se integrada ao processo ensino e aprendizagem, pode nortear o trabalho desenvolvido nas instituições infantis e possibilitar ao professor rever suas práticas e também orientar as aprendizagens individuais e coletivas de seus alunos (Kramer, 2007). O fragmento de texto ressalta:

[...] as relações mediadas pelos professores como aspectos importantes para o processo de avaliação da aprendizagem no sentido de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para o aprimoramento da prática docente. (texto 28, natureza 02, grupo 01).

A utilização do portfólio como instrumento de avaliação na Educação Infantil possibilita a compreensão dos processos do desenvolvimento infantil, mas é preciso cuidado porque se mal utilizado pode ter outro viés, favorecendo o surgimento de comparações e rótulos sobre os alunos e suas capacidades, sendo assim instrumento para uma avaliação classificatória ou até mesmo sem sentido, uma vez que as atividades que compõem esse portfólio devem significar todo o processo de desenvolvimento do aluno, não apenas simbolizar o registro de atividades para serem apreciadas pelos pais e pela escola. Um dos textos analisados chama a atenção sobre o portfólio como:

[...] instrumento de registro que relaciona-se com as concepções do professor sobre avaliação, aprendizagem, criança e infância, concepções que interferem na construção do portfólio e nas ações docentes com a educação da crianças.(texto 31, natureza 02, grupo 01).

Observa-se, ainda, por meio dos resumos analisados, que de fato as práticas que envolvem o registro e a construção de relatórios e pareceres são práticas habituais na Educação Infantil, assim como o portfólio, porque possibilitam o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos .

Os relatórios e registros construídos pelos professores em diferentes momentos podem registrar a prática cotidiana e informações sobre cada aluno ou da turma como um todo.

Entretanto, é preciso salientar que esses instrumentos quando utilizados como acompanhamento da aprendizagem seguem o mesmo referencial analítico do professor, ou seja, o professor pode adotar uma postura mais behaviorista (comportamental), privilegiando o êxito, o resultado em detrimento de outros processos, ou uma concepção mais abrangente,

formativa e diagnóstica observando cada etapa de desenvolvimento da criança. (Alves, 2004) Dito de outro modo, o instrumento de avaliação utilizado não garante um processo avaliativo emancipatório, porque isso depende da concepção de avaliação do professor e da escola.

Nesse sentido, chamam atenção as palavras presentes nos resumos da classe1: sentidos, significados, práticas, conceito, atividade. Elas revelam uma forte preocupação com os sentidos e significados do processo de avaliação e sua importância, ou seja, a prática avaliativa construída na Educação Infantil.

A primeira classe também apresenta algumas palavras que são relacionadas à avaliação da aprendizagem como: acompanhamento e construção. Pode-se afirmar que essas ações realmente podem expressar o sentido da avaliação da aprendizagem desde que estejam realmente vinculadas a uma visão formativa, pois, como defende Afonso (2008), é ela que possibilita aos docentes acompanhar par e passo as aprendizagens dos alunos, ou seja, considerando o desenvolvimento do aluno em sua integralidade.

De acordo com as UCEs geradas, as ações desenvolvidas voltadas à avaliação da aprendizagem permitem ajudar aos alunos no seu percurso e ao mesmo tempo estabelecer um diálogo contínuo entre o ensino e a aprendizagem.

[...] além disso, percebeu-se que os sentidos são vários, vão sendo constituídos e estão sendo construídos através das vivências tanto dos professores como alunos e que a instituição escola tem um papel primordial na construção desses sentidos que são múltiplos, dissonantes [...] (texto 25, natureza 02, grupo 01).

Do depoimento depreende-se que a subjetividade do avaliador, ao trazer suas experiências avaliativas que muitas vezes podem ter sido construídas a partir de práticas nem sempre emancipatórias, mas em sua grande maioria baseadas em modelos tradicionais e classificatórios, pode segregar os sujeitos desde sua primeira etapa de escolarização. A avaliação deve possibilitar o desenvolvimento da criança, a reorganização de conhecimentos, e não pode estar centrada somente na utilização ou construção de instrumentos avaliativos (Fernandes, 2009).

As palavras professores e alunos também foram significativas na construção dessa classe; conforme pode ser observado no dendrograma e nas UCEs, elas expressam quais os principais sujeitos do processo de avaliação da aprendizagem.

[...] as relações mediadas pelos professores como aspectos importantes para o processo de avaliação da aprendizagem no sentido de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para o aprimoramento da prática docente (texto 28, natureza 02, grupo 01).

Nos processos avaliativos, os professores, de certa forma, assumem o papel de regulador das aprendizagens individuais de seus alunos, uma vez que necessitam estabelecer parâmetros sobre o desenvolvimento e aprendizagem significativa. Nos textos analisados há intenção por parte dos professores de que seja desenvolvida uma avaliação formativa da aprendizagem, não constituída apenas no objeto ou instrumento em si, mas possibilitando que a avaliação seja um primoroso instrumento de trabalho e reflexão docente, além de um elemento contribuinte ao desenvolvimento infantil.

Atualmente, ainda são muito valorizadas as avaliações categorizadas, e a avaliação formativa e reflexiva constitui-se num elemento desafiador, pois ela não trata a avaliação numa perspectiva mercadológica, baseada na competitividade, mas sim como uma proposta que busca articular escola e democracia, nas quais as lógicas plurais, solidárias e reflexivas são as maiores contribuintes na formação e emancipação dos sujeitos. (Afonso, 2008).

A avaliação formativa não é uma avaliação estanque, já que deve estar articulada ao desenvolvimento de toda a ação educativa, privilegiando aos docentes a reconstrução de sua prática cotidiana, na qual estão implícitas suas práticas avaliativas, e proporcionando aos alunos a elaboração e reelaboração de aprendizagens significativas, por meio de atividades diversificadas, com propostas metodológicas e avaliativas que possibilitem o pensar, a criatividade, a autonomia, a reflexão e a emancipação. (Hadji, 2005).

Avaliação na Educação Infantil – Classe 3

A classe 3 foi formada com os resumos que abordavam a Avaliação na Educação Infantil. Essa classe representou 35,29% do total das informações analisadas e foi constituída por 102 UCEs relacionadas, por isso se destaca tanto quanto a classe 1 e está a ela fortemente articulada.

A classe 3 apresenta um conjunto de palavras significativas e considerando o $\chi^2 \geq 7$, são: ensino fundamental ($\chi^2 = 11,23$) apresentando o maior χ^2 , seguido das palavras famílias ($\chi^2 = 8,27$), educação infantil ($\chi^2=7,74$), mudanças ($\chi^2 =7,44$), pré-escola ($\chi^2 =7,44$), realidade ($\chi^2 =7,44$) e infância ($\chi^2 =7,34$) e momento ($\chi^2 =7,02$).

As palavras contidas nos resumos analisados revelam que muitas das práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil assemelham-se a práticas avaliativas do Ensino Fundamental. Isso pode ser percebido no dendrograma (figura7), que apresenta em ordem decrescente as palavras bem como sua respectiva significância.

Esses termos, gerados na análise de dados do programa Alceste, mostram que há uma transferência para a Educação Infantil de concepções e procedimentos avaliativos dos demais segmentos da Educação Básica. Talvez ainda não se tenha clareza do que significa Avaliação na Educação Infantil, considerando as especificidades e particularidades dessa etapa escolar. No fragmento de texto estão alguns questionamentos:

[...] O que é levado em consideração na avaliação dessas crianças? Existe repetência nas pré-escolas? Será que a pré-escola está antecipando os procedimentos formais e informais da avaliação escolar, que ocorrem no ensino fundamental? (texto 39, natureza 02, grupo 03).

As práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil, quando não estão em conformidade com as especificidades infantis, podem tornar-se práticas inadequadas e até mesmo discriminatórias, negando às crianças pequenas o direito de viver sua infância (Godoi, 2007).

A Educação Infantil, como já discutido no capítulo 1 desta pesquisa, surgiu não como um direito exclusivo da criança, mas sim da necessidade de um mundo capitalista, no qual a mão de obra feminina tornou-se necessária. Para que as mães pudessem trabalhar foram sendo criados ambientes específicos para deixar essas crianças. Tais ambientes muitas vezes resumiam-se a um amontoado de crianças, de idades diferentes, nos quais não havia preocupação com o desenvolvimento infantil, de modo que apenas cuidados com a alimentação e algumas práticas higienistas resumiam a atenção direcionada à criança pequena.

Essas práticas capitalistas e a visão tardia de infância, que geraram uma cultura de atendimento e cuidado, contribuíram para que nas instituições de Educação Infantil fossem desenvolvidos modelos muito aproximados aos do Ensino Fundamental, buscando preparar as crianças para a vida (Godoi, 2007), o que pode ser percebido no texto analisado pelo Alceste:

[...] aplicação da avaliação de maneira distorcida no que se refere à observação e acompanhamento da criança pequena, muito mais próxima do modelo aplicado ao no ensino fundamental do que da necessária especificidade da Educação Infantil. (Texto nº 19).

Ainda é possível encontrar na Educação Infantil, principalmente no segmento destinado às crianças de 0 a 3 anos, denominado creche, práticas assistencialistas, relacionadas aos cuidados físicos com as crianças, o que provavelmente não bastará para acompanhar o desenvolvimento infantil.

[...] percebeu-se, que na creche havia materiais, espaço, professoras, porém, notou-se uma preocupação maior, e ainda de forma inadequada, nos cuidados com a alimentação e higiene, ou seja, apenas com os cuidados físicos da criança, e não levando em consideração o que a criança apreciava ou não (Texto nº 17).

A partir das UCEs e também dos resumos que compõem a classe 3, constata-se que no segmento da pré-escola, destinado às crianças de 4 e 5 anos, as práticas cotidianas estão muito próximas de práticas escolarizantes, voltadas ao Ensino Fundamental, produzindo e reproduzindo uma avaliação disciplinadora, mais comportamental do que formativa. Há, portanto, uma dualidade de posturas avaliativas nesses segmentos que compõem a Educação Infantil: de um lado a creche com práticas avaliativas desvinculadas do acompanhamento do desenvolvimento das necessidades infantis; e de outro, práticas avaliativas com caráter escolarizante inadequado para a faixa etária de 4 e 5 anos.

Os resumos analisados mostram claramente que a avaliação na Educação Infantil ainda carece de muitos estudos e pesquisas e representa uma difícil barreira a ser sobreposta nos espaços institucionais de Educação infantil. A avaliação, bem como outras práticas na Educação Infantil, são também muito reguladoras, determinando o que pode ser ou não ser realizado. (Godoi, 2007).

O dendograma (Figura 7) também aponta que as palavras família, infância, realidade, pré-escola tiveram destaque nos resumos analisados. Na Educação Infantil, a relação família-escola é geralmente mais intensa que nos demais níveis da Educação Básica. Pode-se inferir que os pais têm demonstrado maior interesse pela qualidade educacional das crianças pequenas em creches e pré-escolas, ou seja, muitos pais não se contentam mais apenas com a guarda e alimentação de seus filhos em ambientes coletivos, como nas antigas instituições de Educação Infantil.

[...] percebemos que as famílias pensaram a qualidade da Educação Infantil sob vários aspectos, demonstrando preocupação com o desenvolvimento global das crianças. Algumas posições assumidas pelos participantes trazem idéias associadas a novas formas de pensar a sociedade, a família, a criança e a educação infantil[...] (texto 39, natureza 02, grupo 03).

Compreende-se desta forma que a qualidade dos processos educacionais ultrapassa os muros da escola, pois não há como falar em qualidade, em processos avaliativos formativos em escolas que negam aos pais e à comunidade o direito de discutir o contexto educativo.

Concorda-se com Kramer (2007) quando afirma que a avaliação na Educação Infantil é uma prática construída coletivamente, integrando a escola, a família e o aluno. Essa prática, além de orientar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil, deve possibilitar aos professores a reflexão sobre sua prática pedagógica e aos familiares o acompanhamento das aprendizagens individuais de seus filhos, modificando assim o papel assistencialista oferecido por muitos anos às crianças pequenas.

A segunda partição feita pelo programa Alceste originou as **classes 2 e 4**. A classe 2 é formada pelas palavras dos resumos que tratam de Avaliação Institucional e/ou Políticas/Programas da Educação Infantil, e a classe 4 constituiu-se das palavras oriundas dos resumos de trabalhos sobre Avaliação na Creche da Educação Infantil.

Avaliação Institucional e/ou Políticas/Programas da Educação Infantil - Classe 2

A *classe 2* foi constituída por 37 UCEs, apresentando uma contribuição menor na análise deste trabalho se comparada às duas classes anteriores(1 e 3). Sua representatividade é de 12,80% do *corpus* total dos dados analisados na pesquisa.

De acordo com os dados gerados pelo programa Alceste, é possível observar que a Avaliação Institucional está muito relacionada a mecanismos avaliativos, como pode ser percebido por meio das palavras subescalas ($\chi^2 = 27,3$) e programa ($\chi^2 = 22,09$) e também de palavras que apresentam o qui-quadrado mais baixo, avaliadas ($\chi^2 = 20,58$), infantis ($\chi^2 = 10,2$), funcionários ($\chi^2 = 10,15$), educacionais ($\chi^2 = 8,33$) e correlações ($\chi^2 = 7,88$).

Os dois itens mais representativos do dendrograma apontam para aspectos da avaliação do contexto educativo. São discutidas as escalas norte-americanas para avaliação da qualidade em ambientes educacionais infantis, a *ITERS-R(Infant/ Toddler Environment Rating Scale- Revised Edition)* e a *ECERS-R(Early Childhood Environment Rating Scale- Revised Edition)*, ambas localizadas no texto número 34.

A técnica utilizada para avaliar esses ambientes educacionais consiste no desenvolvimento e construção de escalas e subescalas que contemplam diferentes itens, como espaço e mobiliário, rotinas e cuidados pessoais, linguagem e raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa, pais e equipe. Segundo o autor do texto sobre a utilização desses instrumentos, essas escalas não proporcionam correlações positivas sobre o processo avaliativo, sobre a fidedignidade quanto à validade das escalas. Isso pode ser percebido no texto n° 34.

[...] este estudo teve como objetivo avaliar a qualidade de ambientes educacionais infantis públicos de um programa implementado em 2004 em um município de Minas Gerais por meio de dois instrumentos indicados para a avaliação deste tipo de ambiente. (texto 34, natureza 02, grupo 02).

[...] os resultados evidenciaram que possivelmente existem problemas relacionados tanto a fidedignidade quanto a validade das escalas. Intervenções no programa estudado são necessárias objetivando a sua melhoria, visto que a qualidade dos ambientes educacionais infantis podem afetar o desenvolvimento das crianças. (texto nº 34, natureza 02, grupo 02).

Apesar de não representarem necessariamente contribuições para o amplo processo que a avaliação institucional exige, a utilização dessas escalas possibilitou a compreensão de que a qualidade dos ambientes educacionais infantis não se encontra com as devidas adequações para o atendimento e desenvolvimentos das crianças de zero a cinco anos, o que se comprova na UCE nº 165, do texto nº 34.

[...] assim, a avaliação nos ambientes educacionais aponta para uma qualidade entre inadequada e minimamente adequada. Foram verificadas as consistências internas das subescalas e as correlações entre elas (texto nº 34, natureza 02, grupo 02).

Avaliar uma instituição não é uma tarefa simples. Articular todos os processos desencadeados no interior das instituições, compreender esses processos, bem como promover a articulação entre os sujeitos que fazem parte desse *lócus* é um compromisso muito grande.

A utilização de instrumentos avaliativos pode ser coadjuvante na compreensão dos ambientes escolares, mas nunca deve substituir a compreensão dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação institucional. A avaliação institucional constitui-se nas relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos tanto no micro como no macro contexto educacional. É necessário que todos os agentes participem e aceitem esse processo (Sordi, 2009).

Ao se realizar uma primeira análise do dendrograma, tem-se a impressão de que os elementos necessários para a avaliação institucional encontram-se ali definidos. Porém, após inúmeras leituras, percebe-se um dado significativo - a ausência das palavras professor, aluno, aprendizagem ou prática pedagógica - o que possibilita afirmar que o processo educativo não se constitui como elemento necessário na perspectiva de avaliação institucional adotada. Mesmo com o texto original apontando a necessidade de que nos processos avaliativos sejam considerados além dos pais, os profissionais e crianças, permanece evidente o descaso com esses aspectos nessa proposta de avaliação institucional.

Esse resultado evidencia que a avaliação institucional na concepção proposta precisa ser repensada, pois assenta-se numa proposta tradicional e necessita ser reconceituada,

fugindo a modelos tradicionais que não integram o microcontexto (compreendido aqui como sala de aula) ao mesocontexto (escola) e ao macrocontexto (instituição). Existe a necessidade de articular não somente os componentes da gestão e administração escolar, mas também os processos pedagógicos desenvolvidos no interior das instituições. Nesse sentido faz-se alusão às palavras de Ianonne (2010), pois todas as tomadas de decisão num ambiente escolar devem favorecer um diálogo democrático, possibilitando a interação entre os sujeitos e suas dimensões, assim como a comunidade e o Estado.

Avaliar a instituição, ou ainda promover a autoavaliação institucional, significa compreender a escola como um espaço de mudanças. Mudanças que devem ocorrer de dentro para fora, superando as fragilidades, mas também mantendo as potencialidades (Sordi, 2009). Enfim, a avaliação institucional abrange a análise da instituição escolar na sua totalidade, nas dimensões política, administrativa e pedagógica, tendo como base o projeto pedagógico.

Avaliação na Creche da Educação Infantil - Classe 4

A classe 4 constituída a partir de resumos sobre a avaliação na creche da Educação Infantil foi formada por 65 UCEs, contribuindo com mais de 22,49% do *corpus* total do material analisado pelo software.

No dendrograma, essa classe apresenta como expressão mais significativa o termo creches ($\chi^2 = 65,04$), seguido das palavras escala ($\chi^2 = 23,97$), oferecido ($\chi^2 = 17,53$) regras ($\chi^2 = 13,98$), espaço ($\chi^2 = 12,04$), adulto ($\chi^2 = 9,65$), construída ($\chi^2 = 9,65$), finalizando com as palavras atendimento ($\chi^2 = 7,55$), condição ($\chi^2 = 7,55$) e itens ($\chi^2 = ,55$) que apresentam o mesmo valor de qui-quadrado.

A inserção das creches e pré-escolas no sistema de ensino tem sido, sem dúvida, um desafio constante aos formuladores de políticas públicas para a Educação Infantil. Na sala de aula, em virtude das especificidades do período da infância, é exigido cada vez mais competência por parte dos profissionais que atuam nesse segmento. As práticas institucionais não podem mais respaldar-se em modelos escolarizantes para as crianças entre quatro e cinco anos, nem em modelos assistencialistas para as crianças entre zero e três anos.

Por meio dos resumos analisados, e também pelas UCE's geradas pelo Alceste, percebe-se claramente que a avaliação no segmento creche ainda não foi consolidada, o que contribui para a importação de mecanismos avaliativos do Ensino Fundamental.

Com um qui-quadrado de $\chi^2 = 23,97$ a palavra escala aparece como a mais expressiva dessa classe. O texto analisado mostra que podem ser utilizados programas de outros países para avaliar a qualidade desses ambientes educacionais no contexto brasileiro.

[...] desta maneira uma avaliação instrumentalizada da qualidade de ambientes de creches poderia auxiliar nesta tarefa. Dada a inexistência de instrumentos brasileiros, esta pesquisa objetivou verificar a adequabilidade para o nosso contexto da versão traduzida da escala norte americana Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (texto 47, natureza 02, grupo 04).

De certa forma, a carência de propostas e instrumentos avaliativos brasileiros para avaliar a qualidade educacional dos ambientes infantis justificou a utilização de escalas e instrumentos de outros países.

Nos resumos que constituíram essa classe percebe-se a utilização da escala norte americana *ITERS-R (Infant/ Toddler Environment Rating Scale- Revised Edition)*, e do instrumento *CCFS (Child Care Facility Schedule)* para avaliar a qualidade nos ambientes da creche.

Na escala *ITERS-R* são avaliadas as dimensões do ambiente creche, como o espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, interação, atividades e outros. Já na escala *CCFS*, as dimensões avaliadas são o ambiente físico, saúde e segurança, interação técnico família, interação técnico aluno, entre outras.

A UCI nº 47 diz que “[...] desta maneira, a escala pode ser um instrumento útil na promoção da qualidade do atendimento infantil em creches brasileiras (texto 47, natureza 02, grupo 02)”. Isso possibilita a compreensão de que os elementos que compõem esses instrumentos avaliativos podem ser utilizados para promover um “[...] ambiente institucional de qualidade [...] que a equipe discuta e reflita sobre as aspectos positivos e aqueles que necessitam de planejamento para serem implantados” (texto/resumo 47).

Ou seja, depreende-se que os instrumentos avaliativos podem ser utilizados, desde que promovam não somente dados estatísticos sobre a avaliação da qualidade no segmento creche, mas, também que possibilitem a discussão e possíveis mudanças na organização desse ambiente, abrangendo desde questões físicas, materiais, como a relação entre pais, professores, alunos e instituição.

Nesse sentido, concorda-se com Zabalza (2006), quando diz que a avaliação deve articular conhecimentos cotidianos, partilhados na convivência entre escola, professores e alunos; deve também articular-se com conhecimentos sistemáticos fundamentados a partir de

experiências espontâneas ou proporcionadas e também constituir-se num processo especializado, transcendendo a atuação na sala de aula.

No dendrograma e nas UCIs é possível observar que a avaliação na creche, conforme descrito nos resumos, também apresenta um viés classificatório, baseado em atitudes comportamentais, como pode ser visto no texto nº 22.

A avaliação presente neste espaço comparava, rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. Uma avaliação baseada na vigia e no controle constante (na observação se a criança obedecia ou não às regras que eram determinadas), que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianças de portarem [...] (texto 22).

A UCI nº 22, indicada pela análise do software Alceste dá continuidade ao trecho acima descrevendo como as crianças deveriam portar-se.

[...] a maneira como deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, entre outros. Ao mesmo tempo, os dados revelaram um movimento de transgressão por parte das crianças em relação a estas regras, ou seja, uma resistência a forma de trabalho que se apresentava rotineiro e homogêneo[...] (texto 22, natureza 01, grupo 04).

Avaliações baseadas em objetivos comportamentais ou ainda em objetivos que privilegiam o êxito em detrimentos de outros aspectos do desenvolvimento escolar são chamadas, por Alves (2004), de avaliação formativa behaviorista, ou seja, uma avaliação mensurável, não reflexiva, inadequada às especificidades infantis.

Essa concepção de avaliação reduz a criança a um indivíduo que deverá ser disciplinado desde a mais tenra idade, obedecendo a regras que não contribuem ao seu desenvolvimento, nem oportunizam o desenvolvimento de juízos de moral; ao contrário, acabam por incentivar o disciplinamento dos corpos infantis e do conhecimento.

Pode-se, enfim, perceber a fragilidade da avaliação na creche, ao necessitar de escalas de outros países para tentar determinar como deve ser a avaliação na Educação Infantil, e principalmente pelos professores ainda avaliarem a creche a partir de atitudes comportamentais de seus alunos, desprezando ou desconhecendo outras proposições formativas de avaliação.

CONCLUSÃO

O propósito desta pesquisa foi construir um estado da arte sobre Avaliação na/da Educação Infantil, no período compreendido entre 2000 a 2012, inventariando as produções acadêmicas brasileiras em teses, dissertações e artigos, a fim de compreender como os pesquisadores têm se debruçado para investigar diferentes aspectos dessa etapa da Educação Básica, quais são seus focos de interesse bem como as lacunas ou restrições existentes na produção científica da área.

O mapeamento dos trabalhos, a construção dos quadros de análise, o tratamento dos resumos dos textos selecionados e a utilização do software Alceste foi muito significativo para realizar o levantamento bibliográfico inicialmente proposto. Para fundamentar as análises fez-se um estudo das questões legais, políticas e históricas da Educação Infantil, da avaliação educacional e seus objetos de estudo.

O quadro teórico elaborado em diálogo com os autores em avaliação educacional contempla concepções de avaliação nas perspectivas histórica e epistemológica e também alguns objetos de avaliação em educação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação docente, avaliação de políticas/programas e projetos e as especificidades da avaliação na/da Educação Infantil.

A avaliação na/da Educação Infantil necessita estar em consonância ao que se espera e deseja para a formação e desenvolvimento das crianças pequenas. Nesta etapa deve-lhes ser oferecidas possibilidades para a construção de sua identidade através de atividades diferenciadas que proporcionem seu desenvolvimento integral. Todas as práticas desenvolvidas no interior das instituições infantis devem possibilitar às crianças diferentes experiências, contemplando diferentes eixos curriculares, como os propostos pelas DCNEIs.

Conforme previsto na LDB 9394/96, a avaliação na Educação Infantil não apresenta objetivo de promoção. Isso quer dizer que nessa etapa não existe aprovação ou reprovação das crianças entre 0 e 5 anos, nem este deve ser um critério ao ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. A avaliação na/da Educação Infantil requer ser realizada de modo a respeitar as singularidades dos sujeitos, protagonistas dessa etapa da Educação Básica.

A avaliação proposta nas DCNEIs, em consonância com a LDB 9394/96, diz que a avaliação não tem objetivo de selecionar, promover ou classificar as crianças e sugere que sejam criados procedimentos específicos que servirão como avaliação, tais como:

observações, registros diferenciados e documentos que possibilitem ao professor, à família, à escola acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Baseando-se nessas duas normativas, percebe-se que a avaliação na Educação Infantil deve ser desenvolvida de maneira díspar aos outros anos escolares. Um ponto bastante significativo no qual deve ser baseada a avaliação neste segmento está relacionado às observações constantes às crianças e suas atividades, na maneira como interagem com pessoas, crianças e objetos ao seu redor. Nessa etapa, compreendida entre os 0 e 5 anos muitos são os significados e as aprendizagens derivadas do próprio desenvolvimento infantil estimulados pelo meio que cerca essas crianças.

O desenvolvimento infantil é possibilitado à medida que a criança confronta situações já internalizadas com novas situações, cotidianas ou intencionais, desencadeadas nos ambientes educacionais infantis. Assim como o desenvolvimento, a aprendizagem ocorre por etapas, nas quais o novo junta-se ao velho, fazendo com que as experiências se transformem e se modifiquem.

As palavras *avaliação*, *avaliação institucional*, *avaliação docente*, *avaliação da aprendizagem*, *avaliação na creche*, acompanhadas das palavras educação infantil foram as utilizadas na busca eletrônica e em publicações impressas. Foram encontradas 47 (quarenta e sete) produções científicas, sendo 24 (vinte e quatro) artigos, 20 (vinte) dissertações e 3 (três) teses. Isso evidencia que no período compreendido entre 2000-2012 há predominância de artigos e dissertações sobre a temática estudada em comparação ao número de teses.

As produções científicas selecionadas após análise foram agrupadas em quatro grupos ou categorias de análise, sendo a primeira com 18 trabalhos sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a segunda com 16 trabalhos sobre avaliação na Educação Infantil, a terceira composta pelas 6 produções voltadas à avaliação institucional e/ou de políticas/programas da educação infantil e a quarta com 7 trabalhos sobre a avaliação na creche da Educação Infantil.

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil foi o objeto de estudo em avaliação educacional predominante nas produções científicas, representando 38% dos trabalhos inventariados. As produções sobre avaliação na Educação Infantil com foco nos seus sujeitos, crianças e professores também foi significativa (34%). A avaliação institucional e de políticas/programas na Educação Infantil representou 13% do material científico localizado, e 15% foram sobre Avaliação na Creche da Educação Infantil.

Nas produções científicas que integraram a classe da Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil foi possível verificar uma preocupação com a aprendizagem das crianças

pequenas e em compreender como a avaliação, enquanto processo, pode ser realizada no acompanhamento do desenvolvimento infantil. Na análise dos resumos com auxílio do programa Alceste, as palavras *portfólio*, *sentido*, *aprendizagem*, *relatório* e *acompanhamento* são indicativos da relação entre os sentidos atribuídos à aprendizagem nessa faixa etária e de que a avaliação nesse período deve ser desenvolvida pelo professor a partir de diferentes registros avaliativos.

Como proposto nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, o professor dessa etapa deve utilizar múltiplos registros avaliativos para acompanhar o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, e as práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil devem ser proeminentemente formativas, articulando o cuidar, o educar e o brincar na primeira infância. Diferentes tipos de registros são indicados: relatórios, pareceres, diários, desenhos, fotografias e portfólios.

Depreende-se da análise da quantidade de artigos e dissertações produzidas sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil que há um movimento que impulsiona os pesquisadores na busca pela produção de conhecimento sobre a avaliação do desenvolvimento da criança no primeiro segmento da Educação Básica. As universidades têm um papel muito importante tanto na formação de pesquisadores e na produção do conhecimento sobre os processos educacionais no interior das instituições de educação infantil. Esse movimento instituinte despertado nas universidades pode promover o debate sobre o que se espera para a educação das crianças pequenas, bem como favorecer o debate e a formulação de políticas públicas para a criança e a infância.

Assim como as pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem, foram expressivas as produções científicas sobre avaliação na Educação Infantil desenvolvidas entre 2000 e 2012. Na análise dos resumos dessa categoria, proveniente do software Alceste, as palavras mais frequentes foram: *famílias*, *educação infantil*, *mudanças*, *pré-escola*, *realidade*, *infância*, e *momento*. A relação que se pode estabelecer entre elas é que a avaliação na Educação Infantil deve respeitar o momento da infância pelo qual passam as crianças dessa fase escolar. As mudanças políticas, econômicas e sociais afetaram a realidade das famílias que precisam deixar seus filhos nos espaços institucionais de Educação Infantil, que passaram a ter mais consciência da função educativa que lhes é atribuída, ao mesmo tempo que possibilita a exigência de uma educação de mais qualidade, sem a característica do simples atendimento e cuidado de caráter assistencialista de outrora.

Outro aspecto observado nas produções científicas analisadas é quanto às concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil. Como avaliar e acompanhar o desenvolvimento da

criança, o que e por que avaliar são questionamentos constantes dos profissionais da Educação Infantil, porque há uma tendência de transferir para esse segmento as concepções e práticas de avaliação escolar adotadas no Ensino Fundamental, negando de certa forma as características específicas do desenvolvimento infantil. A avaliação precisa possibilitar às crianças agir em seu processo educativo, ou seja, elas devem ser envolvidas nas práticas avaliativas e seus registros. Isso implica que os professores compreendam a criança como sujeito de direitos, como ser em desenvolvimento, com características únicas, devendo ser avaliadas, portanto, pelo que são no presente momento e não pelo modelo que espera por elas nos anos seguintes do Ensino Fundamental.

A análise parametrada realizada pelo Alceste revelou que há forte articulação entre as produções científicas das duas classes: Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e Avaliação na Educação Infantil. Elas são voltadas para o contexto dos ambientes no qual se desenvolve o processo educativo, ou seja, as pesquisas estão voltadas ao micronível do contexto escolar.

As produções científicas sobre a avaliação institucional e/ou de políticas/programa da Educação Infantil e sobre a avaliação na creche da Educação Infantil, no dendograma gerado pelo Alceste, tiveram fraca correlação com temáticas das categorias anteriores. As palavras do dendograma *creches, escala, oferecido, regras, espaço, adulto, atendimento, condição e itens* revelam o sentido atribuído à avaliação nessas categorias. As palavras evidenciam uma concepção de avaliação tradicional, classificatória e as práticas avaliativas muitas vezes são baseadas somente na observação das atitudes comportamentais das crianças na tentativa de discipliná-las a como andar, brincar, comer e até mesmo dormir.

Também nessa categoria, a ênfase em escalas e indicadores quantitativos chamou a atenção para a avaliação dos ambientes de Educação Infantil, aliada à proposição de utilização de modelos de escalas americanas para avaliar a qualidade da creche na realidade brasileira, desconsiderando nossos contextos institucionais e nossa cultura.

Em virtude da escassa produção científica sobre a avaliação na creche, pode-se inferir que muitos dos processos avaliativos desenvolvidos com as crianças de 0 a 3 anos são tradicionais, escolarizantes e não formativos. Ao contrário, promovem a avaliação numa perspectiva descritiva e de julgamento, no qual os aspectos comportamentais são mais importantes do que aprendizagens significativas.

A avaliação institucional e/ou de políticas/ programas é área temática mais carente de produções científicas em avaliação da Educação Infantil. As palavras mais significativas no dendograma *subescalas, itens, programa* também estão relacionadas com a utilização da

escalas americanas (*ITERS-R e ECERS-R*) para avaliação da instituição de Educação Infantil. Os trabalhos apontam que por mais que essas escalas contemplem vários itens, deve-se ter em mente que avaliar uma instituição ou um programa envolve questões de ordem político-pedagógica, administrativa e estrutural, indo muito além das avaliações do contexto microssociológicos: sala de aula, professor e aluno.

Cabe ressaltar que os estudos em avaliação institucional surgiram nos anos 80, início dos anos 90, do século XX em um momento que muito se discutia a avaliação da aprendizagem e também a avaliação da escola (Nóvoa, 1992). As avaliações institucionais centraram-se inicialmente como auxílio à avaliação de políticas e programas. O PNE (2011-2020) prevê a avaliação de políticas e programas de Educação Infantil com base nos parâmetros nacionais de qualidade a fim de aferir as condições da infraestrutura física, de pessoal, de gestão, de recursos pedagógicos, mas as pesquisas revelam que não há referenciais e metodologias para que os processos avaliativos sejam conduzidos em conformidade com as finalidades e características da Educação Infantil.

Quanto às produções científicas sobre avaliação institucional e a avaliação da creche também são raras as voltadas para a Educação Infantil. Freitas (2006) afirma que avaliação institucional é um novo desafio a ser enfrentado na Educação Infantil, podendo aproximar a realidade da sala de aula à avaliação da escola e de sistemas, subentendendo-se a avaliação das políticas e dos projetos educacionais voltados a esse segmento.

Com a possibilidade de ser desenvolvida por agentes externos à escola ou pela própria instituição, a avaliação institucional deve promover a interação de todos os elementos que constituem a escola. Se desenvolvida numa perspectiva formativa e integrada pode valorizar os contextos nos quais as informações e resultados são gerados, possibilitando reflexões, discussões e proposições para a reconstrução das práticas, a partir da negociação do coletivo escolar.

A avaliação na Educação Infantil não é e nem deve estar associada somente à avaliação do aluno ou à avaliação da aprendizagem. Ao perceber a escola como um espaço formado por crianças, adultos, por um contexto social e local, torna-se imprescindível compreender todas as relações desenvolvidas no interior dessas instituições.

A escola é formada por diferentes sujeitos, dentre eles, pais, alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, cozinheiras, auxiliares de limpeza e toda comunidade ao redor da instituição. Todas essas pessoas fazem parte desse contexto institucional e devem fazer parte dos processos avaliativos nele desencadeados.

A avaliação na Educação Infantil deve contemplar todos os sujeitos desse espaço, pois eles fazem a escola, eles são a escola. Assim, percebe-se que a avaliação na Educação Infantil deve ser desenvolvida de maneira que integre todos os aspectos da instituição, e isso somente será possível com a articulação entre os sujeitos e espaço, no qual cada um tem consciência de sua necessidade ao bom funcionamento institucional.

A realização desta pesquisa evidenciou que o foco das pesquisas em avaliação na Educação Infantil está voltado à avaliação do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, ou seja, para avaliação da aprendizagem, seus procedimentos e instrumentos. Nas demais áreas, avaliação institucional e de políticas e programas, a produção acadêmica ainda é escassa. Outro aspecto importante é que é preciso respeitar a singularidade da Educação Infantil, a criança e a infância .

Espera-se, que ao estudar a avaliação da/na educação infantil, os pesquisadores contribuam para construção do conhecimento desse campo da Educação Básica ainda tão pouco explorado. E que este estado da arte possa contribuir para a realização de novas pesquisas, inclusive com outros documentos como livros, documentos legais, diretrizes sobre a infância que nesta investigação não foi possível contemplar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. 167p.

_____. Almerindo Afonso. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 151p.

_____. Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In :ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 6. ed. Petrópolis: Anthares, 2008. p. 67-80.

_____. Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167.

ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e Avaliação**: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004. 141p.

ALVES, Fábio Tomaz. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. 346 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,SC, 2011.

ARAGÃO, Rosana. O portfólio como novo instrumento de avaliação. **Revista criança**, Brasília, n. 41, p. 14-17, Nov. 2006. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf. Acesso em: 07 mai. 2012.

ARRETCHE, Marta. Teresa da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M.C.B. **Têndencias e perspectivas a avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. P.43-56.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BACCHI, Egle, BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras(Orgs.). Campinas: Autores Associados, 2003.140 p.

BARBOSA, Mari Carmem Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. Porto Alegre. **Revista Pátio Educação Infantil**, v.II, n.4, p.16-19, abr./jun. 2004.

BARROS, Aline Paes de. Processos de avaliação do trabalho na educação infantil: uma experiência com o processo de construção participativa dos indicadores de qualidade. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO: CURRÍCULO 2011, 10., 2011, São Paulo. **Anais...** [s.l], [s.n]. Disponível em: http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2011/downloads/aprovados/Aline_Paes_de_Barros_poster.pdf. Acesso em: 02 abr. 2012.

BELLONI, Isaura.; MAGALHÃES, Heitor de .; SOUSA, Luzia Costa de . **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001. 96 p.

BODONI, Patrícia Soares Baltazar. **Efeitos de um curso de formação de professores sobre avaliação nos comportamentos de avaliar de uma professora de educação infantil**. 2008, 272 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas: alinhando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. p. 247.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em :<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>:. Acesso em 27 jul.2011.

_____.Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1962. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em :http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm: Acesso em 27 jul. 2011.

_____. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em :http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm: Acesso em 27 jul. 2011.

_____. Lei n. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social; 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em :http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/14024.htm: Acesso em 27 jul. 2011.

_____.Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____.Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2011.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>:. Acesso em 27 jul.2011.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes.;CAMARGO, Brígido Vizeu.;JESUINO, Jorge Correia.; NÓBREGA, Sheva Maia da.(Orgs). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária-UFPB, 2005. Cap.17. p.511-539.

CAMPOS, M.M; FULLGRAF,J.; WIGGERS, V. **A qualidade da Educação Infantil: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em 05 nov.2010.

CAPPELLETTI, Izabel Franchi. Avaliação de Currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In:_____. **Avaliação e Currículo: políticas e projetos**. São Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola, 2010. p.11-23.

CAPPELLETTI, Izabel Franchi. Avaliação de Currículo: uma concepção gerada no movimento da ação. In: _____. **Avaliação e Currículo: políticas e projetos**. São Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola, 2010. p.11-23.

CARVALHO, Silvia Helena Raimundo de. **Avaliação na Educação Infantil: considerações a partir de uma experiência**. 2002, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org). **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo, Editora Articulação Universidade Escola, 2007. p. 9-26.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloísa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativo. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, n. 15, p.1-25, jan./jun. 2007. Disponível em: www.ufsc.br/index.php/zerosais/article/download/875/808. Acesso em: 02 abr. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 142.

CIASCA, Maria Isabel Filgueira Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, mai./ago. 2009. Disponível em: ww.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. **Qualidade na Educação Infantil: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos**. 2003, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

COELHO, Maria Fernanda D'avila. **O acompanhamento da aprendizagem na Educação infantil: uma questão de avaliação**. 2009, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

COLASANTO, Cristina Aparecida. Relatório de Avaliação na Educação Infantil: um estudo sobre a linguagem argumentativa. **Educação Teoria e prática**, Rio Claro, v. 15, n. 27, p. 153-163, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/701/609>. Acesso em: 02 abr. 2012.

_____. **A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para Educação Infantil**. 2007, 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORRÊA, Eloiza Schumacher. A avaliação entre, através e além das linguagens plásticas. **Revista Pátio Educação infantil**, Porto Alegre. Ano .IV. n. 10, p.38-41, mar./jun. 2006.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola**. 2007, 198 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COSTA, Saionara. **A interação professor-criança na Educação Infantil**: Contribuições para o processo de autoavaliação na Formação Docente. 2006, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Carmem.; KAERCHER, Gládis E (organizadoras). **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre, Artmed, 2001. p.23-26.

DIDONET, Vital. Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano IV, n. 10, p. 46-47, mar./jun; 2006

DINIZ, Andrea Moraes. **Avaliação e diálogo**: percurso e prática na escola infantil. 2002, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

DRAIBE, Sônia, Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Rocho Nobre.; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p.13-42

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. 167p.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação do desempenho docente**: desafios, problemas e oportunidades. Cacém: Texto Editores, 2008. Disponibilizado em <<http://hdl.handle.net/10451/5508>>, acesso em 21/11/2012.

_____. **Avaliar para Aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 221p.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo. **Revista criança**, Brasília, n. 41, p. 9-11, Nov. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf. Acesso em: 07 mai. 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 221p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação Sociedade**. [online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 257-272. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: fev. de 2012.

FERRI, Márcia Barcellos. Qualidade na Educação Infantil: crítica aos mecanismos de avaliação do professor. In: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, DEBATES CONTEMPORÂNEOS E NOVAS

PERSPECTIVAS, 24., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n], 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRe/0319.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.

FIGARI, Gerard. **AVALIAR: que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996. 189 p.

FIGUEIREDO, Ivoneide Gomes. **Avaliação da qualidade de creches: estudo em um município de São Paulo.** 2010, 137f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação.** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1994

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. Diferentes âmbitos da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre, v. IV, n.10, p.15-17, mar./jun. 2006.

GALLO, Bruna Calefi. **Qualidade na Educação Infantil pública: concepções das famílias usuárias.** 2010, 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994. 206 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002. 175 p.

GODOI, Elisandra Girardelli. A avaliação e a educação de crianças pequenas. **Revista Pátio Educação Infantil,** Porto Alegre. v.4. n.12, p.34-36, nov./fev. 2007

_____. Elisandra Girardelli. **Educação Infantil: Avaliação Escolar Antecipada?** 2000, 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

_____. **Avaliação na creche: o caso dos espaços educativos não-escolares.** 2006, 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Avaliação na Creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças. **Educação Teoria e prática,** Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 21-37, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/4080/3291>. Acesso em: 02 abr. 2012.

GUEDES, Adriane Ogêda. Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. **Revista criança,** Brasília, n. 41, p. 12-13, Nov. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf. Acesso em 07 mai. 2012.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem.** São Paulo: Edições Loyola, 2007. 134p.

HADJI, Charles. **Avaliação dismistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.136 p.

IANNONE, Leila Rentroia. Avaliação institucional: cenário, fundamentação e práticas. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Avaliação e Currículos: políticas e projetos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2010. p. 25-49.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 192 p.

KRAMER, S. A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. Cadernos de Pesquisa, n. 42, p. 54-72, ago.1982. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n42/n42a05.pdf>> Acesso em 22 nov.2011.

KRAMER, Sonia (Org). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14.3d. São Paulo: Ática, 2007, 110 p.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21ed. São Paulo: Cortez, 2010.180 p.

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. **Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio**. 2007, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, 2007

MARTINS,Angela Maria.; SILVA,Vandré Gomes da.; TAVARES, Marialva Rossi. A produção científica discentes: teses e dissertações sobre gestão, autonomia e órgãos colegiados. In:MARTINS, Ângela Martins(org).OLIVEIRA, Cleiton de. et al. **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)**.

MORAES, Andra Leal Ferreira de. **Avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de Educação Infantil de Goiânia**. 2003, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

MOLETTA, Ana Keli. **Intelectuais e Educação Infantil no Brasil (1994-1998)**. 2012. 208f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2012.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa. **A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem**. 2007, 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis: Vozes. 2007.110 p.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. Os profiíssionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In:FARIA, Ana Lúcia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira.(org).**Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**.Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1999. p.99-112.

NONO, Maévi Anabel. **Avaliação na Educação Infantil – Legislação e Pesquisas**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/298/1/01d13t09.pdf>. Acesso em 02 abr. 2012.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 225p.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 184p.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 2000. 320 p.

PALHARES, Marina Silveira.;MARTINEZ,Cláudia Maria Simões. A educação Infantil: uma questão para o debate. In:FARIA, Ana Lúcia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira.(org).**Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**.Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1999. p.5-18.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf >. Acesso em 08 jun.2011.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. **A Avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003**. 2005, 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PEREIRA, Arlete Santana. **Avaliação da qualidade em ambientes educacionais: o caso do programa de Educação Infantil**. 2005. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre :Artes Médicas Sul, 1999. 183p.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 2007, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. **A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico**. 2008, 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RAMPAZZO, Wania Cristina Tedeschi. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: um campo de possibilidades**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT07-4227--Int.pdf. Acesso em: 02 abr. 2012.

REINALDO, Evellyze Martins; OLIVEIRA Tereza Raquel Santos de. Algumas reflexões avaliativas sobre Educação Infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Imprece, 2010. p. 2405-2413.

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na Educação Infantil**: uma experiência em autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. 2007, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. O processo de avaliação de docentes e sua implicação na avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: CAPPELLETTI, Izabel Franchi. **Avaliação da Aprendizagem**: discussão de caminhos. 1.ed.São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007. p. 99-114.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; STRENZEL, Giandréa Reuss. **Indicadores para a avaliação de contextos educativos em creche**: articulando pesquisa pedagógica e formação profissional. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/.../eloisaacirescandalrochap07.rtf. Acesso em: 02 abr. 2012.

RODRIGUES, Pedro. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: RODRIGUES, Pedro.; ESTRELA, Albano(Orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Portugal, Edições Colibri, 1995. p. 27-36.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Concepções e metodologias de Avaliação na Educação Infantil**: os percalços e os desafios da atualidade. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 10., 2006, São José dos Campos. **Anais...** São José dos Campos, [s.n], 2006. p. 2309-2312. Disponível em:http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/epg/05/EPG0000096%20ok.pdf. Acesso em 02 abr. 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a02.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SAMWAYS, Andréia Manosso SAVELI, Esméria de Lourdes. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: revisão de literatura. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE . 2011. Curitiba-Pr. **Anais...** Curitiba: PUC, 2011.p 2966-2978.

SAMWAYS, Andréia Manosso. **Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógica.** 2012, 154f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria de.; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância Invisível.** Araraquara. Junqueira & Marin Editores, 2007.p.25-49.

SANTÁREM, Maria Solange Portela; CRUZ, Maricélia Silva da. **Avaliação formativa na Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/avaliacaoformativa.htm>. Acesso em 02 abr. 2012.

SANTOS, Marceli D'andrea. **A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância.** 2008, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf >. Acesso em: 02 de jun. 2011.

SAUL, Ana Maria. Referencias Freirianos para a prática avaliativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org). **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos.** São Paulo, Editora Articulação Universidade Escola, 2007. p.27-40.

SILVA, Dulcinéia Barbosa da; SILVA, Greyce Kelly Ferreira; FERRAZ, Bruna Tarcília. **A função do registro avaliativo na Educação Infantil.** Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/a%20funo%20do%20registro%20avaliativo%20na%20educacao%20infantil.pdf. Acesso em 03 mai. 2012.

SILVA, Ilda de Carvalho; FRANÇA, Rodrigo Marcellino de. Um olhar sensível e reflexivo da Avaliação na Educação Infantil. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, [s.l], v. 3, n. 9, p. 67-72, jul/dez 2006. Disponível em: http://www.profjaqueline.com.br/pedagogia/2011/2%AA_pedagogia/textos/avalia%E7%E3o_Um%20olhar_.pdf. Acesso em: 02 abr. 2012.

SILVA, JULIANA BEZZON DA ; SOUZA TATIANA NORONHA DE. Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 137-158, jan./abr. 2011.

SILVEIRA, Scheila Machado da. **Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação.** 2009, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

SOARES, Magda, Becker.**Alfabetização no Brasil: o estdado do conhecimento.**Brasília: Reduc.Inep, 1989. XX p

SOARES, Magda, Becker; MACIEL, Francisca . Brasília: **Alfabetização**. MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n.1)

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo; Cortez, 2003. p. 198.

SORDI, Mara Regina Lemes. LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional**: aprendizagens necessárias. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>> Acesso em 10 jun. 2012

SORDI, Mara Regina Lemes. SOUZA, Eliana Souza. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, São Paulo: Millennium, 2009.p.13-34.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Avaliação da aprendizagem**: contemplando o Universo da Educação Infantil. 2006, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini; SOUZA, Nádia Aparecida de. Avaliação formativa e o processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. **Estudos em avaliação educacional**, [s.l], v. 18, n. 36, p. 63-74, jan./abr. 2007. Disponível em:http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1358&tp_caderno=1. Acesso em: 03 mai. 2012.

TAGGAART, Brenda. et al. O poder da pré-escola: Evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a05.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2012.

VALIATI, Márcia Elisa. A avaliação como uma experiência compartilhada. Porto Alegre. **Revista Pátio Educação Infantil** , v.2, n.4, p.40-43. abr./jul.2004

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação**: as propostas da Conae. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010 Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>>.Acesso em 16 mar. 2010.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinindo tensões. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Adriana (Org). **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, Fino traço, 2011. p. 261-281

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio , avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, S.P: Papyrus, 2004. 190 p.

ZABALZA, Miguel A. Os diferentes âmbitos da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**. v.IV. n.10, p.6-8, mar./jun.2006.

APÊNDICE A- Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil

1-Avaliação na educação Infantil-Legislação e Pesquisas.

Máevi Anabel Nono (2012)

Resumo: O autor destaca as determinações da Lei 9.394/96 a respeito da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5, de 18/12/2009) em relação à avaliação na Educação Infantil, destacando o sentido da avaliação de acompanhar o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, analisando sempre as práticas de educação e cuidado que estão sendo adotadas, principalmente com o registro realizado das observações do seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Destaca ainda o Parecer CNE/CEB n.20/2009 nos aspectos em que trata do processo de avaliação. Nestas documentações é importante ficar atento aos assuntos: o sentido da observação e do registro para a prática do professor de Educação Infantil, as diversas formas de registro da observação, as formas de entendimento da avaliação presentes em creches e pré-escolas, a forma como a avaliação é entendida, a função da avaliação para o professor e para as crianças e suas famílias, a avaliação institucional e como deve ocorrer a avaliação na Educação Infantil. Apresentando pontos de vistas de outros autores destacados, conclui que a avaliação na Educação Infantil é necessária para a condução e revisão das práticas desenvolvidas, pautando-se em registros diversos, comunicação às crianças e famílias dos resultados das avaliações.

2-Avaliação Formativa na Educação Infantil.

Maria Solange Portela Santarém e Maricélia Silva da Cruz (2012).

Resumo: Este artigo tem por finalidade refletir sobre o processo de avaliação na Educação Infantil. Apresenta uma explanação inicial a respeito do significado de avaliação, conforme a visão dos autores e autoras consultados. Verificamos como o processo formal de avaliação é desenvolvido na escola, de acordo com as orientações da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Nº 9.394 de 1996. Investigamos quais as metodologias mais adequadas para acompanhar o desenvolvimento global da criança e oportunizar a todos envolvidos/as, a reflexão e transformação na sua prática pedagógica, levando-os a pensar e repensar na sua postura avaliativa. Sugerimos ainda alguns modelos de avaliação, que podem ser trabalhados na instituição responsável pela educação de crianças pequenas.

3-A função do registro avaliativo na Educação Infantil.

Dulcinéia Barbosa da Silva, Greyce Kelly Ferreira da Silva e Bruna Tarcília Ferraz (2012).

Resumo: Este artigo representa os resultados de um trabalho que buscou analisar a função do registro no processo avaliativo da Educação Infantil a partir da percepção dos professores. Para melhor responder às questões relacionadas ao objetivo do nosso trabalho, fez-se necessário utilizar uma abordagem qualitativa. Logo, os procedimentos para a realização da coleta dos dados foram observações e as entrevistas semi-estruturadas. Os participantes da pesquisa foram cinco professoras do grupo 5 da Rede Municipal do Recife. Com os achados da pesquisa, pudemos verificar que existe a intencionalidade de mediação na maioria dos registros avaliativos e a preocupação por parte dos professores em auxiliar os alunos nas dificuldades.

4-Qualidade na Educação Infantil: crítica aos mecanismos de avaliação do professor.

Márcia Barcellos Ferri (2011).

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir como funcionam os mecanismos que avaliam os docentes que atuam na educação infantil, tendo como foco de análise, o conceito de qualidade. Dois documentos foram selecionados para embasar essa discussão, quais sejam: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI). A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico desenvolvido pelos autores da teoria crítica da sociedade. Constatou-se que o conceito de qualidade utilizado nos documentos é extremamente flexível o que decorre daí é a tendência de personificação dos problemas educacionais na figura do professor.

5-O acompanhamento da aprendizagem na Educação infantil: uma questão de avaliação?

Maria Fernanda D'Ávila Coelho (2009).

Resumo: Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa sobre o processo de construção da avaliação da aprendizagem de crianças de 4 a 16 meses de idade de um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Município de Itajaí e suas relações na aprendizagem das crianças, e analisa a importância da ação do professor da Educação Infantil neste processo. A metodologia utilizada nesta investigação foi a pesquisa-ação, constituída de três momentos: exploração, interação, intervenção. A pesquisa foi desenvolvida pelo período de três meses e seus resultados indicam a importância da organização do espaço e tempo, o planejamento das atividades, os registros das manifestações das crianças, as relações mediadas pelos professores como aspectos importantes para o processo de avaliação da aprendizagem no sentido de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para o aprimoramento da prática docente. Este estudo fez parte das discussões dos grupos de pesquisa “Contextos Educativos e Práticas Docentes” e “Políticas Públicas de Currículo e Avaliação” dentro da linha de pesquisa “Políticas para a Educação Básica e Superior”.

6-A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico.

Jussara Martins Silveira Ramires (2008).

Resumo: Esta pesquisa teve por finalidade compreender, descrever e analisar criticamente o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças, ocorrido em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Este processo está fundamentado na concepção de avaliação enquanto acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada criança, conforme estabelecem diversos dispositivos legais. Esta investigação objetivou também estabelecer relação entre a teoria da avaliação na Educação Infantil e a prática dos educadores. A construção de portfólios de avaliação baseia-se no conceito de avaliação formativa autêntica, proposto por Wiggins, Engel e Hart, derivado do conceito de avaliação formativa, originalmente elaborado por Scriven e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio de Bloom. Através de levantamento bibliográfico foi realizada a análise dos conceitos de “desenvolvimento”, “acompanhamento” e “registro”, basilares para a concepção de avaliação na Educação Infantil constante das normas legais em

vigor. A metodologia também explicitou o conceito de portfólio, aspectos de sua organização e possibilidades para sua realização. Foi empreendida pesquisa documental de material de cunho oficial e técnico com o intuito de traçar a trajetória das concepções de infância, Educação Infantil e avaliação no município de São Paulo, de modo a contextualizar, no ano de 2003, o início do processo de construção dos portfólios de avaliação na EMEI estudada, que se estendeu até 2007. Foram constatadas alterações tanto nos papéis desempenhados pelos diferentes atores quanto nas práticas educativas, incidindo sobre as potencialidades e desafios implicados na adoção do portfólio de avaliação, entendido como procedimento que favorece o desenvolvimento das crianças e o aprimoramento da prática pedagógica.

7-A avaliação na Educação Infantil e sua relação com os processos de aprendizagem. Ellen Michelle Barbosa de Moura (2007).

Resumo: Esta dissertação de mestrado teve por objetivo investigar, explicitar e analisar os sentidos de avaliação presentes nas concepções de professoras e alunos da Educação Infantil e suas repercussões no processo de aprendizagem, visando a construção de conhecimentos que permitissem repensar a prática educativa. Esta discussão teve como suporte teórico as definições conceituais de Vigotski quanto a fatores como os processos de interação e mediação, desenvolvimento/aprendizagem e sobre a relação sentido/significado, além de autores como Jussara Hoffmann, Esteban e Luckesi com suas discussões sobre a avaliação. Os instrumentos utilizados foram: documentos da escola que falavam sobre avaliação, diário de campo, entrevista semi-estruturada e atividade-brincadeira com os alunos e desenhos. A análise das falas das professoras foi realizada através da Análise de Conteúdo, a partir da qual foram estabelecidas categorias e subcategorias de análise. O cruzamento dos dados das análises realizadas, das observações e da atividade com os alunos apontaram que o contexto é de extrema importância na constituição de sentidos tanto nos professores como nos alunos. Além disso, percebeu-se que os sentidos são vários, vão sendo constituídos e estão sendo construídos através das vivências tanto de professores como alunos e que a instituição escola tem um papel primordial na construção desses sentidos que são múltiplos, dissonantes, diferenciados e estão em constante diálogo. Os sentidos atribuídos à avaliação terão repercussão direta no processo de aprendizagem, pois a avaliação é vista muito mais como um produto do que um processo, o que enfraquece seu elo com a aprendizagem.

8-Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio. Raquel Costa Cardoso Lusardo (2007).

Resumo: Este trabalho teve como objetivo investigar a compreensão das professoras acerca do papel do portfólio no processo de avaliação das crianças que frequentam a Educação Infantil. Para tal, utilizou-se como perspectiva teórico-metodológica a abordagem sócio-histórica, com ênfase nos processos mediadores, tendo relacionado o mesmo ao paradigma indiciários com base em Ginzburg (1989). Os sujeitos foram quatro professores que atuam com crianças na faixa etária de 3 a 6 anos de idade. O contexto da pesquisa foi uma escola particular localizada na cidade de Juíz de Fora. Utilizou-se para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada com as professoras e a observação na sala de atividades de situações que envolviam a avaliação e o uso de portfólios. A análise e interpretação de dados foram realizadas através das pistas e dos indícios encontrados. Considerou-se que o portfólio envolve a participação da criança, da família e do professor, contribui para a avaliação da aprendizagem desde que esteja embasada na avaliação formativa e mediadora. Tal

instrumento de registro relaciona-se com as concepções do professor sobre avaliação, aprendizagem, criança e infância, concepções que interferem na construção do portfólio e nas ações docentes com a educação das crianças.

9-Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa. Cassiana Magalhães Raizer (2007).

Resumo: A Educação Infantil não apenas abriga crianças durante certo tempo em um lugar, mas é um espaço de formação e, portanto, de desenvolvimento e aprendizagem. Para acompanhar este desenvolvimento, de maneira integral e significativa, faz-se imprescindível uma avaliação que não esteja preocupada simplesmente em constatar, mas em fornecer informações necessárias para assegurar que as aprendizagens sejam alcançadas. Por isso, o presente estudo teve por objetivo: compreender e mapear as possibilidades dos portfólios avaliativos serem desenvolvidos com um sentido e um significado formativos. Para a execução da pesquisa elegeu-se o estudo de caso avaliativo. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil particular, situado em Londrina – PR, em um bairro próximo a região central. Participaram da pesquisa oito professoras que integram as turmas do: Infantil Bebê, Infantil II, IIIA, IIIB, IVA, IVB, V e VI. As informações foram obtidas através de questionário, análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas. Os dados foram atentamente analisados e categorizados em unidades de significação. Os resultados evidenciaram que o portfólio avaliativo constitui uma excelente ferramenta para a consecução de uma avaliação formativa, pois: favorece apreciação longitudinal da aprendizagem e desenvolvimento do educando; possibilita o acompanhamento progressivo e contínuo da criança na apropriação do saber; auxilia na identificação de problemas ou dificuldades, quando de sua ocorrência; fornece indicadores que facilitam a retomada e o re-direcionamento da prática pedagógica; além de permitir que professores e educandos auto-avaliem sua progressão.

10-A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para Educação Infantil. Cristina Aparecida Colasanto (2007).

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em Educação Infantil, visando compreender de que forma a linguagem que os organiza contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Discutindo o contexto de produção de relatórios, assim como alguns dos sentidos e significados de avaliação construídos, este trabalho busca contribuir para uma maior compreensão acerca da atividade de avaliar crianças, bem como da organização de registros e observações de aulas, que se materializam na e pela linguagem dos relatórios. Teoricamente, o trabalho está apoiado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oriunda dos estudos de Vygotsky (1930;1934), também por seu colaborador Leontiev (1904; 1979), e ampliada pelos estudos realizados por Engeström(1999;2001). Com base nesses pressupostos, busca-se entender o processo de ensino-aprendizagem dentro da concepção de mediação e também de compreensão dialógica da linguagem(Bakhtin/Volochinov, 1929), observando a avaliação como uma atividade inerente a esse processo. Outro ponto teórico abordado relaciona-se aos sentidos e significações de avaliação, uma vez que esses conceitos são fundamentais para compreender o avaliar dentro do processo de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa, que se realizou como pesquisa-ação, a professora-pesquisadora e seus alunos, compondo-se, os dados locais, de dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Os resultados demonstram que os instrumentos usados para avaliar as

crianças estão entrelaçados às concepções de ensino-aprendizagem do educador e da escola. Ao se adotar uma postura profissional crítica frente à prática pedagógica, não se pode, pois, deixar de avaliar a avaliação. Entendendo a Educação Infantil como um processo que ultrapassa os muros da escola, este estudo mostra que, por meio da linguagem, os relatórios de avaliação podem incluir não só a criança e o professor, pela descrição e argumentação sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também, os familiares das crianças no entendimento da linguagem materializada no relatório.

11-Avaliação Formativa e o processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. Marлизete Cristina Bonafini Stainle e Nadia Aparecida de Souza (2007).

Resumo: A Educação Infantil vem se afastando das marcas assistencialistas que a caracterizaram por longa data para assumir seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Em face das alterações, a avaliação da aprendizagem assume um papel nodal. Assim, faz-se necessário compreender os processos de avaliação da aprendizagem, desenvolvidos na Educação Infantil, pela identificação, descrição e análise das concepções e práticas que os direcionam. Atingir o objetivo proposto demandou a realização de pesquisa qualitativa –estudo de caso etnográfico – em uma escola particular situada em Londrina e reconhecida como referência pelo trabalho que desenvolve. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos: questionário, entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental. Os dados analisados revelaram que: a) os professores fundamentam sua atuação em princípios construtivistas; assim, as atividades de ensino enfatizam o desenvolvimento da criança e a construção de conhecimentos; b) as práticas avaliativas priorizam o acompanhamento constante das atividades em curso e o apoio permanente, quando constatadas dificuldades de aprendizagem; c) os professores exercitam, predominantemente, práticas avaliativas com intenção formativa que contribuem para a regulação das aprendizagens em curso, no sentido dos domínios visados.

12-Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo. Cláudia de Oliveira Fernandes (2006).

Resumo: O artigo em questão trata da avaliação na Educação infantil, considerada uma das questões mais difíceis para os professores. Para elaborar o texto foram reunidos três especialistas da área de educação infantil. Os assuntos abordados Conceitos envolvidos na prática avaliativa; Aspectos que podem facilitar a construção de instrumentos avaliativos eficazes; e a experiência de construção do Portfólio como instrumento de avaliação

13-Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Adrienne Ogêda Guedes (2006).

Resumo: Abordando o tema avaliação destaca a opinião de Jussara Hoffmann que considera a avaliação uma prática investigativa que deve considerar sua história e conquistas e não quantificar saberes e apontar erros. Buscar o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos

da criança. Destaca a importância de estudar o desenvolvimento infantil, suas falas e o registro das vivências das crianças, pois avaliar abre uma janela para compreender mais profundamente as crianças e os professores, buscando recursos para aprimorar a educação.

14-O Portfólio como novo instrumento de avaliação.

Rosana Aragão (2006).

Resumo: Destaca a construção de um projeto pedagógico para crianças de 0 a 6 anos organizando estratégias de avaliação buscando um trabalho de construção coletiva que ultrapasse os muros da sala de aula e envolvendo escola e família. Passaram pelos métodos de fichas avaliativas, relatórios individuais. Com o ingresso, em 2001, da criança portadora de necessidade especial, buscou-se um novo instrumento implantando-se o Portfólio com fotografias, entrevistas com as antigas professoras, laudos médicos, pauta de reunião com os pais, psicóloga, fonoaudiólogo, relatórios, desenhos e bilhetes da mãe. Relata a experiência e construção do Portfólio como instrumento de avaliação na prática pedagógica. Para a construção do Portfólio participaram professoras, coordenadoras e diretora da escola. Os objetivos definidos foram acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, além de aproximar a escola dos pais. A cada ano o seu desenvolvimento passou por estratégias diferenciadas e etapas avaliando o e constituindo-se em um valioso instrumento de trabalho para prática e reflexão dos professores, além das crianças e escola como um todo.

15-A avaliação entre, através e além das linguagens plásticas.

Eloiza Schumacher Corrêa (2006).

Resumo: Apresenta uma discussão vinculando a avaliação ao planejamento da aprendizagem a partir das linguagens plásticas ou expressão artística. A proposta de um desenho sobre um tema onde se possa analisar o comportamento das crianças em relação ao planejar as ações, discutir ideias, mostrar possibilidades e mostrar o resultado aos colegas, pois durante a produção o professor tem a oportunidade de conhecer as atitudes de cada criança em relação a proposta da atividade. Considera as produções plásticas um instrumento riquíssimo para o exercício da análise e desenvolvimento humano. Considera que todo o processo de execução em qualquer proposta oferece elementos fundamentais para avaliação.

16-Avaliação da aprendizagem: contemplando o Universo da Educação Infantil.

Marlizete Cristina Bonafini Steinle (2006).

Resumo: Visando compreender os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos no contexto da Educação Infantil, pela identificação, descrição e análise das concepções e práticas que os direcionam, desenvolveu-se uma investigação na linha da pesquisa qualitativa, com educadores infantis de uma escola particular no município de Londrina, Estado do Paraná. Compreendendo a avaliação da aprendizagem como uma ação permeada de controvérsias dentro do ambiente escolar, buscou-se identificar as concepções de avaliação manifestas pelos educadores infantis em seus discursos e práticas, bem como, descrevê-las,

analisá-las e teorizá-las, evidenciando os benefícios que oferecem ao processo ensino/aprendizagem, pela modificação das práticas pedagógicas. Como linha de ação para coleta de dados, utilizou-se como técnica a observação, seguida de registro em diário de campo, além da entrevista semi-estruturada gravada em fita cassete, as quais colaboraram para a criação das unidades de significação, fundamentais, para a delimitação das categorias de análise. Ao término, evidenciou-se um caminho propício para a construção de uma prática avaliativa comprometida com o desenvolvimento e com a aprendizagem do aluno pertencente à Educação Infantil, onde, o cuidar e o educar caminham juntos para a melhoria do processo de ensino.

17- O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação.

Maria Carmem Silveira Barbosa (2004).

Resumo: O artigo busca destacar instrumentos úteis para a avaliação, enfatizando a necessidade de uma leitura crítica da questão da avaliação na escola procurando novos redirecionamentos ampliando a compreensão e concepções do projeto pedagógico e do acompanhamento da aprendizagem. Discute alguns princípios de uma política de acompanhamento escolar como: ter um caráter global e formativo, alterar metodologia de trabalho em sala de aula, envolver diversos educadores, alunos e pais, realização de conselho de classe, fazer avaliações qualitativas e quantitativas, utilizar diferentes instrumentos, ter cuidado com avaliação de atitudes e características pessoais dos alunos, alterar postura frente acerto e erro, ter critérios de avaliação discutidos, compartilhados e conhecidos de todos. Cita e comenta os diferentes instrumentos como: observação, anedotários, diário de aula, livro da vida da turma, planilhas, entrevista, debates, controle coletivo do trabalho, agenda escolar, auto-avaliação, análise das produções, conselho de classe, trabalhos de integração. Ressalta ainda os portfólios e relatórios com participação das crianças e abertas às famílias como instrumento que facilite a comunicação entre crianças, pais e professores. Esses registros facilitarão o acompanhamento da vida escolar dos filhos.

18-Avaliação como uma experiência compartilhada.

Márcia Elisa Valiati e Rosana Rego Cairuga (2004).

Resumo: O artigo apresenta uma reflexão sobre o mundo infantil buscando fundamentar o sentido da avaliação da educação infantil, que pode ser traduzida em uma série de estratégias que visam à observação, à documentação, à reflexão, à interpretação, à compreensão e ao acompanhamento da aprendizagem das crianças, resultando na confecção de um portfólio ou arquivo biográfico com palavras, imagens e texto onde pais pudessem compartilhar uma visão que era exclusiva do professor, que também aprofundou o entendimento do professor no trabalho pedagógico e criando uma cultura de diálogo, reflexão, comunicação

APÊNDICE B--Avaliação Institucional e/ou de Políticas e Programas

**1-Avaliação Institucional na Educação Infantil: um campo de possibilidades.
Wania Cristina Tedeschi Rampazzo (2012).**

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar o processo de implantação de uma experiência de Avaliação Institucional na Educação Infantil vivenciada por uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Região Metropolitana de Campinas (RMC), SP. A metodologia adotada pauta-se em uma abordagem qualitativa de investigação através da realização de um estudo de caso na referida instituição. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista com os sujeitos envolvidos no processo: direção, professores, funcionários e pais. Outro procedimento de coleta de dados foi a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e outros documentos. Quanto ao resultado, os dados coletados estão sendo objeto de análise, pois se trata de uma investigação em andamento. A análise será realizada com base numa concepção histórico-crítica de educação, com previsão para término em dezembro de 2008. A relevância desta pesquisa situa-se na possibilidade de contribuir com as discussões sobre a Avaliação Institucional na área da Educação Infantil na perspectiva de trazer qualidade para o ambiente educativo e a comunidade.

**2-A qualidade na Educação Infantil: uma experiência em autoavaliação em creches da cidade de São Paulo.
Bruna Ribeiro (2010).**

Resumo: A dissertação descreve e analisa uma experiência de autoavaliação em quatro creches conveniadas do município de São Paulo, realizada com a aplicação da teoria da metodologia e do roteiro de questões propostos no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação de 2009. O trabalho parte da discussão sobre o tema da qualidade da educação infantil, no âmbito das políticas públicas no Brasil, baseando-se na literatura especializada atual, bem como nas publicações dos órgãos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988. O estudo procura compreender de que forma os diferentes segmentos presentes na creche - direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários e pais, participam e contribuem para o processo de construção de qualidade através da autoavaliação. A experiência foi realizada no segundo semestre de 2009, em Centros de Educação Infantil - CEIs, que atendem crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, em período integral, mantidos por uma entidade filantrópica tradicional conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A autoavaliação foi realizada durante um dia inteiro, de trabalho de grupo em cada uma das unidades. As reuniões foram registradas em gravações, fotos, por meio de anotações da pesquisadora e os materiais utilizados foram recolhidos e organizados para análise. Os resultados da avaliação, obtidos pelos grupos em cada unidade estão incluídos nesse conjunto de resultados. As categorias utilizadas para a análise foram baseadas principalmente em dois autores: em João Formosinho (1980), que definiu uma tipologia de poder nas instituições educacionais que influenciam diretamente o envolvimento/participação de cada indivíduo/grupo, e na tipologia na participação de Licínio Lima(2008). Com base nesses autores e nos estudos de Thurler sobre a influência do ambiente e das interações na avaliação de qualidade, o estudo conclui que, em um processo autoavaliativo como proposto pelo documento utilizado, o poder não é distribuído e sim disputado, sendo que os consensos são negociados, ora são frutos do prevaletimento da ideologia de um grupo sobre os demais, através do uso de diversos tipos de poder, como o autoritativo, cognoscitivo, normativos ideológico e pessoal que influenciam diretamente na maneira como os indivíduos/grupos participam do debate, gerando participações ativas, reservadas ou passivas. Nesse sentido a avaliação realizada permitiu a expressão de

denúncias, sonhos, anseios e desejos de diversos atores, mas também evidenciou processos de autoritarismos, exclusão e silenciamento.

3-Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos.

Ana Beatriz Cerisara, Eloisa Acires Candal Rocha e João Josué da Silva Filho (2007)

Resumo: A partir da apresentação da trajetória de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN (antes NEE0A6), este texto, publicado originalmente em 2002, pretendeu, fornecer subsídios para o debate acerca de indicadores para a avaliação de contextos educativos. Na primeira parte do mesmo buscamos recuperar uma reflexão sobre o caráter da pesquisa pedagógica na educação infantil; na segunda, traçamos a trajetória de pesquisa do NEE0A6 (atual NUPEIN), com ênfase nas pesquisas realizadas em torno do tema da formação dos professores de educação infantil, com o objetivo de apresentar o ponto de vista de professores e crianças, sujeitos das pesquisas, e indicar limites e perspectivas da atividade nesta área. Por último, explicitamos críticas construídas a partir das investigações realizadas, enfatizando aspectos relativos à articulação entre os processos de investigação e os processos formativos. Além disso, indicamos alguns aspectos que devem ser considerados no processo de pesquisa sobre avaliação de contextos educativos como forma de estabelecer indicadores.

4-Avaliação da qualidade em ambientes educacionais: o caso do programa de Educação Infantil.

Arlete Santana Pereira (2005).

Resumo: Este estudo teve como objetivo avaliar a qualidade de ambientes educacionais infantis públicos de um programa implementado em 2004 em um município de Minas Gerais por meio de dois instrumentos indicados para a avaliação deste tipo de ambiente: as escalas norte-americanas Infant/Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition (ITERS-R) e Early Childhood Environment Rating Scale- Revised Edition (ECERS-R). Cada escala é composta por um conjunto de sete subescalas nas quais os itens estão distribuídos. As escalas foram traduzidas para o português brasileiro. Foi selecionada uma turma em cada uma das dezesseis instituições do programa e dentre elas foram avaliadas oito turmas com crianças com idades de zero a três anos com a escala ITERS-R e oito turmas com crianças de três anos a cinco anos e oito meses com a escala ECERS-R. A fidedignidade do avaliador foi verificada utilizando procedimentos de concordância entre avaliadores. Os níveis de concordância entre os avaliadores foram aceitáveis, com média de 85,8% quando a ITERS-R foi utilizada e 86,1% com a ECERS-R, porém houve dificuldade ao se pontuar a subescala 5 (Interações) em ambas as escalas. As pontuações obtidas pelas turmas avaliadas com a escala ITERS-R variaram de 1,90 a 3,38 (média 2,80). As turmas avaliadas por meio da ECERS-R obtiveram pontuações que variaram de 2,22 a 3,17 (média 2,69). Assim, a avaliação nos ambientes educacionais aponta para uma qualidade entre inadequada e minimamente adequada. Foram verificadas as consistências internas das subescalas e as correlações entre elas. As subescalas 4 (Atividades) e 5 (Interação) da ITERS-R e as subescalas 1 (Espaço e mobílias), 3 (Linguagem-Raciocínio), 4 (Atividades) e 5 (Interação) da ECERS-R apresentaram índices de consistência interna dentro do esperado, porém nas outras foram baixos. Poucas subescalas mostraram correlações positivas significativas entre si e entre duas subescalas houve correlação negativa significativa. Em nível de itens, a análise quantitativa evidenciou maior variação nos escores atribuídos às turmas avaliadas por meio da ITERS-R e a análise qualitativa forneceu uma descrição das características do programa. Os resultados

evidenciaram que possivelmente existem problemas relacionados tanto à fidedignidade quanto à validade das escalas. Intervenções no programa estudado são necessárias objetivando a sua melhoria, visto que a qualidade dos ambientes educacionais infantis pode afetar o desenvolvimento de crianças

5-Qualidade na Educação Infantil: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos.

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (2003).

O presente estudo se propôs analisar os referenciais de qualidade para as instituições de educação infantil, previamente estabelecidos, apresentando um modelo de instrumento de avaliação dessa qualidade para que possa ser usado pelos órgãos responsáveis e interessados em melhorar o atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Esses referenciais são: estrutura física, proposta pedagógica, formação dos professores e formação continuada, análise das avaliações na escola (do desenvolvimento da criança, da auto-avaliação do professor e da escola), comunicação com os pais e, por fim, satisfação dos participantes, professores, pais e funcionários. A pesquisa foi realizada em 10 instituições de Educação Infantil, particulares e públicas, na cidade de Fortaleza, no período compreendido entre fevereiro e setembro de 2003. Os resultados da pesquisa receberam tratamento estatístico, em especial, o aspecto relacionado à satisfação dos participantes, com a finalidade de validar os instrumentos utilizados, e estão apresentados no capítulo das análises dos dados. Algumas conclusões foram feitas a partir dessas análises, mas a mais importante é que cada um desses referenciais de qualidade só o serão de fato quando estiverem interligados aos demais.

6-Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.

Fúlvia Rosemberg (2001).

Resumo: A autora destaca a educação infantil no campo da prática social situando-a em três tipos de fundamentos: na intuição, em valores e no conhecimento científico. Para a intuição as informações se situam no plano micro (ações que envolvem educadores e crianças) e no macro (delimitação de metas de cobertura), constituindo-se uma das principais bases para a ação em educação infantil brasileira. Em relação aos valores individuais e sociais, considera que sejam necessidades e experiências válidas e adequadas para crianças e adultos. E o conhecimento científico decorre de pesquisas e teorias formuladas no campo da educação infantil ou em disciplinas correlatas. Procura reconceituar a avaliação na educação infantil, defendendo uma ampliação do conceito tradicional de avaliação de políticas, programas e projetos de educação infantil. Destaca ainda modelos de avaliação em educação infantil identificando duas grandes tendências contemporâneas quanto aos objetivos desta educação: uma para os países desenvolvidos e outras para os em desenvolvimento. Comenta alguns modelos encontrados na literatura enfatizando a necessidade do modelo de avaliação considerar três participantes: pais/mães, profissionais e crianças e três categorias: necessidade, demanda e provimento.

APÊNDICE C-Avaliação na Educação Infantil

1- Processo de avaliação do trabalho na Educação Infantil: uma experiência com o processo de construção participativa dos indicadores de qualidade.

Aline Paes de Barros (2011).

Resumo: Relata a experiência e trajetória profissional atuando e buscando a qualidade na educação infantil. Mostra a vivência da implantação de um currículo que proporcione à criança a participação, o protagonismo e a criação. A proposta da pesquisa é levantar questões sobre o processo de avaliação do Serviço de Educação Infantil iniciado nos Centros Sociais Marista, buscando compreender de que forma os envolvidos no processo contribuem para a busca da qualidade no atendimento, onde a proposta de auto-avaliação objetiva a construção coletiva. Os objetivos principais serão desvelar questões ligadas a avaliação do trabalho na educação infantil, escutar os educadores envolvidos no processo e verificar quais elementos da construção participativa dos indicadores foram determinantes para o êxito ou não da proposta. Para tanto o grupo de gestoras e educadores será acompanhado durante o processo de avaliação. Em sua justificativa destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB no. 20/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei no. 8.069/90), os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e ainda os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil divulgados pelo Ministério da Educação em 2009 que fortaleceram as práticas na educação infantil. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica, uso da entrevista estruturada e a observação, envolvendo educadores, famílias, crianças e gestores envolvidos. A pesquisa encontra-se em andamento com previsão de conclusão, com defesa de dissertação, em agosto de 2013.

2-O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil.

Fábio Tomaz Alves (2011).

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

assunto. Por entender que é possível contribuir com um novo conhecimento sem ficar preso a modelos hegemônicos e, assim, dar visibilidade a questões que na ótica do projeto hegemônico da Modernidade ficariam ausentes da discussão, optei por conduzir a análise dos dados construídos a partir da interlocução com o campo, pelo viés daquilo que denominei como “Questões Relevantes”. As “Questões Relevantes” destacadas foram: concepções de avaliação; instrumentos avaliativos; sujeitos avaliados; sujeitos avaliadores; critérios avaliativos; temporalidade das avaliações. s. A análise das “Questões Relevantes” revelou a coexistência nas instituições de Educação Infantil da RME de Florianópolis das concepções de avaliação diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória e também da avaliação processual, formativa e mediadora, associada às observações, ao registro e ao planejamento do trabalho pedagógico. Entre os instrumentos avaliativos analisados preponderaram os relatórios de grupos, os relatórios individuais e os portfólios. Esses instrumentos traziam mais informações sobre os grupos de referências do que das crianças individualmente, destacando-se a análise de padrões de comportamento e a perspectiva desenvolvimentista pautada em aspectos psicomotores. Outra questão que ficou clara durante análise dos documentos e dos dados do campo é que os processos que envolvem a avaliação das crianças que freqüentam as instituições de Educação Infantil estão em constante movimento, como se fossem um cata-vento, destacando como elementos estruturais: a observação, o planejamento, o registro, a análise avaliativa, a socialização da análise e o replanejamento das ações educativas.

3- Algumas reflexões avaliativas sobre educação infantil.

Evellyze Martins Reinaldo e Tereza Raquel Santos de Oliveira (2010).

Resumo: O artigo aborda a realidade de uma sala de aula de Educação Infantil, durante o semestre de 2009, na disciplina de “Prática de Ensino na Educação Infantil”, ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no curso de Graduação em Pedagogia. O trabalho foi realizado em uma creche municipal da cidade de Fortaleza, situada no Bairro Damas, que funciona das 7 às 17 horas, atendendo, em horário integral, 80 crianças com idade entre 1 e 3 anos, agrupadas em quatro turmas. Foram analisadas as características, físicas desta instituição, as práticas docentes e as experiências vividas com as crianças nesse contexto. O estágio foi realizado em três etapas: observação, participação e regência. As ações desenvolvidas durante o estágio foram baseadas em Zabalza (1998), que enumera dez critérios de uma Educação Infantil de qualidade: organização de espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido; atenção aos aspectos emocionais; utilização de linguagem enriquecida; atividades diferenciadas que abordem as dimensões do desenvolvimento e de capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistema de avaliação e anotação que permite acompanhamento e o trabalho com os pais e o meio ambiente. No final do estágio, percebeu-se, que na creche havia materiais, espaço, crianças, professoras, porém, notou-se uma preocupação maior, e ainda de forma inadequada, nos cuidados com a alimentação e a higiene, ou seja, apenas com os cuidados físicos da criança, e não levando em consideração o que a criança apreciava ou não.

4-Qualidade na educação infantil pública: concepções das famílias usuárias.

Bruna Calefi Gallo (2010).

Resumo: Questões relacionadas à qualidade da educação têm evocado muitas discussões e ocupado importantes espaços de debate educacional, sobretudo a partir da última década do século XX. Políticas públicas e reformas educacionais têm sido implantadas em diversos países a partir de tais discussões. Muitas são as concepções de qualidade, assim como os

instrumentos de avaliação educacional. Dentre as diferentes correntes, alguns autores defendem que a avaliação da qualidade da educação seja feita a partir do diálogo entre todos os atores envolvidos na educação, dentre eles, as famílias. Na aproximação a essas perspectivas, o objetivo do presente trabalho é compreender o que as famílias entendem por qualidade da instituição de educação infantil e quais elementos são considerados para a realização da avaliação. A pesquisa foi realizada com famílias de três instituições de educação infantil de um município da região de Ribeirão Preto. As 309 famílias das três instituições foram convidadas a participar voluntariamente da pesquisa. 156 famílias participaram da aplicação do questionário, sendo 75% das respondentes as mães. Em apenas uma delas, foi realizado um colóquio, guiado por um temário, com um grupo de 8 famílias. O questionário e o roteiro do colóquio foram traduzidos e adaptados do instrumento criado pelo grupo italiano *Sviluppo Umano e Società*, do *Consiglio Nazionale delle Ricerche* (Roma). Tendo como guia algumas proposições da *Hermenêutica de Profundidade (HP)* de Thompson juntamente com o referencial teórico metodológico da *RedSig*, o material de pesquisa foi tratado a partir de três momentos: o locus e as relações de produção das formas simbólicas sobre qualidade da educação infantil; os dados organizados em tabelas, gráficos e transcrições; a interpretação conjunta de todas essas formas simbólicas. Os resultados e a discussão foram organizados em três subitens: (1) Contextualização Sócio-histórica, (2) Parâmetros (Espaço Físico/ Estrutura, Aprendizagem e Cuidado); (3) Relação Família/Creche. Percebemos que as famílias pensaram a qualidade da educação infantil sob vários aspectos, demonstrando preocupação com o desenvolvimento global das crianças. Algumas posições assumidas pelos participantes trazem idéias associadas a novas formas de pensar a sociedade, a família, a criança e a educação infantil formal, outras reforçam o status quo e as idéias vigentes na realidade de nossa sociedade e, conseqüentemente, nas instituições de educação infantil. O presente estudo, portanto, mostra que as famílias usuárias detêm um conhecimento específico sobre as crianças e podem contribuir com a busca da qualidade das instituições de educação infantil. Apesar de não especialistas em educação infantil, as famílias mostraram que não se contentam apenas com a guarda e alimentação de suas crianças. Olhando para as crianças percebem outras necessidades que julgam importantes, como brincar, movimentar e socializar. Os parâmetros de qualidade apontados pelas famílias ao longo da pesquisa foram perpassados, explicita e implicitamente por questões referentes à relação família-creche. Podemos concluir que a efetivação da parceria família e creche seja um dos caminhos para a busca da qualidade da educação infantil pública.

5- Estudos de avaliação na educação infantil.

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e Débora Lúcia Lima Leite Mendes (2009).

Resumo: O presente trabalho se propõe a analisar as pesquisas realizadas na área da educação infantil, abordando especificamente a avaliação do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Neste ensaio teórico, são citados diversos autores, de diferentes países, todos com experiências reconhecidamente bem-sucedidas nesse campo. No Brasil, buscou-se a legislação e as orientações dos órgãos que trabalham com esse nível de ensino. Em seguida, são apresentados estudos de avaliação que focalizam o desempenho dos alunos por meio de diversas modalidades de avaliação. Concluiu-se que são muitas as alternativas para acompanhar o desenvolvimento da criança, relacionando-a em diferentes aspectos de sua realidade física e social.

**6-A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância.
Marceli D'Andrea Santos (2008).**

Resumo: Este trabalho visa a compreender sobre como avaliar a criança no momento em que aprende brincando. A proposta é discutir a infância, a criança, a Educação Infantil e a melhor forma de proceder ao registro de seus avanços, pautando-se em um olhar teórico, que considere a criança como um ser em sua totalidade. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa de abordagem qualitativa põe em relevo os autores Freinet (1979), Hoffmann (2000), Merleau-Ponty (1994), Ricouer (1976), Huizinga (1980), Bicudo (1999), Rojas (1998;2004), que primam por evidenciar a linguagem lúdica como elemento importante na elaboração do processo avaliativo. A fenomenologia faz o processo teórico, analisada em discursos de seis sujeitos, professores de Educação Infantil da rede pública e privada de ensino, em Campo Grande/MS. Tais depoimentos serviram para as análises ideográficas e nomotética, afunilando-se nas seguintes categorias abertas: o brincar desencadeia aprendizagem e a observação como forma de registro avaliativo na Educação de Infância, fortalecendo o pensar que se posiciona dentro de uma prática avaliativa. Privilegiar a linguagem lúdica infantil demanda um fazer diferenciado, comprometido e consciente que envida a renovação do trabalho pedagógico do educador de infância. Assim, o fundamento da avaliação que considera a ludicidade requer mudanças de estratégias por parte dos educadores, tornando-os cada vez mais disponíveis perante a criança, refletindo e agindo constantemente sobre a ampliação de seu repertório docente na construção do ser, vivendo plenamente a condição humana.

**7-Avaliação e a qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.
Maria Theresa de Oliveira Corrêa (2007).**

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

integral da criança, se distanciando, portanto, do entendimento a respeito da qualidade da Educação Infantil desenvolvido nesse estudo.

8- Concepções e metodologias de avaliação na educação infantil: os percalços e os desafios da atualidade.

Sílvia Adriana Rodrigues e Gilza Maria Zauhy Garms (2006).

Resumo: Sobrepujar o processo de avaliação compreendido de acordo com o modelo da prática classificatória da escola tradicional, nas instituições de educação infantil, gerada pela necessidade de (re)significá-la, impulsionou o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa que, em síntese, teve como escopo refletir sobre questões subjacentes às práticas avaliativas em exercício nas instituições pré-escolares. Para tanto, o estudo foi realizado a partir de dados coletados em dois lócus, a saber: numa instituição de educação infantil, a partir de aplicação de questionários e análise de material didático; e junto aos profissionais que atuam na educação infantil matriculados no Projeto Pedagogia Cidadã, a partir da aplicação de questionários. Os dados coletados em ambas instâncias apontam a aplicação da avaliação de maneira distorcida no que se refere à observação e acompanhamento da criança pequena, muito mais próxima do modelo.

9- Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil.

Vital Didonet (2006).

Resumo: O artigo alerta para a concepção de avaliação que está por baixo das escolhas do modelo e dos instrumentos de avaliação. É preciso haver coerência entre a prática pedagógica e sua avaliação e o objetivo da educação infantil. Relata a história de uma professora que preferiu abandonar o trabalho no centro de educação infantil por não concordar em substituir o brincar, as atividades criativas e a ludicidade, então presente em tudo o que as crianças faziam, pelo ensino formal de itens de aprendizagem e pelos exercícios que as ajudariam a sair-se bem nos testes padronizados que o sistema de ensino resolvera adotar. O autor saúda os professores que apostam na energia de conhecer, na paixão de saber que caracteriza a atividade infantil, e criam uma dinâmica que a impulsiona as crianças a ir sempre mais longe na descoberta e na aprendizagem.

10- Um olhar sensível e reflexivo da avaliação na Educação Infantil.

Ilda de Carvalho e Silva e Rodrigo Marcellino de França (2006).

Resumo: O presente artigo apresenta uma definição da infância e da avaliação, bem como aborda os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos, analisando a avaliação e os novos paradigmas. A avaliação é compreendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que propiciam ao educador reflexões acerca das condições de aprendizagem oferecidas e ajuda a direcionar sua prática às necessidades explícitas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que dá oportunidade ao professor de definir critérios para poder planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Sendo assim, tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo. A avaliação também é um excelente instrumento para que a própria instituição possa estabelecer suas prioridades para a ação educativa,

identificando pontos que precisam ser orientados e redimensionados, definindo o que avaliar, como e quando, em concordância com os seus princípios educativos.

11-A interação professor-criança na Educação Infantil: contribuições para o processo de auto-avaliação na Formação Docente.

Saionara Costa (2006).

Resumo: Esta pesquisa se propõe avaliar o processo de interação professora-criança no tempo de brincadeira livre, buscando perceber, no professor, o aperfeiçoamento de qualidades que ampliam as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os referenciais que embasam esta reflexão estão pautados em abordagens interacionistas. O foco central da reflexão volta-se para o papel do professor, enquanto sujeito mais experiente das relações em sala e provedor de situações significativas para o desenvolvimento infantil. Parte-se do pressuposto que a mudança das práticas interativas só poderá acontecer quando ele tomar consciência e refletir criticamente sobre as representações e emoções que alimentam e são alimentadas por essas mesmas práticas. Foram registrados em vídeo, transcritos e analisados nove episódios de interação entre uma professora (a própria pesquisadora) e as crianças por ela atendidas, durante o tempo de brincadeira livre, em duas turmas de Educação Infantil, nos meses finais de 2004 e durante o ano de 2005, perfazendo 110 minutos. Estes foram selecionados de um total de 3 horas de gravação, adotando-se como critério a qualidade do registro e a completude dos episódios. Foram analisados também os registros elaborados pela professora quando observou os vídeos pela primeira vez. Os diários da professora foram utilizados para esclarecer as situações, quando necessário. As categorias encontradas na análise foram agrupadas em duas grandes Unidades de Contexto: Preparação do Ambiente e Processos Interativos. Os eixos de análise utilizados para guiar a reflexão foram as três dimensões da qualidade de engajamento (Laevers, 1994) [Sensibilidade, Estimulação e Autonomia]. Para compreender os comportamentos da professora, procurou-se também resgatar suas representações e conhecimentos na época em que as filmagens foram realizadas. A pesquisa mostrou que a interação professor-aluno em sala se inicia antes mesmo que a criança esteja presente, quando a professora organiza o ambiente. Em relação aos processos interativos propriamente ditos, foi observado que não existem fórmulas pré-determinadas para as ações da professora, mas que a existência de verdadeiras ações, capazes de criar zonas de desenvolvimento proximal e, portanto, situações de aprendizagem, dependem da capacidade da professora e da criança elaborarem uma intersubjetividade, ou seja, de compartilharem uma mesma interpretação da situação e dos objetos da interação. Isso exige que a professora coordene seus pontos de vista com os da criança, o que implica também o desenvolvimento de sua sensibilidade para sentir o que a criança está sentindo e identificar, em suas próprias sensações, os elementos que alertam para as inadequações na interação. Essa sensibilidade é necessária para que a professora reconstrua suas representações, sobretudo as que se referem às possibilidades de aprendizagem da criança em momentos de brincadeira livre e ofereça à criança a estimulação adequada para promover sua autonomia.

12-A avaliação na educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003.

Senhorinha de Jesus Pit Paz (2005).

Resumo: Esta pesquisa tem como propósito investigar o fenômeno da avaliação na educação infantil, verificando sua ocorrência e caracterização nos programas e resumos dos trabalhos

apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd, num período de onze anos, de 1993 a 2003. O levantamento dos trabalhos nesse espaço foi realizado considerando as seguintes palavras-chave: avaliação, planejamento, proposta pedagógica. Foi elaborado um mapeamento dos trabalhos existentes na base da ANPEd em todos os GTs (grupos de trabalho) selecionando-se os referentes à educação infantil. A partir desse mapeamento foi possível destacar as referências mais frequentes sobre a avaliação, comparar as diferentes matrizes e relacioná-las com as diretrizes contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI. Com base nos trabalhos selecionados foi desenvolvido um estudo que teve como instrumento metodológico a análise de conteúdo, e como suporte teórico o que vem sendo indicado como uma possível *Pedagogia da Educação Infantil*. Através do trabalho realizado confirmou-se a reduzida existência de estudos sobre avaliação na educação infantil. Outro aspecto também evidenciado neste estudo foi que os modelos de avaliação na educação infantil geralmente se subordinam aos moldes do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

13- Avaliação na Educação Infantil: Concepções e práticas dos professores dos centros municipais de Educação infantil de Goiânia.

Andra Leal Ferreira de Moraes (2003).

Resumo: O presente trabalho refere-se às concepções, inquietações e práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil com crianças de zero a seis anos, sobre os processos e instrumentos avaliativos utilizados por esses profissionais. A partir da LDB/96, a educação infantil passou a ser considerada primeira etapa da Educação Básica e desde então, as produções e discussões acerca da educação da infância, passaram a ter maior visibilidade. Fato que tem apontado para a problemática teórico-prática imbricada nesse campo, enquanto constituinte do quadro das significativas mudanças políticas, econômicas e sociais que tem marcado as questões educacionais do país. A mudança de paradigma que se verifica no deslocamento da abordagem assistencialista para o caráter educativo, no atendimento das crianças menores de sete anos, deixa transparecer os conflitos e a ansiedade que essa realidade dinâmica e contraditória causa aos professores. A complexidade e indefinição da constituição da identidade da educação infantil frente a esse novo contexto, implica em dificuldades aos professores quando da definição e efetivação da avaliação das crianças. Esse cenário desenhou uma problemática sobre as práticas avaliativas: afinal, diante das diferentes concepções sobre infância que são objetivadas nos trabalhos diários realizados com as crianças e da abrangência contidas nas políticas oficiais para o ordenamento legal da educação infantil, os professores dos Centros Municipais de Educação Infantil, avaliam ou julgam as crianças conforme seus padrões de moralidade, através dos instrumentos definidos pela Secretaria Municipal de Educação? O objetivo desse trabalho é, precisamente, investigar a compreensão desses profissionais sobre a avaliação na educação infantil, discutindo e analisando dialeticamente, os limites e as possibilidades das práticas avaliativas no atual processo educativo das creches públicas municipais de Goiânia.

14-Avaliação na Educação Infantil: Considerações a partir de uma Experiência.

Silvia Helena Raimundo de Carvalho (2002).

Resumo: O presente estudo teve como objetivo construir uma proposta de avaliação para a Educação Infantil congruente com as idéias de uma avaliação formativa, inserida no processo ensino-aprendizagem, transformadora e enriquecedora da prática desenvolvida pelos professores que atuam nesta fase da escolarização. Para a construção da proposta, primeiramente buscou-se compreender a relação estabelecida pelos professores entre a teoria e a prática avaliativa cotidiana. Para que tais objetivos fossem atingidos, uma pesquisa de caráter predominantemente qualitativo, na linha da pesquisa-ação, desenvolveu-se na Escola Interativa – Educação Infantil e Ensino Fundamental, em Londrina, Estado do Paraná. Foram realizadas leituras, análises, debates, construções, desconstruções, reconstruções, em grupos de estudo compostos pela equipe pedagógica. A proposta utilizou-se do portfólio como ferramenta principal, e que demonstrou ser efetiva na visão dos professores, pais e equipe diretiva. É importante lembrar que embora a utilização desta ferramenta seja trabalhosa, exija envolvimento de todos os elementos da escola, o resultado é enriquecedor, prazeroso e transformador.

15-Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil.

Andrea Morais Diniz (2002).

Resumo: Este trabalho trata das relações entre avaliação e diálogo, analisando o papel da avaliação na prática pedagógica de uma escola infantil. O diálogo, discutido na perspectiva de Paulo Freire, palavra-ação que gera transformações nos sujeitos e no cotidiano escolar, é a categoria que orienta esta análise. Localizou-se a questão fazendo uma revisão das concepções de avaliação, de Educação Infantil e avaliação na Educação Infantil. Tomou-se como campo de investigação o Núcleo Educacional Infantil (NEI-UFRN). Foram utilizadas as falas da equipe pedagógica (entrevista) e os registros (documentos e fotos) da escola. Resgatou-se a construção do processo avaliativo ao longo da história da escola, apontando os caminhos, as rupturas e as interações entre os interlocutores do diálogo pedagógico. Identificou-se como interlocutores os alunos, professores, gestores, pais e toda a comunidade escolar. As rotinas pedagógicas, que propiciam a construção do processo de avaliação, foram descritas em quatro momentos: Conhecimento do contexto do aluno, Planejamento da ação pedagógica, Prática e intervenções do professor e Intercomunicação. Estes momentos foram caracterizados pelos instrumentos envolvidos e pelas dinâmicas estabelecidas em cada um. Esta reflexão possibilita (re)pensar a articulação entre os projetos pedagógicos e os processos de avaliação em outras escolas infantis.

16-Educação infantil : avaliação escolar antecipada.

Elisandra Girardelli Godoi (2000).

Resumo: A Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade. Ela não é obrigatória, é um direito da criança, em dever do Estado e dessa maneira, uma opção da família. Seu papel é cuidar e educar a criança desde pequena, complementando os cuidados e a educação realizados pela família (Política Nacional de Educação Infantil, 1994). Apesar disso, vários estudos vêm apontando a existência de um número significativo de crianças com mais de 6 anos, ou seja, fora da idade pré-escolas, freqüentando salas de pré-escolas ao invés de estarem cursando o Ensino Fundamental. Esse dado revela que há mecanismos de avaliação presentes na Educação Infantil, selecionando as crianças. A partir desse fato, esta pesquisa tem o objetivo de verificar como ocorre a avaliação nesse momento de educação, ou seja, compreender quais os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar crianças pequenas. Para isso, levantamos algumas questões: Como se dá a avaliação na pré-escolas? Quais são os instrumentos de avaliação que estão sendo usados para avaliar crianças nesse momento da

educação? Com que propósito os mesmos são utilizados? O que é levado em consideração na avaliação dessas crianças? Existe repetência na pré-escola? Será que a pré-escolas está antecipando os procedimentos formais e informais de avaliação escolar, que ocorrem no Ensino Fundamental? Para alcançarmos este objetivo, acompanhamos e registramos durante todo o ano de 1999 o trabalho pedagógico que era realizado em uma sala de pré, de uma Escola Municipal de Educação Infantil) da Rede pública Municipal de Campinas. A escolha em destacar esse momento da educação das crianças se justifica porque nos parece que o pré, por ser a última etapa da Educação Infantil, acaba sofrendo pressões por parte da sociedade em geral e acaba incorporando o modelo de trabalho do Ensino Fundamental. Isso pode trazer todos os males e as conseqüências desse nível escolar, inclusive a avaliação escolar, para a educação das crianças pequenas. A partir dessa investigação, verificamos que a avaliação escolar estava presente e era usada como um instrumento disciplinador e de controle em relação ao comportamento, as atitudes e posturas das crianças.

APÊNDICE D-Avaliação da Creche na Educação Infantil

1- Indicadores para a avaliação de contextos educativos em creche: articulando pesquisa pedagógica e formação profissional.

Eloísa Acires Candal Rocha e Giandréa Reuss Strenzel (2012).

Resumo: A presente pesquisa em andamento tem como principal objetivo identificar indicadores de avaliação dos serviços oferecidos às crianças menores de três anos de idade, a partir do ponto de vista de seus profissionais. Esta pesquisa está sendo desenvolvida com um grupo de quatro professoras que trabalham desde 2000 com meninas e meninos menores de três anos numa certa creche, estagiárias do curso de Pedagogia que estiverem atuando nestes grupos infantis e dois pesquisadores. As necessidades, dúvidas e reflexões dos professores, vêm sendo acompanhadas de registro e análise de situações educativas cotidianas com crianças de 0 a 3 anos de idade, através da escrita de vídeo gravações com o objetivo de conhecer a ação das crianças. O grupo de pesquisadores visa construir uma metodologia investigativa que toma como foco da atuação do professor de Educação Infantil a própria criança e os modos de constituição da cultura infantil no interior da creche.

2- Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches.

Juliana Bezzon da Silva e Tatiana Noronha de Souza (2011).

Resumo: Nas últimas décadas, a discussão sobre qualidade tem ganhado força e espaço nas políticas públicas e instituições de ensino. Assim, no intuito de contribuir com os estudos sobre avaliação da qualidade na educação infantil, a presente pesquisa objetiva analisar a utilização da Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0 a 30 meses (Esac), versão traduzida de uma escala norte-americana para avaliação de ambientes de creches brasileiras. Por meio de aplicações da escala por pares independentes e aplicações individuais, foram observadas seis turmas de crianças (6-27 meses) de cinco creches (uma universitária, duas conveniadas, uma municipal e uma particular autorizada). Os resultados apontam para questões importantes a serem levadas em conta no uso da escala no contexto brasileiro. Observou-se que o resultado numérico, por si só, não facilita a caracterização das turmas em seus modelos pedagógicos, sendo importante considerar os detalhes de cada indicador e o processo de aplicação do instrumento. Aponta-se, portanto, para a necessidade de um diálogo entre a escala, seu uso e o contexto avaliado, o que possibilitará a discussão necessária para a compreensão da avaliação e de possíveis metas para a promoção da qualidade.

3- Avaliação na creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças.

Elisandra Girardelli Godoi (2010).

Este artigo discute as práticas avaliativas presentes na educação das crianças de zero a três anos. A metodologia foi construída através de pesquisa qualitativa, realizada em uma creche da Rede Municipal de Campinas (RMC) durante um ano e utilizou os seguintes recursos na coleta de dados: observações e entrevistas. A avaliação presente neste espaço comparava, rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. Uma avaliação baseada na vigia e no controle constante (na observação se a criança obedecia ou não às regras que eram determinadas), que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianças se portarem, como: a maneira que deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, entre outras. Ao mesmo tempo, os dados revelaram um movimento de transgressão por parte das crianças em relação a estas regras, ou seja, uma resistência à forma de trabalho que, se apresentava rotineiro e homogêneo, que educava para o disciplinamento e para a submissão. Assim, em contrapartida

a esta forma de trabalho, as crianças mostravam sinais de (des) encontro entre as propostas dos adultos e da instituição e o seu jeito de ser.

4-Avaliação da qualidade de creches: estudo em um município de São Paulo. Ivoneide Gomes Figueirêdo (2010).

Resumo: Nas últimas décadas, o grande número de crianças inseridas em instituições de educação infantil trouxe um novo elemento permeador do desenvolvimento infantil: a vivência cotidiana em ambientes de coletividade. Considerando a longa permanência diária de crianças em creches faz-se necessário uma supervisão do desenvolvimento infantil, pois os anos iniciais são cruciais à aquisição de habilidades e conhecimentos. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar e descrever as condições estruturais e funcionais das creches do município de Barueri-SP e como objetivos específicos: 1) avaliar e descrever as 21 creches do município com base nas 8 áreas propostas pelo instrumento Child Care Facility Schedule (CCFS), a saber: Ambiente físico; Saúde e segurança; Nutrição e refeições; Administração; Interação técnico-família; Interação técnico-criança; Comportamento observável das crianças e Currículo; e 2) verificar a existência de diferenças entre as 21 creches dentro de cada área proposta pelo CCFS. Para fins desta pesquisa, a metodologia adotada teve caráter quanti-qualitativo, do tipo descritiva e exploratória. Os resultados obtidos através da observação apontam um padrão operacional na rotina de todas as creches pesquisadas, com relação aos horários, tipo de alimentação oferecido, procedimentos para matrículas, critérios para admissão, orientação administrativa, quadro de funcionários, que denotam uma política bem definida em nível estratégico. Os resultados obtidos estatisticamente nos permitem afirmar que todas as creches se encontram em patamares condizentes com os padrões de qualidade propostos pelo instrumento CCFS. Porém, podemos verificar que alguns itens requerem mais atenção na questão da prestação de cuidados de qualidade oferecidos em Barueri, a saber: 57,1% das creches apresentaram “condição não existente” para a dimensão do grupo (número de crianças que estão juntas, na mesma sala) e 28,6% para a razão/adulto criança, ambos na área Administração, com condições excedentes ao indicado pela Organização Mundial de Saúde. Na área Saúde e Segurança, as creches apresentaram “condição questionável” em 38,1 % e 23,8% em itens referentes ao treino em primeiros socorros e a exigência de exames físicos anuais aos funcionários; na área Ambiente Físico, 23,8% das creches pontuaram “condição questionável” referindo-se ao espaço insuficiente para o número de crianças presentes. Os itens que merecem atenção por parte da Secretaria Municipal de Educação e apontados nesta pesquisa são pontuais e de fácil solução e serão objeto de devolutiva apresentada ao município pela pesquisadora, como contribuição em busca da melhoria da qualidade da prestação de serviços, em especial aos serviços referentes à Educação Infantil.

5-Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação. Scheila Machado da Silveira (2009).

Resumo: No momento em que a creche integrou o sistema educativo brasileiro, o Estado depara-se com o desafio de estabelecer parâmetros de qualidade e critérios de avaliação do atendimento oferecido às crianças de 0-6 anos. Desta maneira, uma avaliação instrumentalizada da qualidade de ambientes de creches poderia auxiliar nesta tarefa. Dada a inexistência de instrumentos brasileiros, esta pesquisa objetivou verificar a adequabilidade para o nosso contexto da versão traduzida da escala norte-americana Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition, utilizada internacionalmente para avaliar a qualidade do atendimento oferecido para crianças de 0-30 meses. Essa escala é composta por

39 itens agrupados em sete subescalas, que contemplam diversas dimensões do ambiente de creches: Espaço e mobiliário (5 itens); Rotinas de cuidado pessoal (6); Falar e compreender (3); Atividades (10); Interação (4); Estrutura do programa (4); Pais e equipe (7). Tais itens servem de guia para observações feitas nas várias áreas da creche, durante atividades rotineiras de uma turma de crianças e sua(s) educadora(s); com base nas condições observadas e nas descrições dos indicadores de qualidade da escala, o avaliador atribui pontuação de 1 (inadequado) a 7 (excelente) para cada item. Esta pesquisa englobou quatro etapas: (1) análise semântica; (2) treinamento e familiarização com a escala; (3) verificação da discriminabilidade; (4) verificação da concordância entre aplicadores treinados. Na Etapa 1, seis participantes avaliaram se as sentenças escritas nos indicadores de qualidade da escala expressavam claramente o que deveria ser observado. Dos 466 indicadores, 80% foram considerados compreensíveis por todas as participantes; os 93 indicadores considerados com dificuldades de compreensão semântica passaram por revisão e 57% foram reescritos. Na Etapa 2 (treino através de vídeo e aplicação da escala em três turmas, uma de creche universitária e duas de creche filantrópica), o índice de acordo obtido entre dois aplicadores na terceira turma (82%) permitiu encerrar o treinamento. Na Etapa 3, a escala foi aplicada em quatro turmas de creches com tipos diferentes de gestão (universitária, municipal, filantrópica e particular) a escala discriminou níveis diferentes de qualidade, conforme o escore total obtido (E.T.): as turmas Universitária (E.T.=4,97) e Municipal (E.T.=3,33) apresentaram nível de qualidade suficiente e as turmas Filantrópica (E.T.=2,7) e Particular (E.T.=1,57), nível de má qualidade. Na Etapa 4, dois aplicadores treinados avaliaram, simultânea e independentemente, duas turmas, uma de creche municipal e outra universitária; o Coeficiente de Correlação Intraclasse indicou uma concordância quase perfeita (0,83) e substancial (0,66), respectivamente para cada turma; a análise de concordância sugeriu um nível satisfatório de precisão da escala. As avaliações realizadas identificaram, em cada turma, aspectos positivos da qualidade do atendimento e aspectos que necessitam de melhorias, os quais foram apresentados às coordenadoras das creches, favorecendo reflexões/discussões sobre qualidade do atendimento e oferecendo a elas subsídios para trabalhar com as educadoras; pois, para promover um ambiente institucional de qualidade é importante que a equipe discuta e reflita sobre aspectos positivos já presentes e aqueles que necessitam de planejamento para serem implantados. Desta maneira, a escala pode ser um instrumento útil na promoção de qualidade do atendimento infantil em creches brasileiras.

6-Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares. Elisandra Girardelli Godoi (2006).

Resumo: Esta tese tem como objeto de estudo a investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos e, para cumprir este objetivo, destacou a creche como espaço de observação. Buscando referências de estudos na área da avaliação, verifica-se que a sua maioria tem destacado a escola como espaço de discussão; assim esta pesquisa traz uma contribuição importante tanto para o campo da avaliação como para a área da Educação Infantil, na medida em que abre a possibilidade de pensarmos a avaliação das crianças pequenas em espaços não-escolares - neste caso, a creche - como primeira etapa da Educação Básica. Este estudo buscou entender as práticas avaliativas presentes no cotidiano, tendo como referência as seguintes questões: Como a avaliação é construída e vivida diariamente pelas crianças, professoras e monitoras no espaço da creche? Quais são os instrumentos utilizados neste momento da educação? Que papel a avaliação cumpre? Pela própria natureza do tema, a metodologia foi construída através de pesquisa qualitativa,

realizada em uma creche da Rede Municipal de Campinas durante um ano e utilizou os seguintes recursos na coleta de dados: observações e entrevistas. A partir da coleta de dados e partindo do pressuposto que a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, foi elaborada uma descrição do cotidiano da creche, de como o conhecimento e as experiências eram construídas naquele espaço e as relações entre as professoras, monitoras e as crianças. Este cotidiano é apresentado desde a entrada até a saída das crianças. Durante esta descrição verifica-se uma tendência a ritualização destas experiências, além da existência de uma avaliação informal que se manifestava de modo freqüente neste percurso, controlando o comportamento e a postura das crianças. Para isso, o poder do adulto (professoras e monitoras) sobre a criança era permeado por ameaças, recompensas e punições. A avaliação presente neste espaço comparava, rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. Uma avaliação baseada na vigia e no controle constante (na observação se a criança obedecia ou não às regras que eram determinadas), que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianças se portarem, como: a maneira que deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, entre outras. Ao mesmo tempo, os dados revelaram um movimento de transgressão por parte das crianças em relação a estas regras, ou seja, uma resistência à forma de trabalho que, se apresentava rotineiro e homogêneo, que educava para o disciplinamento e para a submissão. Assim, em contrapartida a esta forma de trabalho, as crianças mostravam sinais de (des) encontro entre as propostas dos adultos e da instituição e o seu jeito de ser.

7- Relatório de Avaliação na Educação Infantil: um estudo sobre a linguagem argumentativa.

Cristina Aparecida Colasanto (2006).

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida para Mestrado, em que se procura analisar a linguagem argumentativa do relatório de avaliação, como forma de explicitar o processo de ensino-aprendizagem. A fundamentação teórica dessa análise tem como base o conceito bakhtiniano de linguagem (Bakhtin/ Volochinov, 1929), o conceito de avaliação mediadora segundo a perspectiva sócio-histórica-cultural (Vygotsky, 1930, 1934) e o conceito de linguagem argumentativa (Carrher 1983, Koch 1984, Bronckart 1997, Liberali 2000). Por se tratar de uma pesquisa-ação, os relatórios de avaliação foram coletados em São Paulo, em uma escola municipal de Educação Infantil. Nos resultados dessa análise verificou-se o quanto a linguagem argumentativa favoreceu a reflexão do professor sobre sua prática, seu reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem e a comunicação com os pais sobre o desenvolvimento escolar dos filhos.

APÊNDICE E -*Corpus de Análise*- texto para análise pelo Software Alceste

**** *text_01 *nat_01 *grup_01

Diversos pesquisadores têm investigado as práticas avaliativas nas creches e pré_escolass e nos ajudado a pensar sobre a importância delas para o professor organizar sua atuação. Nessa Unidade recorreremos a alguns deles, partindo de suas análises para pensarmos nossas próprias práticas de avaliação. Pensar avaliação é fundamental para professores de qualquer etapa da Educação_básica: Educação_infantil, Ensino_fundamental e Ensino_médio. Para que serve avaliar? O que avaliar? Quais instrumentos de avaliação são os mais adequados? Quando avaliar? Essas e outras questões podem e devem ser discutidas por todos os professores. No caso da Educação_infantil, há algumas particularidades que precisamos levar em conta. A própria legislação a respeito da avaliação na Educação_infantil difere da legislação sobre avaliação nas demais etapas da Educação_básica. Por isso, nessa Unidade, vamos, inicialmente, observar a legislação a respeito do tema que estamos abordando. Em seguida, partiremos para uma sistematização das discussões feitas por alguns pesquisadores da área. E vamos também pensar em práticas de avaliação que estão sendo adotadas nas creches e pré_escolass para avaliar o desenvolvimento das crianças (avalia_aprend, de responsabilidade dos professores) e também para avaliar o trabalho que vêm sendo desenvolvido nas instituições (avalia_institu, de responsabilidade da escola). Vamos, de início, retomar o que determina a ldb_nove a respeito da Educação_infantil. seção_dois Da Educação_infantil art_vinte_e_nove. A educação_infantil, primeira etapa da educação_básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade art_trinta. A educação_infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré_escolass, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Vejam que a avaliação é apontada nessa Lei como necessária para que o professor possa acompanhar e promover o desenvolvimento das crianças. A avaliação, nessa etapa da Educação_básica, não deve ter como objetivo reprovar ou aprovar a criança para prosseguir na própria Educação_infantil ou para poder se matricular no Ensino_fundamental. Avaliar, nesse sentido trazido pela legislação, é acompanhar o desenvolvimento das crianças_zero_seis anos, analisando sempre as práticas de cuidado e educação que estão sendo adotadas. Nas Diret_curr_ed_inf (Resolução cne/ceb 5, de 18/12/2009) também há determinações a respeito de como deve ocorrer a avaliação na Educação_infantil. Tais determinações são as seguintes: art_trinta_e_um. Na educação_infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu

desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino_fundamental.(BRASIL, 1996) art_dez. As instituições de Educação_infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação_infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré_escolas e transição pré_escolas/Ensino_fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação_infantil;V - a não retenção das crianças na Educação_infantil. (BRASIL, 2009, p. 18) Nas Diretrizes, novamente é ressaltado o fato de que a avaliação na Educação_infantil não deve servir para a retenção das crianças nessa etapa da educação_básica. É importante destacarmos a referência das Diretrizes à necessidade da observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano. Sem dúvida, para realizar esse tipo de observação, o professor e a professora de Educação_infantil devem possuir uma série de conhecimentos que garantam a eles saber o que observar, como observar e, especialmente, o que fazer com tudo aquilo que constatou por meio da observação. Não podemos esquecer que, para poder observar cuidadosamente as crianças realizando atividades, brincando e interagindo umas com as outras e com o ambiente da creche e da pré_escolas como um todo, os professores precisam de condições adequadas de trabalho. Uma observação e também uma escuta sensível das crianças dificilmente pode ocorrer em um ambiente onde o número de crianças por adulto ultrapassa aquele indicado na legislação. Também é fundamental que o espaço das creches e pré_escolass esteja organizado de modo a garantir que as crianças possam brincar e interagir, para que, então, os professores possam observá-las, avaliando como se relacionam com as demais crianças, como utilizam os brinquedos, como estão se desenvolvendo em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Outro aspecto importante a ser ressaltado nas Diretrizes diz respeito à necessidade da utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). Em outra Unidade de nossa disciplina, já tratamos da importância de que os professores registrem as atividades por eles desenvolvidas nas creches e pré_escolass. Agora, vemos que esse registro é determinado por Lei. O registro garante ao professor a

documentação de sua prática e do desenvolvimento das crianças. Essa documentação será fundamental para que possa refletir sobre sua atuação, para que possa compartilhar suas práticas com pesquisadores (colaborando com a construção do conhecimento sobre Educação_infantil) e para que possa discutir o trabalho por ele desenvolvido com os gestores da escola em que atua. As Diretrizes destacam ainda a importância da organização de uma documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação_infantil. Na disciplina d_doze – “Fundamentos e princípios da Educação_infantil” tratamos da parceria que deve ser estabelecida entre as escolas de Educação_infantil e as famílias das crianças atendidas. Elaborar uma documentação específica para as famílias faz parte das ações que podem garantir um trabalho conjunto entre escola e famílias para o desenvolvimento das crianças. No Parecer cne/ceb n. 20/2009, referente às Diret_curr_ed_inf, também podemos encontrar aspectos relativos à avaliação na Educação_infantil. O relator do Parecer detalha, no trecho transcrito a seguir, como a avaliação deve acontecer nas creches e pré_escolass. 10. O processo de avaliação As instituições de Educação_infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. A avaliação, conforme estabelecido na Ldb_nove, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação_infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade. A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças

(relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança. (BRASIL, 2009, p. 16-17) Além de conhecer a legislação específica sobre avaliação na Educação infantil, é fundamental que vocês, alunos, estudem o que o Ministério da Educação tem apresentado sobre o tema nos documentos publicados. Por isso, em seguida está apresentado um excerto do Ref_curr_nac_ed_inf (BRASIL, 1998, p. 59-61) que trata da observação, do registro e da avaliação formativa nas creches e pré-escolass. Durante a leitura do excerto, fiquem atentos aos seguintes assuntos tratados no documento: o sentido da observação e do registro para a prática do professor de Educação infantil, as diversas formas de registro da observação, as formas de entendimento da avaliação na Educação infantil presentes em creches e pré-escolass, a forma como a avaliação é entendida no ref_curr_nac_ed_inf, a função da avaliação para o professor e para as crianças e suas famílias, a avaliação institucional, como deve ocorrer a avaliação na Educação infantil. Observação, registro e avaliação formativa A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, idéias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc. A Ldb nove, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na seção dois, referente à educação infantil, artigo 31 que: "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de

promoção, mesmo para o acesso ao ensino_fundamental”. Existem ainda no Brasil práticas na educação_infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com conseqüências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas “classes de alfabetização” que conferem à educação_infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas. As crianças que freqüentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino_fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. . A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino_fundamental aos sete anos de idade. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças. Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. São várias as situações cotidianas nas quais isso já ocorre, como, por exemplo, quando o professor diz: “Olhe que bom, vocês já está conseguindo se servir sozinho”, ou quando torna observável para as crianças o que elas sabiam fazer quando chegaram na instituição com o que sabem até aquele momento. Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. Além dessas, existem outras situações que podem ser aproveitadas ou criadas com o objetivo de situar a criança frente ao seu processo de aprendizagem. É importante que o professor tenha consciência disso, para que possa atuar de forma cada vez mais intencional. Isso significa definir melhor a quem se dirige a avaliação — se ao grupo todo ou às crianças em particular; qual o melhor momento para explicitá-la e como deve ser feito. Esses momentos de retorno da avaliação para a criança devem incidir prioritariamente sobre as suas

conquistas. Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua auto-estima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. Outro ponto importante de se marcar, refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma. A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege. Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. O professor, ciente do que pretende que as crianças aprendam, pode selecionar determinadas produções das crianças ao longo de um período para obter com mais precisão informações sobre sua aprendizagem. Os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição. (BRASIL, 1998, p. 59-61) Vimos, anteriormente, de que forma a legislação brasileira tem tratado da avaliação na Educação infantil. Certamente, diversos estudos e pesquisas fundamentam a concepção de práticas avaliativas presente na Ldb_nove e nas Diret_curr_ed_inf (Resolução cne/cbe 5, de 18/12/2009). Entre os diversos pesquisadores que têm investigado questões relativas à avalia_creche e na pré_escolas, podemos destacar Jussara Hoffmann (2001), Zilma Ramos de Oliveira (2007), Miguel Zabalza (2006), Elisandra Girardelli Godoi (2007), Maria Alice Proença (2007), Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2007), Teresa Vasconcelos (2007), Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé (1999), entre outros. Em seus estudos, esses pesquisadores analisam desde a função da avaliação no trabalho desenvolvido nas creches e pré_escolass até as melhores formas de se avaliar as práticas de cuidado e educação e o desenvolvimento das crianças. Elisandra Girardelli Godoi (2007), no artigo “A avaliação e a educação das crianças pequenas”, lembra da importância de que a discussão sobre avaliação na Educação infantil esteja relacionada com as discussões mais amplas sobre concepções de criança, de educação e de infância. Para ela, a avaliação deve ser pensada a partir de um olhar para a criança como um ser competente, capaz, produtor de histórias e de culturas. E de um

olhar para a creche como um espaço educativo. A pedagoga ressalta que: Portanto, rever a avaliação e pensá-la em uma perspectiva de construção exige uma análise sobre a organização do trabalho pedagógico (o currículo, os tempos e os espaços educativos), além das concepções de mundo, de sociedade, de educação_infantil, de criança e de infância que temos praticado. A avaliação como um processo em construção vai na contramão de uma avaliação controladora, que determina a maneira de as crianças sentirem, viverem, conviverem e estarem na sociedade. Vai na contramão da submissão e da exclusão. (GODOI, 2007, p. 35) Jussara Hoffmann (2001) analisa práticas avaliativas presentes em pré_escolass e faz um importante alerta. Para ela, é fundamental que a criança seja colocada no centro da ação avaliatória. A criança deve ser tomada pelos professores e professoras de Educação_infantil como a razão fundamental da avaliação. Os registros feitos a partir de suas observações devem servir para subsidiar sua ação educativa no seu cotidiano. Ação esta que, segundo Jussara Hoffmann, deve estar permanentemente voltada para a criança. Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé (1999) trazem diversas contribuições a respeito da avaliação na Educação_infantil. As pesquisadoras sugerem que a finalidade básica da avaliação nessa etapa da escolaridade é que “[...] sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula”. As pesquisadoras afirmam ainda que o mais importante não é emitir um juízo, definir uma situação, mas propor hipóteses, contrastá-las com outras pessoas adultas que se relacionam com a criança, comprová-las e modificá-las quando se considerar que não correspondem à evolução da criança. Quando avaliamos, não o fazemos somente em relação à evolução da criança, mas também ao nosso programa, ao nosso projeto e à nossa intervenção educativa. Desse ponto de vista, a avaliação serve para valorizar o que acontece quando colocamos em prática o programa que planejamos previamente e para verificarmos se é preciso modificar ou não determinadas atuações. Nesse caso, a avaliação está sendo utilizada para recolher informações que ajudam a melhorar as propostas que fizemos em aula. (bassedas; huguet; solé, 1999, p. 173). Dessa forma, também para essas pesquisadoras, assim como para as outras que citamos, avaliar, na educação_infantil, é buscar elementos que orientem as práticas de cuidado e educação de modo que elas de fato garantam o desenvolvimento integral das crianças. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), é necessário avaliar em diferentes momentos. Elas propõem uma avaliação inicial para o levantamento dos conhecimentos que as crianças já possuem sobre o tema que se pretende trabalhar ou sobre aquilo que se pretende ensinar, uma avaliação formativa que se realiza de uma maneira progressiva e paralelamente às diferentes situações e

atividades que se desenvolvem e, finalmente, uma avaliação_somativa que se realiza ao final de um processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de explicitar informações sobre o que as crianças aprenderam em relação aos conteúdos que foram trabalhados. Outro pesquisador que se dedica ao estudo da avaliação, no Brasil, é o professor Luiz Carlos de Freitas. Em uma entrevista concedida à Revista Pátio Educação Infantil, em 2006, o pesquisador responde à seguinte questão: Há diferenças substantivas entre a avaliação na educação_infantil e nos demais níveis educacionais? Vejam a resposta dada por ele: Sem dúvida. Do ponto de vista formativo, os horizontes são outros e, portanto, a avaliação também deve ser outra. Uma tentação muito grande que tem sido observada nas escolas é o desejo de antecipar a escolarização das primeiras séries do ensino_fundamental para a educação_infantil. O tempo da educação_infantil é específico e diferente do tempo do ensino_fundamental – não só biologicamente, mas também do ponto de vista psicológico, educacional e social. Do ponto de vista da avaliação, além dos objetivos desta serem diferentes, há o fato de que a avaliação não pode estar baseada em processos escritos, nos quais os alunos dão suas respostas, como normalmente ocorre em outros níveis avaliados. Isso só reforçaria a antecipação da escolarização. Nesse nível de ensino, a avaliação do aluno depende muito mais da avaliação que o professor faz dele. A questão é que esse processo não pode estar baseado apenas em um olhar informal do professor, porque precisa ser planejado em função dos objetivos de desenvolvimento esperados para a criança nesse nível. (FREITAS, 2006, p. 16-17) No excerto seguinte são apresentadas algumas análises de Miguel A. Zabalza (2006, p. 8) sobre a necessidade de que os professores e professoras da Educação_infantil avaliem, além dos processos de desenvolvimento seus alunos, a sua própria atuação. Juntamente com a avaliação dos alunos e do processo, vale a pena considerar a avaliação dos próprios educadores, que pode assumir a forma de uma auto-avaliação ou de uma avaliação feita por outras pessoas (colegas, colaboradores externos, etc.). Os aspectos que poderiam ser levados em conta são muito diversos: nossas relações com as crianças e suas famílias (em conjunto e individualmente); nossos pontos fortes e fracos no trabalho educativo (aquilo em que nos saímos melhor e o que exigiria um aprimoramento e mais formação); a evolução que tivemos nos últimos meses (coisas que fazíamos antes e que agora não fazemos mais e vice-versa); a dinâmica de trabalho na escola (individualismo, colaboração, apoio mútuo) e o que poderíamos fazer para melhorá-la; como nos sentimos pessoalmente, etc. Trabalhar como educador da infância é uma tarefa que requer tanto um forte envolvimento emocional de nossa parte quando o domínio de um amplo espectro de competências profissionais. Em ambas as direções, a avaliação deveria estar presente, para que, também

nesse caso, nos permitisse reforçar nossos pontos fortes e corrigir os pontos fracos de modo a nos tornarmos, a cada dia, melhores profissionais. (ZABALZA, 2006, p. 8). De modo geral, a avaliação na Educação_infantil é apontada como extremamente necessária para a condução e revisão constante das práticas ali desenvolvidas. Pautar-se em registros diversos, comunicar às crianças e às suas famílias os resultados das avaliações, levar sempre em conta os objetivos para essa etapa da Educação_básica no momento de avaliar. Tarefas para os professores e professoras da Educação_infantil.

**** *text_02 *nat_01 *grup_01

Este trabalho tem como objetivo discutir como funcionam os mecanismos que avaliam os docentes que atuam na educação_infantil, tendo como foco de análise, o conceito de qualidade. Dois documentos foram selecionados para embasar essa discussão, quais sejam: Parâmetros_Nacionais_de_Qualidade_para_a_Educação_Infantil e Ind_qual_ed_inf (IQEI). A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico desenvolvido pelos autores da teoria crítica da sociedade. Constatou-se que o conceito de qualidade utilizado nos documentos é extremamente flexível o que decorre daí é a tendência de personificação dos problemas educacionais na figura do professor.

**** *text_03 *nat_01 *grup_01

Este artigo tem por finalidade refletir sobre o processo de avaliação na Educação_infantil. Apresenta uma explanação inicial a respeito do significado de avaliação, conforme a visão dos autores e autoras consultados. Verificamos como o processo formal de avaliação é desenvolvido na escola, de acordo com as orientações da ldb_nove. Investigamos quais as metodologias mais adequadas para acompanhar o desenvolvimento global da criança e oportunizar a todos envolvidos/as, a reflexão e transformação na sua prática pedagógica, levando-os a pensar e repensar na sua postura avaliativa. Sugerimos ainda alguns modelos de avaliação, que podem ser trabalhados na instituição responsável pela educação de crianças pequenas.

**** *text_04 *nat_01 *grup_01

Este artigo representa os resultados de um trabalho que buscou analisar a função do registro no processo avaliativo da educação_infantil a partir da percepção dos professores. Para melhor responder às questões relacionadas ao objetivo do nosso trabalho, fez-se necessário utilizar uma abordagem qualitativa. Logo, os procedimentos para a realização da coleta dos dados foram observações e as entrevistas semi-estruturadas. Os participantes da pesquisa foram cinco professoras do grupo 5 da Rede Municipal do Recife. Com os achados da pesquisa, pudemos verificar que existe a intencionalidade de mediação na maioria dos

registros avaliativos e a preocupação por parte dos professores em auxiliar os alunos nas dificuldades.

(Consultar o cd-rom em anexo para visualizar o arquivo completo).

APÊNDICE F- Apresentação dos propósitos da pesquisa e termo de autorização para utilização do resumo técnico.

Ponta Grossa, de março de 2013

Bom dia Professor (a).....

Me chamo Graciele Glap, sou mestranda em Educação no programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha se História e Políticas Educacionais, orientada pela professora Dr^a Mary Ângela Teixeira Brandalise.

Estamos realizando nossa pesquisa voltada ao Estado da Arte em Avaliação na Educação Infantil. Para desenvolvermos esse trabalho estamos pesquisando os resumos de teses, dissertações e artigos publicados no período 2000-2012 no Brasil sobre essa temática.

Durante o levantamento bibliográfico encontramos o(artigo, dissertação, tese), disponibilizado em(endereço eletrônico) porém o texto dele não apresenta resumo.

Como a análise dos trabalhos será através dos resumos, como apoio do programa ALCESTE, solicitamos a elaboração de um RESUMO TÉCNICO a seção de processos técnicos da Biblioteca Central da UEPG.

O resumo elaborado pela responsável será utilizado para representar o trabalho de sua autoria em nossa pesquisa.

Atendendo a Comissão de Ética em Pesquisa de nossa instituição encaminhamos abaixo o texto do resumo elaborado para conhecimento e autorização de utilização.

Contando com seu apoio e retorno no prazo de uma semana agradecemos.

ANEXO A- Rapport (relatório) dos grupos pelo Software Alceste

Résultats de la classe n°1

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 1 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*grup_01	289	85	85	85	100%	Formes non reconnues
portfolio	30	17	15	17	88%	Formes non reconnues
sentido	25	14	13	15	87%	Formes non reconnues
*text_29	22	9	9	9	100%	Formes non reconnues
aprendizagem	21	24	22	35	63%	Formes non reconnues
*text_01	17	7	7	7	100%	Formes non reconnues
*text_25	17	7	7	7	100%	Formes non reconnues
*text_26	17	7	7	7	100%	Formes non reconnues
*text_27	17	7	7	7	100%	Formes non reconnues
aluno	15	11	10	13	77%	Formes non reconnues
*text_10	15	6	6	6	100%	Formes non reconnues
professor	13	32	32	68	47%	Formes non reconnues
relatorio	13	9	9	12	75%	Formes non reconnues
acompanhame	13	8	8	10	80%	Formes non reconnues
pratica	12	23	22	43	51%	Formes non reconnues
*text_05	12	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text_28	12	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text_30	12	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text_31	12	5	5	5	100%	Formes non reconnues
avalia_aprend	12	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text_08	10	4	4	4	100%	Formes non reconnues
construc	10	15	12	20	60%	Formes non reconnues
registro	10	14	13	22	59%	Formes non reconnues
importancia	10	4	4	4	100%	Formes non reconnues
escol	9	20	18	35	51%	Formes non reconnues
*nat_01	9	40	40	99	40%	Formes non reconnues
signific	9	5	5	6	83%	Formes non reconnues
semi	8	6	6	8	75%	Formes non reconnues
conceito	8	8	7	10	70%	Formes non reconnues
atividade	8	10	10	17	59%	Formes non reconnues
avali	7	68	47	125	38%	Formes non reconnues
*text_02	7	3	3	3	100%	Formes non reconnues
*text_03	7	3	3	3	100%	Formes non reconnues
*text_04	7	3	3	3	100%	Formes non reconnues
*text_11	7	3	3	3	100%	Formes non reconnues
processo	7	28	25	57	44%	Formes non reconnues

vis	6	6	6	9	67%	Formes non reconnues
aula	6	4	4	5	80%	Formes non reconnues
dentro	6	4	4	5	80%	Adverbes
concepc	6	12	11	21	52%	Formes non reconnues
fundament	6	6	6	9	67%	Formes non reconnues
desenvolviment	5	19	18	41	44%	Formes non reconnues
o	4	65	47	132	36%	Formes non reconnues
dos	4	25	22	54	41%	Formes non reconnues
onde	4	3	3	4	75%	Pronoms
linha	4	3	3	4	75%	Formes non reconnues
docente	4	4	4	6	67%	Formes non reconnues
facilit	4	3	3	4	75%	Formes non reconnues
londrina	4	3	3	4	75%	Formes non reconnues
entrevista	4	8	8	15	53%	Formes non reconnues
compreensao	4	5	5	8	63%	Formes non reconnues
entendimento	4	3	3	4	75%	Formes non reconnues
das	3	33	33	92	36%	Formes non reconnues
como	3	25	25	65	38%	Conjonctions et locutions
este	3	10	10	22	45%	Pronoms
pois	3	5	5	9	56%	Conjonctions et locutions
artigo	3	5	5	9	56%	Formes non reconnues
organiz	3	5	5	9	56%	Formes non reconnues
ter	2	2	2	3	67%	Auxiliaire TER
suas	2	5	5	10	50%	Pronoms

Détail des présences significatives

Le tableau ci-dessous donne pour chaque forme réduite les formes complètes associées, ainsi que leur effectif dans la classe 1.

Forme réduite	Formes complètes associées
portfolio	portfolio(11) portfolios(6)
sentido	sentido(8) sentidos(6)
aprendizagem	aprendizagem(24)
aluno	aluno(1) alunos(10)
professor	professor(10) professora(1) professoras(8) professores(13)
relatorio	relatorio(1) relatorios(8)
acompanhamento	acompanhamento(8)
pratica	pratica(13) praticas(10)
avalia_aprend	avalia_aprend(5)
construc	construcao(15)
registro	registro(9) registros(5)
importancia	importancia(4)
escol	escola(15) escolar(4) escolas(1)
signific	significacao(2) significado(3)
semi	semi(6)
conceito	conceito(5) conceitos(3)
atividade	atividade(6) atividades(4)
avali	avaliacao(60) avaliam(1) avaliando(1) avaliar(5) avaliem(1)
processo	processo(24) processos(4)
vis	visam(1) visando(3) visao(2)
aula	aula(3) aulas(1)
dentro	dentro(4)
concep	concepcao(3) concepcoes(9)
fundament	fundamentado(1) fundamentais(3) fundamentam(1) fundamentar(1)
desenvolviment	desenvolvimento(19)
o	o(65)
dos	dos(25)
onde	onde(3)
linha	linha(3)
docente	docente(1) docentes(3)
facilit	facilitam(1) facilitar(1) facilite(1)
londrina	londrina(3)
entrevista	entrevista(5) entrevistas(3)
compreensao	compreensao(5)
entendimento	entendimento(3)

Absences significatives

Voici le vocabulaire significativement absent de la classe 1 en fonction du khi2.

Effectif : nombre d'uce de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'uce de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*grup_03	-66	0	102	0%	Formes non reconnues
*grup_04	-35	0	65	0%	Formes non reconnues
*grup_02	-18	0	37	0%	Formes non reconnues
qualidade	-16	2	45	4%	Formes non reconnues
creche	-14	1	36	3%	Formes non reconnues
entre	-8	2	29	7%	Prépositions simples et locutions
escala	-8	0	17	0%	Formes non reconnues
*text_36	-6	0	13	0%	Formes non reconnues
*text_44	-6	0	14	0%	Formes non reconnues
*text_47	-6	0	14	0%	Formes non reconnues
instituic	-6	2	26	8%	Formes non reconnues
as	-5	24	111	22%	Formes non reconnues
*text_40	-5	0	12	0%	Formes non reconnues
*text_45	-5	0	11	0%	Formes non reconnues
*text_46	-5	0	11	0%	Formes non reconnues
dess	-4	1	14	7%	Formes non reconnues
dest	-4	0	10	0%	Formes non reconnues
*text_32	-4	0	10	0%	Formes non reconnues
*text_34	-4	0	9	0%	Formes non reconnues
*text_39	-4	0	9	0%	Formes non reconnues
ambiente	-4	1	16	6%	Formes non reconnues
presente	-4	3	26	12%	Formes non reconnues
em	-3	27	113	24%	Prépositions simples et locutions
duas	-3	0	8	0%	Formes non reconnues
form	-3	4	27	15%	Formes non reconnues
prim	-3	0	7	0%	Formes non reconnues
grupo	-3	2	17	12%	Formes non reconnues
itens	-3	0	8	0%	Formes non reconnues
refer	-3	0	7	0%	Formes non reconnues
condic	-3	0	8	0%	Formes non reconnues
espaco	-3	2	18	11%	Formes non reconnues
outras	-3	0	7	0%	Pronoms
*nat_02	-3	38	153	25%	Formes non reconnues
aplicac	-3	0	8	0%	Formes non reconnues
*text_15	-3	0	7	0%	Formes non reconnues
*text_17	-3	0	7	0%	Formes non reconnues
*text_37	-3	0	8	0%	Formes non reconnues

*text_41	-3	0	8	0%	Formes non reconnues
cotidian	-3	0	7	0%	Formes non reconnues
programa	-3	0	7	0%	Formes non reconnues
atendimento	-3	0	8	0%	Formes non reconnues

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 1

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 1, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

uce n° 28 Khi2 = 15 uci n° 8 : *text_08 *nat_01 *grup_01 *K_1
fonoaudiólogo, (relatorios), desenhos (e) bilhetes da mae. relata a experiencia (e) (construcao) do (portfolio) (como) instrumento de (avaliacao) na (pratica) pedagogica. (para) a (construcao) do (portfolio) participaram (professoras), coordenadoras (e) diretora da (escola). (os) objetivos definidos foram (acompanhar) (o) (processo) de (aprendizagem) (e) (desenvolvimento) de cada crianca, alem-de aproximar a (escola) (dos) pais.

uce n° 124 Khi2 = 14 uci n° 28 : *text_28 *nat_02 *grup_01 *K_1
as (relacoes) mediadas (pelos) (professores) (como) aspectos importantes (para) (o) (processo) de (avalia_ aprend) no (sentido) de contribuir (para) a (aprendizagem) (e) (o) (desenvolvimento) (das) crianças (e) (para) (o) aprimoramento da (pratica) (docente).

uce n° 37 Khi2 = 13 uci n° 10 : *text_10 *nat_01 *grup_01 *K_1
esses (registros) facilitarao (o) (acompanhamento) da vida (escolar) (dos) filhos.

uce n° 110 Khi2 = 12 uci n° 26 : *text_26 *nat_03 *grup_01 *K_1
originalmente elaborado por scriven (e) transportado (para) a (avaliacao) (das) aprendizagens (dos) (alunos) atraves da pedagogia do dominio de bloom. atraves-de levantamento bibliografico foi realizada a (analise) (dos) (conceitos) de (desenvolvimento), (acompanhamento) (e) (registro), basilares (para) a (concepcao) de (avaliacao) na ed_inf constante (das) normas legais em vigor.

uce n° 144 Khi2 = 12 uci n° 31 : *text_31 *nat_02 *grup_01 *K_1
tal instrumento de (registro) (relaciona) se com as (concepcoes) do (professor) sobre (avaliacao), (aprendizagem), crianca (e) infancia, (concepcoes) que interferem na (construcao) do (portfolio) (e) nas acoes (docentes) com a educacao (das) crianças.

uce n° 39 Khi2 = 11 uci n° 11 : *text_11 *nat_01 *grup_01 *K_1
a (compreensao) (e) ao (acompanhamento) da (aprendizagem) (das) crianças, resultando na confeccao de um (portfolio) ou arquivo biografico com palavras, imagens (e) texto (onde) pais pudessem compartilhar uma (visao) que era exclusiva do (professor),

uce n° 21 Khi2 = 9 uci n° 5 : *text_05 *nat_01 *grup_01 *K_1
b, as (praticas) (avaliativas) priorizam (o) (acompanhamento) constante (das) (atividades) em curso (e) (o) apoio permanente, quando constatadas (dificuldades) de (aprendizagem); c, (os) (professores) exercitam, predominantemente, (praticas) (avaliativas) com intencao (formativa) que contribuem (para) a regulacao (das) aprendizagens em curso, no (sentido) (dos) dominios visados.

uce n° 108 Khi2 = 9 uci n° 26 : *text_26 *nat_03 *grup_01 *K_1
(este) (processo) esta (fundamentado) na (concepcao) de (avaliacao) enquanto (acompanhamento) (e) (registro) do (desenvolvimento) de cada crianca, conforme estabelecem diversos dispositivos legais. esta (investigacao) objetivou (tambem) estabelecer (relacao) entre a teoria da (avaliacao) na ed_inf (e) a (pratica) (dos) educadores.

uce n° 138 Khi2 = 8 uci n° 30 : *text_30 *nat_02 *grup_01 *K_1
(fundamentais), (para) a delimitacao (das) categorias de (analise). ao termino, evidenciou se um caminho propicio (para) a (construcao) de uma (pratica) (avaliativa) comprometida com (o) (desenvolvimento) (e) com a (aprendizagem) do (aluno) pertencente a ed_inf, (onde),

uce n° 4 Khi2 = 7 uci n° 1 : *text_01 *nat_01 *grup_01 *K_1
(o) (sentido) da observacao (e) do (registro) (para) a (pratica) do (professor) de ed_inf, as diversas formas de (registro) da observacao, as formas de (entendimento) da (avaliacao) presentes em creches (e) pre (escolas), a forma (como) a (avaliacao) (e) entendida,

uce n° 29 Khi2 = 7 uci n° 8 : *text_08 *nat_01 *grup_01 *K_1
A cada ano (o) (seu) (desenvolvimento) (passou) por (estrategias) diferenciadas (e) etapas (avaliando) (o) (conteudo) (e) constituindo se em um valioso instrumento de trabalho (para) (pratica) (e) reflexao (dos) (professores), alem (das) crianças (e) (escola) (como) um todo.

uce n° 104 Khi2 = 7 uci n° 25 : *text_25 *nat_02 *grup_01 *K_1
O cruzamento (dos) dados (das) (analises) realizadas, (das) observacoes (e) da (atividade) com (os) (alunos) apontaram que (o) contexto (e) de extrema (importancia) na constituicao de (sentidos) tanto nos (professores) (como) nos (alunos).

uce n° 105 Khi2 = 7 uci n° 25 : *text_25 *nat_02 *grup_01 *K_1
alem-disso, percebeu se que (os) (sentidos) sao varios, vao sendo constituídos (e) estao sendo construídos atraves (das) vivencias tanto de (professores) (como) (alunos) (e) que a instituicao (escola) tem um (papel) primordial na (construcao) desses (sentidos) que sao multiplos, dissonantes,

uce nº 11 Khi2 = 6 uci nº 3 : *text_03 *nat_01 *grup_01
 (este) (artigo) tem por finalidade refletir sobre (o) (processo) de (avaliacao) na ed_inf. apresenta uma
 explanacao inicial a (respeito) do (significado) de (avaliacao), conforme a (visao) (dos) autores (e)
 autoras consultados.

uce nº 112 Khi2 = 6 uci nº 26 : *text_26 *nat_03 *grup_01 *K_1
 (o) inicio do (processo) de (construcao) (dos) (portfolios) de (avaliacao) na EMEI estudada, que-se
 estendeu ate 2007. foram constatadas alteracoes tanto nos papeis desempenhados (pelos) diferentes
 atores quanto nas (praticas) educativas, incidindo sobre as potencialidades (e) desafios implicados na
 adocao do (portfolio) de (avaliacao),

uce nº 130 Khi2 = 6 uci nº 29 : *text_29 *nat_02 *grup_01 *K_1
 observando a (avaliacao) (como) uma (atividade) inerente a esse (processo). outro ponto teorico
 abordado (relaciona) se aos (sentidos) (e) significacoes de (avaliacao), uma-vez-que esses (conceitos)
 sao (fundamentais) (para) (compreender) (o) (avaliar) (dentro) do (processo) de (ensino) (aprendizagem).

uce nº 23 Khi2 = 5 uci nº 6 : *text_06 *nat_01 *grup_01 *K_1
 (os) assuntos abordados. (conceitos) envolvidos na (pratica) (avaliativa); aspectos que podem (facilitar) a
 (construcao) de instrumentos avaliativos eficazes; (e) a experiencia de (construcao) do (portfolio) (como)
 instrumento de (avaliacao).

uce nº 100 Khi2 = 5 uci nº 25 : *text_25 *nat_02 *grup_01 *K_1
 esta dissertacao de mestrado (teve) por objetivo (investigar), explicitar (e) (analisar) (os) (sentidos) de
 (avaliacao) presentes nas (concepcoes) de (professoras) (e) (alunos) da ed_inf (e) (suas) repercussoes
 no (processo) de (aprendizagem),

uce nº 101 Khi2 = 5 uci nº 25 : *text_25 *nat_02 *grup_01 *K_1
 (visando) a (construcao) de conhecimentos que permitissem repensar a (pratica) educativa. esta
 discussao (teve) (como) suporte teorico as definicoes conceituais de vigotski quanto a fatores (como)
 (os) (processos) de interacao (e) mediacao, (desenvolvimento) (aprendizagem) (e) sobre a (relacao)
 (sentido/) (significado), alem-de autores (como) jussara (hoffmann),

uce nº 109 Khi2 = 5 uci nº 26 : *text_26 *nat_03 *grup_01 *K_1
 A (construcao) de (portfolios) de (avaliacao) baseia se no (conceito) de (avaliacao) (formativa) autentica,
 proposto por wiggins, engel (e) hart, derivado do (conceito) de (avaliacao) (formativa),

Résultats de la classe n°2

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 2 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*grup 02	289	37	37	37	100%	Formes non reconnues
*text 32	71	10	10	10	100%	Formes non reconnues
*text 34	63	9	9	9	100%	Formes non reconnues
r	42	9	6	6	100%	Formes non reconnues
*text 13	35	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text 33	35	5	5	5	100%	Formes non reconnues
ecers	28	5	4	4	100%	Formes non reconnues
iters	28	4	4	4	100%	Formes non reconnues
*text 12	28	4	4	4	100%	Formes non reconnues
*text 14	28	4	4	4	100%	Formes non reconnues
subescala	27	7	5	6	83%	Formes non reconnues
programa	22	5	5	7	71%	Formes non reconnues
avaliad	21	5	4	5	80%	Formes non reconnues
infant	10	4	4	8	50%	Formes non reconnues
funcionarios	10	3	3	5	60%	Formes non reconnues
oito	8	3	2	3	67%	Numéraux
quanto	8	3	3	6	50%	Conjonctions et locutions
correlac	8	3	2	3	67%	Formes non reconnues
educacion	8	4	4	9	44%	Formes non reconnues
em	6	29	21	113	19%	Prépositions simples et
meio	6	4	4	11	36%	Formes non reconnues
pais	6	6	6	20	30%	Formes non reconnues
situ	6	3	3	7	43%	Formes non reconnues
particip	6	7	6	20	30%	Formes non reconnues
experiencia	6	4	4	11	36%	Formes non reconnues
porem	5	2	2	4	50%	Conjonctions et locutions
for nec	5	2	2	4	50%	Formes non reconnues
coniunt	5	2	2	4	50%	Formes non reconnues
enfatz	5	2	2	4	50%	Formes non reconnues
periodo	5	2	2	4	50%	Formes non reconnues
adequada	5	2	2	4	50%	Formes non reconnues
ambiente	5	6	5	16	31%	Formes non reconnues
document	5	3	3	8	38%	Formes non reconnues
conveniada	5	2	2	4	50%	Formes non reconnues
trajetoria	5	2	2	4	50%	Formes non reconnues
tipo	4	3	3	9	33%	Formes non reconnues

estao	4	4	4	13	31%	Auxiliaire ESTAR
grupo	4	5	5	17	29%	Formes non reconnues
indic	4	3	3	9	33%	Formes non reconnues
escala	4	5	5	17	29%	Formes non reconnues
realiz	4	7	7	29	24%	Formes non reconnues
evidenci	4	3	3	9	33%	Formes non reconnues
A	3	10	10	48	21%	Mots en majuscules
de	3	35	35	247	14%	Prépositions simples et
no	3	11	11	54	20%	Pronoms
foi	3	7	7	31	23%	Auxiliaire SER
base	3	4	4	15	27%	Formes non reconnues
dest	3	3	3	10	30%	Formes non reconnues
estud	3	6	6	24	25%	Formes non reconnues
media	3	2	2	5	40%	Formes non reconnues
debate	3	2	2	5	40%	Formes non reconnues
melhor	3	2	2	5	40%	Formes non reconnues
procur	3	2	2	5	40%	Formes non reconnues
politic	3	3	3	10	30%	Formes non reconnues
educativos	3	2	2	5	40%	Formes non reconnues
mas	2	2	2	6	33%	Conjonctions et locutions

Détail des présences significatives

Le tableau ci-dessous donne pour chaque forme réduite les formes complètes associées, ainsi que leur effectif dans la classe 2.

Forme réduite	Formes complètes associées
r	r(9)
ecers	ecers(5)
iters	iters(4)
subescala	subescala(1) subescalas(6)
programa	programa(4) programas(1)
avaliad	avaliadas(4) avaliador(1)
infant	infant(1) infantis(3)
funcionarios	funcionarios(3)
oito	oito(3)
quanto	quanto(3)
correlac	correlacao(1) correlacoes(2)
educacion	educacionais(4)
em	em(29)
meio	meio(4)
pais	pais(5) paises(1)
situ	situa(1) situam(1) situando(1)
particip	participacao(2) participam(2) participantes(3)
experiencia	experiencia(3) experiencias(1)
porem	porem(2)
fornece	fornece(1) forneceu(1)
conjunt	conjunto(2)
enfatz	enfazendo(2)
periodo	periodo(2)
adequada	adequada(1) adequadas(1)
ambiente	ambiente(3) ambientes(3)
document	documental(1) documento(2)
conveniada	conveniada(1) conveniadas(1)
trajetoria	trajetoria(2)
estao	estao(4)
grupo	grupo(3) grupos(2)
escala	escala(14)

Absences significatives

Voici le vocabulaire significativement absent de la classe 2 en fonction du khi2.

Effectif : nombre d 'uce de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d 'uce de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*grup_03	-23	0	102	0%	Formes non reconnues
*grup_01	-18	0	85	0%	Formes non reconnues
*grup_04	-12	0	65	0%	Formes non reconnues
aprendizagem	-6	0	35	0%	Formes non reconnues
crianca	-5	8	109	7%	Formes non reconnues
pratica	-5	1	43	2%	Formes non reconnues
que	-4	11	128	9%	Conjonctions et locutions
esta	-4	0	25	0%	Pronoms
observ	-4	0	22	0%	Formes non reconnues
registro	-4	0	22	0%	Formes non reconnues
avali	-3	11	125	9%	Formes non reconnues
ensino	-3	0	20	0%	Formes non reconnues
familia	-3	0	18	0%	Formes non reconnues
avaliativ	-3	0	19	0%	Formes non reconnues

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 2

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 2, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

- uce n° 160 Khi2 = 49 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2
este (estudo) teve como objetivo avaliar a qualidade (de) (ambientes) (educacionais) (infantis) publicos (de) um (programa) implementado (em) 2004 (em) um municipio (de) minas (gerais) (por) (meio) (de) (dois) instrumentos indicados para a avaliacao (deste) (tipo) (de) (ambiente:)
- uce n° 168 Khi2 = 26 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2
os (resultados) (evidenciaram) que possivelmente existem/ problemas relacionados tanto a fidedignidade (quanto) a validade das escalas. intervencoes (no/) (programa) (estudado) (sao) necessarias objetivando a sua (melhoria), visto-que a qualidade dos/ (ambientes) (educacionais) (infantis) (pode) afetar o desenvolvimento (de) criancas.
- uce n° 165 Khi2 = 25 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2
assim, a avaliacao nos (ambientes) (educacionais) aponta para (uma) qualidade entre inadequada e minimamente (adequada). foram verificadas as/ consistencias internas das (subescalas) e as (correlacoes) entre elas.
- uce n° 167 Khi2 = 25 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2
(porem) nas (outras) foram baixos. poucas (subescalas) mostraram (correlacoes) positivas/ significativas entre si e entre (duas) (subescalas) houve (correlacao) negativa significativa. (em/) nivel (de) itens, a analise quantitativa (evidenciou) maior variacao nos escores atribuidos as/ turmas (avaliadas) (por) (meio) da (iters) (r) e a analise qualitativa (forneceu) (uma) descricao das/ caracteristicas do (programa).
- uce n° 157 Khi2 = 20 uci n° 33 : *text_33 *nat_03 *grup_02 *K_2
satisfacao dos (participantes), professores, (pais) e (funcionarios). (A) pesquisa (foi) (realizada) (em) 10 instituicoes (de) ed_inf, particulares e (publicas), (na) (cidade) (de) fortaleza, (no) (periodo) compreendido entre fevereiro e setembro (de) 2003.
- uce n° 164 Khi2 = 19 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2
as pontuacoes obtidas pelas turmas (avaliadas) com a escala ITERS R variaram (de) 1, 90 a 3, 38, (media) 2, 80. as turmas (avaliadas) (por) (meio) da (ecers) (r) obtiveram pontuacoes que variaram (de) 2, 22 a 3, 17, (media) 2, 69.
- uce n° 154 Khi2 = 16 uci n° 32 : *text_32 *nat_02 *grup_02 *K_2
normativos ideologico e pessoal que influenciam diretamente (na) maneira como os individuos/ (grupos) (participam) do (debate), (gerando) participacoes ativas, reservadas ou passivas. nesse sentido a avaliacao (realizada) permitiu a expressao (de) denuncias, sonhos, anseios e desejos (de) (diversos) atores, (mas) tambem (evidenciou) processos (de) autoritarismos, exclusao e silenciamento.
- uce n° 151 Khi2 = 14 uci n° 32 : *text_32 *nat_02 *grup_02 *K_2
(em) joao formosinho, 1980, que definiu (uma) tipologia (de) (poder) nas instituicoes (educacionais) que influenciam diretamente o envolvimento/ (participacao) (de) cada individuo/ (grupo), e (na) tipologia (na) (participacao) (de) licinio lima, 2008.
- uce n° 161 Khi2 = 14 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2
as escalas norte americanas (infant) toddler environment rating scale revised edition, ITERS R, e early childhood environment rating scale revised edition, (ecers) (r). cada escala e composta (por) um (conjunto) (de) sete (subescalas) nas quais os itens (estao) distribuidos. as escalas foram traduzidas para o portugues brasileiro.
- uce n° 166 Khi2 = 13 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2
as (subescalas) 4, atividades, e 5, (interacao), da (iters) (r) e as (subescalas) 1, espaco e mobilias, 3, linguagem raciocinio, 4, atividades, e 5, (interacao), da (ecers) (r) apresentaram (indices) (de) consistencia interna dentro do/ esperado,
- uce n° 163 Khi2 = 12 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2
(oito) meses com a escala (ecers) (r). (A) fidedignidade do (avaliador) (foi) verificada utilizando (procedimentos) (de) concordancia entre avaliadores. os niveis (de) concordancia entre os avaliadores foram aceitaveis, com (media) (de) 85, 8%quando a (iters) (r) (foi) utilizada e 86, 1%com a (ecers) (r), (porem) houve dificuldade ao se pontuar a (subescala) 5, (interacoes), (em) ambas as escalas.
- uce n° 41 Khi2 = 11 uci n° 12 : *text_12 *nat_01 *grup_02 *K_2
(A) partir da apresentacao da (trajetoria) (de) pesquisa do nucleo_de_estudos_e_pesquisas_da_educacao_na_pequena_infanc< nupein, antes nee zero_seis, este texto, (publicado) originalmente (em) 2002, pretendeu, (fornecer) subsidios para o (debate) acerca-de indicadores para a avaliacao (de) contextos (educativos).
- uce n° 147 Khi2 = 11 uci n° 32 : *text_32 *nat_02 *grup_02 *K_2

O (estudo) (procura) compreender de-que (forma) os diferentes segmentos presentes (na) creche direcao, coordenacao pedagogica, professores, (funcionarios) e (pais), (participam) e contribuem para o processo (de) construcao (de) qualidade (atraves) da autoavaliacao.

uce n° 148 Khi2 = 11 uci n° 32 : *text_32 *nat_02 *grup_02 *K_2

(A) (experiencia) (foi) (realizada) (no) segundo semestre (de) 2009, (em) centros (de) ed_inf, que atendem crianas (na) faixa etaria (de) 0 a 4 anos, (em) (periodo) integral, mantidos (por) (uma) entidade filantropica tradicional (conveniada) com a sme (de) (sao) (paulo).

uce n° 48 Khi2 = 7 uci n° 13 : *text_13 *nat_01 *grup_02 *K_2

(procura) reconceituar a avaliacao (na) ed_inf, defendendo (uma) ampliacao do conceito tradicional (de) avaliacao (de) (politicais), (programas) e (projetos) (de) ed_inf. destaca ainda (modelos) (de) avaliacao (em) ed_inf identificando (duas) (grandes) tendencias contemporaneas (quanto) (aos) objetivos (desta) educacao: (uma) para os (países) desenvolvidos e (outras) para os (em) desenvolvimento.

uce n° 49 Khi2 = 7 uci n° 13 : *text_13 *nat_01 *grup_02 *K_2

comenta (alguns) (modelos) encontrados (na) literatura (enfatizando) a necessidade do (modelo) (de) avaliacao considerar (tres) (participantes:) (pais/) maes, profissionais e crianas e (tres) (categorias:) necessidade, demanda e provimento.

uce n° 145 Khi2 = 7 uci n° 32 : *text_32 *nat_02 *grup_02 *K_2

(A) dissertacao descreve e analisa (uma) (experiencia) (de) autoavaliacao (em) quatro creches (conveniadas) do municipio (de) (sao) (paulo), (realizada) com a aplicacao da teoria da metodologia e do roteiro (de) questoes propostos (no) (documento) ind_qual_ed_inf,

uce n° 162 Khi2 = 6 uci n° 34 : *text_34 *nat_02 *grup_02 *K_2

(foi) selecionada (uma) turma (em) cada-uma das dezesseis instituicoes do (programa) e dentre elas foram (avaliadas) (oito) turmas com crianas com idades (de) zero a (tres) anos com a escala (iters) (r) e (oito) turmas com crianas (de) (tres) anos a cinco anos e/

uce n° 51 Khi2 = 4 uci n° 14 : *text_14 *nat_01 *grup_02 *K_2

(A) metodologia adotada pauta se (em) (uma) abordagem qualitativa (de) investigacao (atraves) da (realizacao) (de) um (estudo) (de) caso (na) referida instituicao. O instrumento utilizado para a coleta (de) dados (foi) a entrevista com os (sujeitos) envolvidos (no) processo: direcao, professores, (funcionarios) e (pais).

uce n° 53 Khi2 = 4 uci n° 14 : *text_14 *nat_01 *grup_02 *K_2

(A) relevancia (desta) pesquisa (situa) se (na) possibilidade (de) contribuir com as discussoes (sobre) a avalia_institu (na) area da ed_inf (na) perspectiva (de) trazer qualidade para o (ambiente) educativo e a comunidade.

Classification Ascendante Hiérarchique

La classification ascendante est un résultat complémentaire et une aide à la représentation des relations locales entre formes d'une même classe. Vous trouverez ci-dessous l'arbre de la classification ascendante pour la classe 2 ; on observe les paquets d'aggrégation de formes ainsi que le Khi^2 de chaque forme dans la classe.



Remarque : Cette classification est obtenue à partir de 50 formes analysées, elle ne peut pas être comparée avec un arbre obtenu avec un nombre de mots différent.

Résultats de la classe n°3

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 3 en fonction du khi2.

Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;

Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*grup_03	289	102	102	102	100%	Formes non reconnues
*text_36	25	13	13	13	100%	Formes non reconnues
*text_40	23	12	12	12	100%	Formes non reconnues
*nat_02	18	71	71	153	46%	Formes non reconnues
*text_39	17	9	9	9	100%	Formes non reconnues
*text_37	15	8	8	8	100%	Formes non reconnues
*text_41	15	8	8	8	100%	Formes non reconnues
*text_15	13	7	7	7	100%	Formes non reconnues
*text_17	13	7	7	7	100%	Formes non reconnues
*text_38	11	6	6	6	100%	Formes non reconnues
ensino_fundam	11	6	6	6	100%	Formes non reconnues
O	9	17	17	28	61%	Mots en majuscules
as	9	68	51	111	46%	Formes non reconnues
*text_16	9	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text_19	9	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text_35	9	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text_42	9	5	5	5	100%	Formes non reconnues
*text_43	9	5	5	5	100%	Formes non reconnues
ed_inf	8	53	43	92	47%	Formes non reconnues
familia	8	17	12	18	67%	Formes non reconnues
esse	7	8	8	11	73%	Pronoms
abord	7	10	10	15	67%	Formes non reconnues
momento	7	8	8	11	73%	Formes non reconnues
mudanca	7	4	4	4	100%	Formes non reconnues
*text_20	7	4	4	4	100%	Formes non reconnues
infancia	7	7	7	9	78%	Formes non reconnues
realidade	7	4	4	4	100%	Formes non reconnues
pre escolas	7	5	4	4	100%	Formes non reconnues
*text_18	6	3	3	3	100%	Formes non reconnues
cri	4	5	5	7	71%	Formes non reconnues
refer	4	5	5	7	71%	Formes non reconnues
todos	4	5	5	7	71%	Pronoms
perceb	4	4	4	5	80%	Formes non reconnues
trabalhos	4	5	4	5	80%	Formes non reconnues
E	3	3	3	4	75%	Mots en majuscules
fin	3	3	3	4	75%	Formes non reconnues

gui	3	3	3	4	75%	Formes non reconnues
pre	3	3	3	4	75%	Formes non reconnues
que	3	52	52	128	41%	Conjonctions et locutions
sej	3	7	7	12	58%	Formes non reconnues
dess	3	8	8	14	57%	Formes non reconnues
isso	3	3	3	4	75%	Pronoms
livr	3	3	3	4	75%	Formes non reconnues
nesse	3	7	7	12	58%	Formes non reconnues
o-que	3	6	6	10	60%	Pronoms
apenas	3	3	3	4	75%	Conjonctions et locutions
pensar	3	3	3	4	75%	Formes non reconnues
algumas	3	3	3	4	75%	Pronoms
aliment	3	3	3	4	75%	Formes non reconnues
elemento	3	6	6	10	60%	Formes non reconnues
para-que	3	3	3	4	75%	Conjonctions et locutions
brincadeira	3	3	3	4	75%	Formes non reconnues

Détail des présences significatives

Le tableau ci-dessous donne pour chaque forme réduite les formes complètes associées, ainsi que leur effectif dans la classe 3.

Forme réduite	Formes complètes associées
ensino_fundamental	ensino_fundamental(6)
O	O(17)
as	as(68)
ed_inf	ed_inf(53)
familia	familia(6) familias(11)
esse	esse(8)
abord	aborda(2) abordagem(6) abordando(1) abordem(1)
momento	momento(4) momentos(4)
mudanca	mudanca(2) mudancas(2)
infancia	infancia(7)
realidade	realidade(4)
pre_escolas	pre_escolas(5)
cri	criacao(1) criado(1) criam(1) criar(2)
refer	refere(2) referem(1) referentes(2)
todos	todos(5)
perceb	percebem(1) percebemos(1) perceber(1) percebeu(1)
trabalhos	trabalhos(5)

Absences significatives

Voici le vocabulaire significativement absent de la classe 3 en fonction du khi2.

Effectif : nombre d'uce de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'uce de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*grup_01	-66	0	85	0%	Formes non reconnues
*grup_04	-46	0	65	0%	Formes non reconnues
*nat_03	-23	0	37	0%	Formes non reconnues
*grup_02	-23	0	37	0%	Formes non reconnues
de	-10	78	247	32%	Prépositions simples et locutions
escala	-10	0	17	0%	Formes non reconnues
*text_44	-8	0	14	0%	Formes non reconnues
*text_47	-8	0	14	0%	Formes non reconnues
apresent	-7	1	17	6%	Formes non reconnues
portfolio	-7	1	17	6%	Formes non reconnues
relatorio	-7	0	12	0%	Formes non reconnues
creche	-6	6	36	17%	Formes non reconnues
sentido	-6	1	15	7%	Formes non reconnues
*text_32	-6	0	10	0%	Formes non reconnues
*text_45	-6	0	11	0%	Formes non reconnues
*text_46	-6	0	11	0%	Formes non reconnues
colet	-5	0	9	0%	Formes non reconnues
analís	-5	13	58	22%	Formes non reconnues
*text_29	-5	0	9	0%	Formes non reconnues
*text_34	-5	0	9	0%	Formes non reconnues
das	-4	25	92	27%	Formes non reconnues
descriç	-4	0	7	0%	Formes non reconnues
*text_01	-4	0	7	0%	Formes non reconnues
*text_25	-4	0	7	0%	Formes non reconnues
*text_26	-4	0	7	0%	Formes non reconnues
*text_27	-4	0	7	0%	Formes non reconnues
resultado	-4	2	17	12%	Formes non reconnues
r	-3	0	6	0%	Formes non reconnues
area	-3	1	10	10%	Formes non reconnues
base	-3	2	15	13%	Formes non reconnues
cada	-3	2	14	14%	Pronoms
dado	-3	5	25	20%	Formes non reconnues
este	-3	4	22	18%	Pronoms
tema	-3	0	6	0%	Formes non reconnues
media	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
adulto	-3	0	5	0%	Formes non reconnues

dentro	-3	0	5	0%	Adverbes
envolv	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
melhor	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
obtido	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
quanto	-3	0	6	0%	Conjonctions et locutions
avaliad	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
descrev	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
*text_05	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
*text_10	-3	0	6	0%	Formes non reconnues
*text_13	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
*text_28	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
*text_30	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
*text_31	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
*text_33	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
conceito	-3	1	10	10%	Formes non reconnues
mediador	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
brasileir	-3	0	6	0%	Formes non reconnues
oferecido	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
subescala	-3	0	6	0%	Formes non reconnues
atraves-de	-3	0	5	0%	Prépositions simples et locutions
avaliacoes	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
construida	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
comunicacao	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
funcionarios	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
avalia_aprend	-3	0	5	0%	Formes non reconnues
universitaria	-3	0	5	0%	Formes non reconnues

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 3

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 3, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

- uce n° 221 Khi2 = 19 uci n° 40 : *text_40 *nat_02 *grup_03 *K_3
os (elementos) (que) alertam para (as) inadequacoes na interacao. essa sensibilidade e/ necessaria (para-que) a professora reconstrua suas representacoes, sobretudo (as) (que-se) (referem/) (as) possibilidades de aprendizagem (da) (crianca) em (momentos) de (brincadeira) (livre) e ofereca a/ (crianca) a estimulacao adequada para promover (sua) autonomia.
- uce n° 185 Khi2 = 17 uci n° 36 : *text_36 *nat_02 *grup_03 *K_3
apesar-de nao especialistas em (ed_inf), (as) (familias) mostraram (que) nao se contentam (apenas) com a guarda e (alimentacao) de suas (criancas). olhando para (as) (criancas) (percebem) outras necessidades (que) julgam importantes, como (brincar), movimentar e/ socializar.
- uce n° 183 Khi2 = 13 uci n° 36 : *text_36 *nat_02 *grup_03 *K_3
(percebemos) (que) (as) (familias) (pensaram) a qualidade (da) (ed_inf) sob varios aspectos, demonstrando preocupacao com o desenvolvimento global das (criancas). (algumas) posicoes assumidas pelos participantes trazem (ideias) associadas a novas formas de (pensar) a (sociedade), a (familia), a (crianca) e a (ed_inf) formal, outras reforcam o status quo e (as) (ideias) vigentes na (realidade) de nossa (sociedade) e, conseqüentemente,
- uce n° 203 Khi2 = 9 uci n° 39 : *text_39 *nat_02 *grup_03 *K_3
(esse) dado revela (que) ha mecanismos de avaliacao presentes na (ed_inf), selecionando (as) (criancas). A (partir) (desse) fato, esta pesquisa tem o objetivo de verificar como (ocorre) a avaliacao (nesse) (momento) de (educacao), (ou) (seja), compreender (quais) os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar (criancas) (pequenas).
- uce n° 170 Khi2 = 8 uci n° 35 : *text_35 *nat_02 *grup_03 *K_3
(O) levantamento dos (trabalhos) (nesse) espaco foi realizado considerando (as) seguintes palavras chave: avaliacao, planejamento, (proposta) pedagogica. foi elaborado um mapeamento dos (trabalhos) (existentes) na base (da) anped em (todos) os grupos_de_trabalho selecionando se os (referentes) a (ed_inf).
- uce n° 71 Khi2 = 6 uci n° 17 : *text_17 *nat_01 *grup_03 *K_3
no (final) do estagio, (percebeu) se, (que) na creche havia (materiais), espaco, (criancas), professoras, porem, notou se uma preocupacao maior, e ainda de forma inadequada, (nos) (cuidados) com a (alimentacao) e a higiene, (ou) (seja),
- uce n° 178 Khi2 = 6 uci n° 36 : *text_36 *nat_02 *grup_03 *K_3
A pesquisa foi realizada com (familias) de tres instituicoes de (ed_inf) de um municipio (da) regioao de ribeirao preto. (as) 309 (familias) das tres instituicoes (foram) convidadas a participar voluntariamente (da) pesquisa.
- uce n° 204 Khi2 = 6 uci n° 39 : *text_39 *nat_02 *grup_03 *K_3
para (isso), levantamos (algumas) questoes: como-se (da) a avaliacao na (pre_escolas)? (quais) sao os instrumentos de avaliacao (que) estao sendo usados para avaliar (criancas) (nesse) (momento) (da) (educacao)?
- uce n° 207 Khi2 = 6 uci n° 39 : *text_39 *nat_02 *grup_03 *K_3
A escolha em destacar (esse) (momento) (da) (educacao) das (criancas) se justifica porque (nos) parece (que) o (pre), por ser a ultima etapa (da) (ed_inf),
- uce n° 212 Khi2 = 6 uci n° 40 : *text_40 *nat_02 *grup_03 *K_3
(parte) se do pressuposto (que) a (mudanca) das praticas interativas so podera acontecer (quando) ele tomar consciencia e refletir criticamente sobre (as) representacoes e emocoes (que) (alimentam) e sao alimentadas por essas mesmas praticas.
- uce n° 213 Khi2 = 6 uci n° 40 : *text_40 *nat_02 *grup_03 *K_3
(foram) registrados em video, transcritos e analisados nove episodios de interacao entre uma professora, a (propria) pesquisadora, e (as) (criancas) por ela atendidas, durante o tempo de (brincadeira) (livre), em duas turmas de (ed_inf),
- uce n° 227 Khi2 = 6 uci n° 41 : *text_41 *nat_02 *grup_03 *K_3
(esse) cenario desenhou uma problematica sobre (as) praticas avaliativas: afinal, diante das (diferentes) concepcoes sobre (infancia) (que) sao objetivadas (nos) (trabalhos) diarios realizados com (as) (criancas) e (da) abrangencia contidas nas politicas oficiais para o ordenamento legal (da) (ed_inf),
- uce n° 80 Khi2 = 5 uci n° 19 : *text_19 *nat_01 *grup_03
muito mais proxima do modelo aplicado no (ensino_fundamental) do (que) (da) necessaria especificidade (da) (ed_inf).

uce n° 177 Khi2 = 5 uci n° 36 : *text_36 *nat_02 *grup_03 *K_3
na aproximacao a essas perspectivas, o objetivo do presente (trabalho) e compreender (o-que) (as) (familias) entendem por qualidade (da) instituicao de (ed_inf) e (quais) (elementos) sao considerados para a realizacao (da) avaliacao.

uce n° 179 Khi2 = 5 uci n° 36 : *text_36 *nat_02 *grup_03 *K_3
156 (familias) participaram (da) aplicacao do (questionario), sendo 75% das respondentes (as) maes. em (apenas) uma delas, foi realizado um coloquio, (guiado) por um temario, com um grupo de 8 (familias).

uce n° 186 Khi2 = 4 uci n° 36 : *text_36 *nat_02 *grup_03 *K_3
os parametros de qualidade apontados (pelas) (familias) ao longo (da) pesquisa (foram/) perpassados, explicita e implicitamente por questoes (referentes) a relacao (familia) creche. podemos concluir (que) a efetivacao (da) parceria (familia) e creche (seja) um dos caminhos para a busca (da) qualidade (da) (ed_inf) publica.

uce n° 205 Khi2 = 4 uci n° 39 : *text_39 *nat_02 *grup_03 *K_3
com-que proposito os mesmos sao utilizados? (O) (que) e levado em consideracao na avaliacao (dessas) (criancas)? (existe) repetencia na (pre_escolas)? sera (que) a (pre_escolas) esta antecipando os procedimentos formais e informais de avaliacao escolar, (que) (ocorrem) no (ensino_fundamental)?

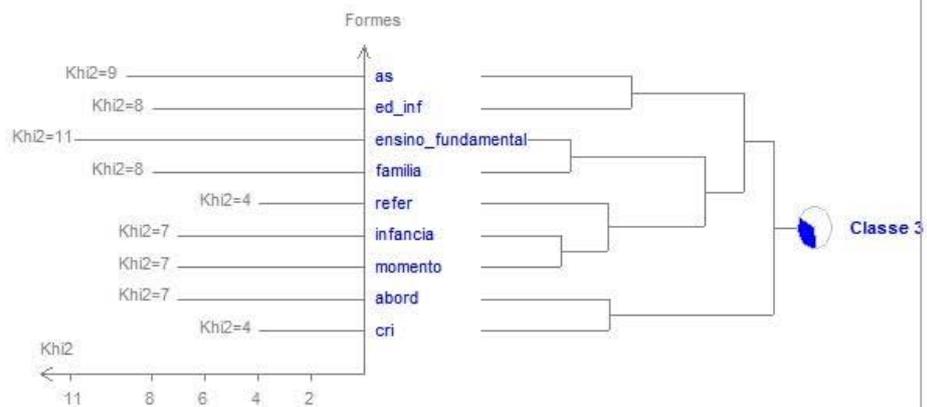
uce n° 210 Khi2 = 4 uci n° 40 : *text_40 *nat_02 *grup_03 *K_3
esta pesquisa se propoe avaliar o processo de interacao professora (crianca) no tempo de (brincadeira) (livre), buscando (perceber), no professor, o aperfeicoamento de qualidades (que) ampliam (as) possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das (criancas).

uce n° 218 Khi2 = 4 uci n° 40 : *text_40 *nat_02 *grup_03 *K_3
em relacao aos processos interativos/ (propriamente) ditos, foi observado (que) nao (existem) formulas (pre) determinadas para (as) acoes/ (da) professora, mas (que) a (existencia) de verdadeiras acoes, capazes de (criar) zonas de/ desenvolvimento proximal e, (portanto),

uce n° 176 Khi2 = 3 uci n° 36 : *text_36 *nat_02 *grup_03 *K_3
dentre (as) (diferentes) correntes, alguns autores defendem (que) a avaliacao (da) qualidade (da) (educacao) (seja) feita a (partir) do dialogo entre (todos) os atores (envolvidos) na (educacao), dentre eles, (as) (familias).

Classification Ascendante Hiérarchique

La classification ascendante est un résultat complémentaire et une aide à la représentation des relations locales entre formes d'une même classe. Vous trouverez ci-dessous l'arbre de la classification ascendante pour la classe 3 ; on observe les paquets d'aggrégation de formes ainsi que le khi2 de chaque forme dans la classe.



Remarque : Cette classification est obtenue à partir de 50 formes analysées, elle ne peut pas être comparée avec un arbre obtenu avec un nombre de mots différent.

Résultats de la classe n°4

Présences significatives

Voici le vocabulaire caractéristique (formes réduites) de la classe 4 en fonction du khi2.
 Effectif 1 : effectif réel du mot dans la classe ;
 Effectif 2 : nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot ;
 Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;
 Percent : pourcentage du nombre d'u.c.e de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif 1	Effectif 2	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*grup_04	289	65	65	65	100%	Formes non reconnues
creche	65	30	27	36	75%	Formes non reconnues
*text_44	51	14	14	14	100%	Formes non reconnues
*text_47	51	14	14	14	100%	Formes non reconnues
*nat_03	49	25	25	37	68%	Formes non reconnues
*text_45	39	11	11	11	100%	Formes non reconnues
*text_46	39	11	11	11	100%	Formes non reconnues
escala	24	14	12	17	71%	Formes non reconnues
oferecido	18	5	5	5	100%	Formes non reconnues
universitaria	18	5	5	5	100%	Formes non reconnues
regras	14	4	4	4	100%	Formes non reconnues
*text_21	14	4	4	4	100%	Formes non reconnues
*text_22	14	4	4	4	100%	Formes non reconnues
*text_23	14	4	4	4	100%	Formes non reconnues
florianopolis	14	4	4	4	100%	Formes non reconnues
espaco	12	11	10	18	56%	Formes non reconnues
s	10	4	3	3	100%	Formes non reconnues
nest	10	8	8	14	57%	Formes non reconnues
numer	10	4	4	5	80%	Formes non reconnues
adulto	10	4	4	5	80%	Formes non reconnues
obtido	10	4	4	5	80%	Formes non reconnues
*text_24	10	3	3	3	100%	Formes non reconnues
cotidian	10	5	5	7	71%	Formes non reconnues
construida	10	4	4	5	80%	Formes non reconnues
entre	9	13	13	29	45%	Prépositions simples et
area	8	8	6	10	60%	Formes non reconnues
itens	8	6	5	8	63%	Formes non reconnues
condic	8	6	5	8	63%	Formes non reconnues
municip	8	12	12	27	44%	Formes non reconnues
atendimento	8	5	5	8	63%	Formes non reconnues
assim	7	6	6	11	55%	Conjonctions et locutions
etapa	7	6	6	11	55%	Formes non reconnues
revel	7	4	4	6	67%	Formes non reconnues
rotin	7	5	4	6	67%	Formes non reconnues
turma	7	11	8	16	50%	Formes non reconnues
brasileir	7	4	4	6	67%	Formes non reconnues

padr	6	3	3	4	75%	Formes non reconnues
dever	6	3	3	4	75%	Formes non reconnues
todas	6	3	3	4	75%	Pronoms
encontr	6	3	3	4	75%	Formes non reconnues
moviment	6	3	3	4	75%	Formes non reconnues
recursos	6	3	3	4	75%	Formes non reconnues
filantropica	6	3	3	4	75%	Formes non reconnues
verific	5	8	7	15	47%	Formes non reconnues
serv	4	4	3	5	60%	Formes non reconnues
objeto	4	3	3	5	60%	Formes non reconnues
quatro	4	4	4	8	50%	Numéraux
aplicac	4	4	4	8	50%	Formes non reconnues
maneira	4	4	4	8	50%	Formes non reconnues
ambiente	4	7	7	16	44%	Formes non reconnues
apresent	4	7	7	17	41%	Formes non reconnues
mediador	4	3	3	5	60%	Formes non reconnues
presente	4	10	10	26	38%	Formes non reconnues
instituic	4	10	10	26	38%	Formes non reconnues
qualidade	4	15	15	45	33%	Formes non reconnues
atraves-de	4	3	3	5	60%	Prépositions simples et
concordancia	4	3	3	5	60%	Formes non reconnues
a	3	52	52	208	25%	Formes non reconnues
ora	3	2	2	3	67%	Conjonctions et locutions
base	3	6	6	15	40%	Formes non reconnues
esta	3	9	9	25	36%	Pronoms
pelo	3	5	5	12	42%	Prépositions simples et
saud	3	2	2	3	67%	Formes non reconnues
pontu	3	2	2	3	67%	Formes non reconnues
relev	3	2	2	3	67%	Formes non reconnues
atencao	3	2	2	3	67%	Formes non reconnues

Détail des présences significatives

Le tableau ci-dessous donne pour chaque forme réduite les formes complètes associées, ainsi que leur effectif dans la classe 4.

Forme réduite	Formes complètes associées
creche	creche(13) creches(17)
escala	escala(14)
oferecido	oferecido(3) oferecidos(2)
universitaria	universitaria(5)
regras	regras(4)
florianopolis	florianopolis(4)
espaco	espaco(9) espacos(2)
s	s(4)
nest	nesta(2) neste(5) nestes(1)
numer	numerico(1) numero(3)
adulto	adulto(2) adultos(2)
obtido	obtido(2) obtidos(2)
cotidian	cotidiana(1) cotidianas(1) cotidiano(3)
construida	construida(3) construidas(1)
entre	entre(13)
area	area(6) areas(2)
itens	itens(6)
condic	condicao(3) condicoes(3)
municip	municipal(9) municipio(3)
atendimento	atendimento(5)
assim	assim(6)
etapa	etapa(5) etapas(1)
revel	revela(1) revelaram(2) revelou(1)
rotin	rotina(1) rotinas(1) rotineiras(1) rotineiro(2)
turma	turma(4) turmas(7)
brasileir	brasileiras(2) brasileiro(2)
padr	padrao(1) padroes(2)
dever	deveria(1) deveriam(2)
todas	todas(3)
encontr	encontram(1) encontro(2)
moviment	movimento(3)
recursos	recursos(3)
filantropica	filantropica(3)
verific	verifica(2) verificacao(2) verificar(3) verificou(1)
serv	servem(1) servicos(3)
objeto	objeto(3)
ambiente	ambiente(3) ambientes(3)
mediador	mediadora(3)

presente	presente(5) presentes(5)
instituic	instituicao(2) instituicoes(8)
concordancia	concordancia(3)

Absences significatives

Voici le vocabulaire significativement absent de la classe 4 en fonction du khi2.

Effectif : nombre d'uce de la classe contenant le mot ;

Total : nombre total d'u.c.e classées contenant le mot ;

Percent : pourcentage du nombre d'uce de la classe contenant le mot.

Vocabulaire	Khi2	Effectif	Total	Percent	Catégorie Grammaticale
*grup_03	-46	0	102	0%	Formes non reconnues
*grup_01	-35	0	85	0%	Formes non reconnues
*grup_02	-12	0	37	0%	Formes non reconnues
*nat_02	-7	25	153	16%	Formes non reconnues
pratica	-7	3	43	7%	Formes non reconnues
O	-6	1	28	4%	Mots en majuscules
processo	-6	6	57	11%	Formes non reconnues
professor	-6	8	68	12%	Formes non reconnues
aprendizagem	-6	2	35	6%	Formes non reconnues
abord	-5	0	15	0%	Formes non reconnues
ed_inf	-5	13	92	14%	Formes non reconnues
*nat_01	-5	15	99	15%	Formes non reconnues
sentido	-5	0	15	0%	Formes non reconnues
aluno	-4	0	13	0%	Formes non reconnues
autor	-4	0	12	0%	Formes non reconnues
foram	-4	4	39	10%	Auxiliaire SER
pelos	-4	0	13	0%	Formes non reconnues
*text_36	-4	0	13	0%	Formes non reconnues
*text_40	-4	0	12	0%	Formes non reconnues
construc	-4	1	20	5%	Formes non reconnues
particip	-4	1	20	5%	Formes non reconnues
soci	-3	0	10	0%	Formes non reconnues
suas	-3	0	10	0%	Pronoms
escol	-3	4	35	11%	Formes non reconnues
estud	-3	2	24	8%	Formes non reconnues
realiz	-3	3	29	10%	Formes non reconnues
familia	-3	1	18	6%	Formes non reconnues
*text_32	-3	0	10	0%	Formes non reconnues
atividade	-3	1	17	6%	Formes non reconnues
portfolio	-3	1	17	6%	Formes non reconnues
acompanhamento	-3	0	10	0%	Formes non reconnues

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 4

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 4, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

- uce n° 284 Khi2 = 55 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4
na (etapa) 3, (a) (escala) foi aplicada em (quatro) (turmas) de (creches) (com) tipos diferentes de gestao, (universitaria), (municipal), (filantropica) e particular, (a) (escala) discriminou niveis diferentes de (qualidade), conforme o escore total (obtido), E_T_:
- uce n° 274 Khi2 = 51 uci n° 46 : *text_46 *nat_02 *grup_04 *K_4
8%das (creches) (pontuaram) (condicao) questionavel referindo se ao (espaco) insuficiente para o (numero) de criancas (presentes). os (itens) que merecem (atencao) por parte da (sme) e apontados (nesta) (pesquisa) sao (pontuais) e de facil solucao e sera (objeto) de devolutiva (apresentada) ao (municipio) pela (pesquisadora),
- uce n° 272 Khi2 = 38 uci n° 46 : *text_46 *nat_02 *grup_04 *K_4
porem, podemos (verificar) que alguns (itens) requerem mais (atencao) na (questao) da prestacao de cuidados de (qualidade) (oferecidos) em barueri, (a) saber: 57, 1%das (creches) (apresentaram) (condicao) nao existente para (a) (dimensao) (do) grupo, (numero) de criancas que estao juntas, na mesma sala, e 28, 6%para (a) razao/ (adulto) crianca, ambos na (area) administracao,
- uce n° 283 Khi2 = 34 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4
na (etapa) 2, treino (atraves-de) (video) e/ (aplicacao) da (escala) em tres (turmas), uma de (creche) (universitaria) e duas de (creche) (filantropica), o indice de acordo (obtido) (entre) dois aplicadores na terceira (turma), 82, permitiu encerrar o treinamento.
- uce n° 285 Khi2 = 31 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4
as (turmas) (universitaria), E_T_=4, 97, e (municipal), E_T_=3, 33, (apresentaram) (nivel) de (qualidade) suficiente e as (turmas) (filantropica), E_T_=2, 7, e particular, E_T_=1, 57, (nivel) de ma (qualidade).
- uce n° 286 Khi2 = 24 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4
na (etapa) 4, dois aplicadores treinados avaliaram, simultanea e independentemente, duas (turmas), uma de (creche) (municipal) e outra (universitaria); o coeficiente de correlacao intraclasse indicou uma (concordancia) quase perfeita, 0, 83, e substancial, 0, 66, respectivamente para (cada) (turma);
- uce n° 289 Khi2 = 24 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4
desta (maneira), (a) (escala) pode ser (um) instrumento util na promocao de (qualidade) (do) (atendimento) infantil em (creches/) (brasileiras).
- uce n° 278 Khi2 = 22 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4
utilizada internacionalmente para avaliar (a) (qualidade) (do) (atendimento) (oferecido) para criancas de 0 30 (meses). essa (escala) e composta por 39 (itens) agrupados em sete subescalas, que contemplam diversas (dimensoes) (do) ambiente de (creches:) (espaco) e mobiliario, 5 (itens);
- uce n° 281 Khi2 = 17 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4
(esta) (pesquisa) englobou (quatro) (etapas), 1, analise semantica, 2, treinamento e familiarizacao (com) (a) (escala), 3, (verificacao) da discriminabilidade, 4, (verificacao) da (concordancia) (entre) aplicadores treinados.
- uce n° 94 Khi2 = 15 uci n° 23 : *text_23 *nat_01 *grup_04 *K_4
versao (traduzida) de uma (escala) norte americana para avaliacao de ambientes de (creches) (brasileiras). por meio de (aplicacoes) da (escala) por pares independentes e (aplicacoes) (individuais), foram observadas seis (turmas) de criancas, 6 27 (meses), de cinco (creches), uma (universitaria), duas conveniadas, uma (municipal) e uma particular autorizada.
- uce n° 280 Khi2 = 15 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4
(com) (base) (nas) (condicoes) observadas e (nas) (descricoes) dos (indicadores) de (qualidade) da (escala), o avaliador atribui (pontuacao) de 1, inadequado, (a) 7, excelente, para (cada) item.
- uce n° 91 Khi2 = 14 uci n° 22 : *text_22 *nat_01 *grup_04 *K_4
(a) (maneira) que (deveriam) se sentar, comer, dormir, brincar, (entre) outras. ao (mesmo) tempo, os (dados) (revelaram) (um) (movimento) de transgressao por parte das criancas em relacao (a) estas (regras), ou seja, uma resistencia (a) forma de trabalho que, se (apresentava) (rotineiro) e homogeneo,
- uce n° 263 Khi2 = 14 uci n° 45 : *text_45 *nat_03 *grup_04 *K_4
(a) (maneira) que (deveriam) se sentar, comer, dormir, brincar, (entre) outras. ao (mesmo) tempo, os (dados) (revelaram) (um) (movimento) de transgressao por parte das criancas em relacao (a) estas (regras), ou seja, uma resistencia (a) forma de trabalho que, se (apresentava) (rotineiro) e homogeneo,
- uce n° 261 Khi2 = 12 uci n° 45 : *text_45 *nat_03 *grup_04 *K_4
para isso, o poder (do) (adulto), professoras e monitoras, sobre (a) crianca era permeado por ameacas, recompensas e punicoes. A avaliacao (presente) (neste) (espaco) comparava, rotulava, classificava,

(ora) reprovava, (ora) aprovava (a) criança.

uce n° 273 Khi2 = 12 uci n° 46 : *text_46 *nat_02 *grup_04 *K_4

(com) (condicoes) excedentes ao indicado pela organizacao mundial de (saude). na (area) (saude) e seguranca, as (creches) (apresentaram) (condicao) questionavel em 38, 1% e 23, 8% em (itens) referentes ao treino em primeiros socorros e (a) exigencia de exames fisicos anuais aos funcionarios, na (area) ambiente fisico, 23,

uce n° 277 Khi2 = 12 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4

desta (maneira), uma avaliacao instrumentalizada da (qualidade) de ambientes de (creches) poderia auxiliar (nesta) tarefa. dada (a) inexistencia de instrumentos brasileiros, (esta) (pesquisa) objetivou (verificar) (a) adequabilidade para o nosso contexto da versao (traduzida) da (escala) norte americana infant/ toddler environment rating scale revised edition,

uce n° 287 Khi2 = 11 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4

(a) analise de (concordancia) sugeriu (um) (nivel) satisfatorio de precisao da (escala). as (avaliacoes) realizadas (identificaram), em (cada) (turma), aspectos positivos da (qualidade) (do) (atendimento) e aspectos que necessitam de melhorias, os- quais foram apresentados as coordenadoras das (creches),

uce n° 90 Khi2 = 10 uci n° 22 : *text_22 *nat_01 *grup_04 *K_4

A avaliacao (presente) (neste) (espaco) comparava, rotulava, classificava, (ora) reprovava, (ora) aprovava (a) criança. uma avaliacao (baseada) na vigia e no (controle) (constante), na (observacao) se (a) criança obedecia ou nao as (regras) que eram determinadas, que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianas se portarem, como:

uce n° 243 Khi2 = 10 uci n° 44 : *text_44 *nat_03 *grup_04

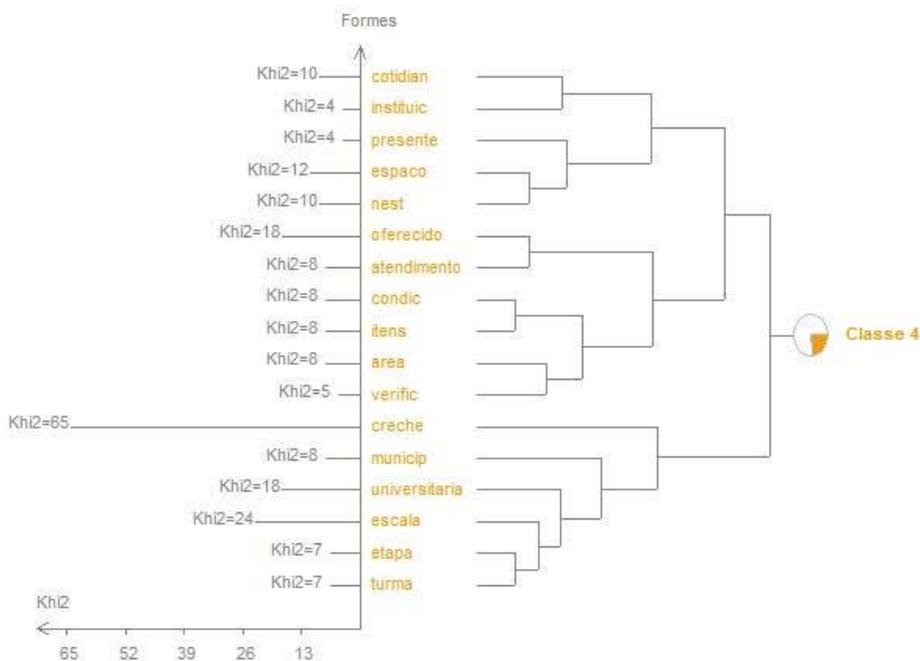
(aplicacao) de questionarios, privilegiando esse vies. envolvi no trabalho de (campo) 10 (instituicoes) de ed_inf, 06 (creches), 03 nei (s) independentes e 01 nei vinculado (a) escola, de responsabilidade da RME de (florianopolis).

uce n° 276 Khi2 = 9 uci n° 47 : *text_47 *nat_02 *grup_04 *K_4

no momento (em-que) (a) (creche) integrou o sistema educativo (brasileiro), o estado depara se (com) o desafio de estabelecer parametros de (qualidade) e (critérios) de avaliacao (do) (atendimento) (oferecido) as crianas de 0 6 (anos).

Classification Ascendante Hiérarchique

La classification ascendante est un résultat complémentaire et une aide à la représentation des relations locales entre formes d'une même classe. Vous trouverez ci-dessous l'arbre de la classification ascendante pour la classe 4 ; on observe les paquets d'aggrégation de formes ainsi que le khi2 de chaque forme dans la classe.



Remarque : Cette classification est obtenue à partir de 50 formes analysées, elle ne peut pas être comparée avec un arbre obtenu avec un nombre de mots différent.

ANEXO B- Relatório na Linguagem Word - Software Alceste

 * Logiciel Alceste 2010 *

Plan de l'analyse :Resumos.pl ; Date : 17/ 3/**; Heure : 20:21:24

G:\Graciele 2\&&_System\&&_0\
 Resumos.txt

ET 0 0 1 1
 A 1 1 1
 B 1 1 1
 C 1 1 0
 D 1 1 1 0 0
 A1 1 0 0
 A2 3 0
 A3 1 1 0
 B1 0 4 0 1 1 0 1 1 0
 B2 2 2 0 0 0 0 0 0
 B3 10 4 1 1 0 0 0 0 0 0
 C1 1 \$grup_
 C2 0 2
 C3 0 0 1 1 1 2
 D1 0 2 2
 D2 0
 D3 5 a 2
 D4 1 -2 1
 D5 0 0

 C1: Calcul des spécificités

La partition sera définie par *grup_
 Date de l'analyse :17/ 3/**
 Nom du dossier traité G:\Graciele 2\&&_System\&&_0\
 Nombre d'u.c. minimum par classe analysée : 1
 Suffixe de l'analyse : *grup_
 Nombre de mots (formes réduites) : 430
 Nombre de mots analysés : 344
 Nombre de mots "hors-corpus" : 54
 Nombre de classes : 4
 Nombre de classes retenues : 4
 1 Classe A *grup_01 85 uce soit 29.41%
 2 Classe B *grup_02 37 uce soit 12.80%
 3 Classe C *grup_03 102 uce soit 35.29%
 4 Classe D *grup_04 65 uce soit 22.49%
 Nombre d'u.c.e. classées : 289 soit 100.000000%

 C2: profil des classes

Chi2 minimum pour la sélection d'un mot : 2.70
 Nombre de mots (formes réduites) : 430
 Nombre de mots analysés : 344
 Nombre de mots "hors-corpus" : 54
 Nombre de classes : 4
 289 u.c.e. classées soit 100.000000%
 Nombre de "1" analysés : 4440
 Nombre de "1" suppl. ("r") : 2421

Distribution des u.c.e. par classe...

1eme classe : 85. u.c.e. 1343. "1" analysés ; 692. "1" suppl..
 2eme classe : 37. u.c.e. 567. "1" analysés ; 328. "1" suppl..
 3eme classe : 102. u.c.e. 1477. "1" analysés ; 859. "1" suppl..
 4eme classe : 65. u.c.e. 1053. "1" analysés ; 542. "1" suppl..

 Classe n° 1 => Contexte A

Nombre d'u.c.e. : 85. soit : 29.41 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 2035. soit : 29.66 %

Nombre de mots analysés par uce : 15.80

num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
5	8.	10.	80.00	12.77	acompanhamento
10	10.	13.	76.92	14.80	aluno+
21	22.	35.	62.86	21.46	aprendizagem
25	5.	9.	55.56	3.06	artigo
30	10.	17.	58.82	7.53	atividade+
33	4.	5.	80.00	6.27	aula+
40	5.	5.	100.00	12.21	avalia_aprend
41	47.	125.	37.60	7.11	avali+
57	5.	8.	62.50	4.34	compreensao
59	7.	10.	70.00	8.22	conceito+
60	11.	21.	52.38	5.75	concepç+
69	12.	20.	60.00	9.68	construc+
88	33.	92.	35.87	2.71	das
94	18.	41.	43.90	4.83	desenvolviment+
110	4.	6.	66.67	4.10	docente+
113	22.	54.	40.74	4.11	dos
128	3.	4.	75.00	4.06	entendimento
130	8.	15.	53.33	4.36	entrevista+
135	18.	35.	51.43	9.30	escol+
149	3.	4.	75.00	4.06	facilit+
162	6.	9.	66.67	6.21	fundament+
172	4.	4.	100.00	9.73	importancia
192	3.	4.	75.00	4.06	linha
194	3.	4.	75.00	4.06	londrina
228	5.	9.	55.56	3.06	organiz+
256	15.	17.	88.24	30.10	portfolio+
260	22.	43.	51.16	11.51	pratica+
268	25.	57.	43.86	7.14	processo+
271	32.	68.	47.06	13.34	professor+
291	13.	22.	59.09	10.10	registro+
295	9.	12.	75.00	12.53	relatorio+
306	6.	8.	75.00	8.24	semi
307	13.	15.	86.67	24.98	sentido+
310	5.	6.	83.33	8.58	signific+
343	6.	9.	66.67	6.21	vis+
347 *	47.	132.	35.61	4.49 *	o
354 *	2.	3.	66.67	2.03 *	1 ter
377 *	25.	65.	38.46	3.31 *	5 como
382 *	5.	9.	55.56	3.06 *	5 pois
398 *	10.	22.	45.45	2.95 *	7 este
404 *	3.	4.	75.00	4.06 *	7 onde
412 *	5.	10.	50.00	2.11 *	7 suas
423 *	4.	5.	80.00	6.27 *	9 dentro
431 *	85.	85.	100.00	289.00 *	*grup_01
435 *	40.	99.	40.40	8.76 *	*nat_01
438 *	7.	7.	100.00	17.22 *	*text_01
439 *	3.	3.	100.00	7.28 *	*text_02
440 *	3.	3.	100.00	7.28 *	*text_03
441 *	3.	3.	100.00	7.28 *	*text_04
442 *	5.	5.	100.00	12.21 *	*text_05
445 *	4.	4.	100.00	9.73 *	*text_08
447 *	6.	6.	100.00	14.71 *	*text_10
448 *	3.	3.	100.00	7.28 *	*text_11
462 *	7.	7.	100.00	17.22 *	*text_25
463 *	7.	7.	100.00	17.22 *	*text_26
464 *	7.	7.	100.00	17.22 *	*text_27
465 *	5.	5.	100.00	12.21 *	*text_28
466 *	9.	9.	100.00	22.29 *	*text_29
467 *	5.	5.	100.00	12.21 *	*text_30
468 *	5.	5.	100.00	12.21 *	*text_31

Nombre de mots sélectionnés : 60

 Classe n° 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 37. soit : 12.80 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 895. soit : 13.04 %
 Nombre de mots analysés par uce : 15.32

num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
7	2.	4.	50.00	5.03	adequada+
11	5.	16.	31.25	5.16	ambiente+
37	4.	5.	80.00	20.58	avaliad+
42	4.	15.	26.67	2.72	base+
64	2.	4.	50.00	5.03	conjunt+
76	2.	4.	50.00	5.03	conveniada+
77	2.	3.	66.67	7.88	correlac+
89	2.	5.	40.00	3.37	debate+
97	3.	10.	30.00	2.74	dest+
112	3.	8.	37.50	4.50	document+
115	4.	4.	100.00	27.63	ecers
116	4.	9.	44.44	8.33	educacion+
118	2.	5.	40.00	3.37	educativos
125	2.	4.	50.00	5.03	enfatic+
134	5.	17.	29.41	4.46	escala+
143	6.	24.	25.00	3.49	estud+
145	3.	9.	33.33	3.51	evidenci+
147	4.	11.	36.36	5.69	experiencia+
159	2.	4.	50.00	5.03	fornec+
161	3.	5.	60.00	10.15	funcionarios
165	5.	17.	29.41	4.46	grupo+
175	3.	9.	33.33	3.51	indic+
179	4.	8.	50.00	10.20	infant+

189	4.	4.	100.00	27.63	iters
200	2.	5.	40.00	3.37	media+
201	4.	11.	36.36	5.69	meio
202	2.	5.	40.00	3.37	melhor+
232	6.	20.	30.00	5.69	pais+
234	6.	20.	30.00	5.69	particip+
246	2.	4.	50.00	5.03	periodo
253	3.	10.	30.00	2.74	politic+
269	2.	5.	40.00	3.37	procur+
273	5.	7.	71.43	22.09	programa+
284	7.	29.	24.14	3.71	realiz+
312	3.	7.	42.86	5.80	situ+
316	5.	6.	83.33	27.30	subescala+
324	3.	9.	33.33	3.51	tipo+
328	2.	4.	50.00	5.03	trajectoria
348 *	6.	6.	100.00	41.73 *	r
351 *	4.	13.	30.77	3.94 *	0 estao
356 *	7.	31.	22.58	2.97 *	3 foi
364 *	35.	247.	14.17	2.85 *	4 de
367 *	21.	113.	18.58	5.56 *	4 em
378 *	2.	6.	33.33	2.31 *	5 mas
383 *	2.	4.	50.00	5.03 *	5 pore
386 *	3.	6.	50.00	7.59 *	5 quanto
402 *	11.	54.	20.37	3.41 *	7 no
417 *	2.	3.	66.67	7.88 *	8 oito
428 *	10.	48.	20.83	3.33 *	M A
432 *	37.	37.	100.00	289.00 *	*grup_02
449 *	4.	4.	100.00	27.63 *	*text_12
450 *	5.	5.	100.00	34.65 *	*text_13
451 *	4.	4.	100.00	27.63 *	*text_14
469 *	10.	10.	100.00	70.55 *	*text_32
470 *	5.	5.	100.00	34.65 *	*text_33
471 *	9.	9.	100.00	63.27 *	*text_34

Nombre de mots sélectionnés : 56

 Classe n° 3 => Contexte C

Nombre d'u.c.e. : 102. soit : 35.29 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 2336. soit : 34.05 %
 Nombre de mots analysés par uce : 14.48

num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
1	10.	15.	66.67	6.82	abord+
9	3.	4.	75.00	2.80	aliment+
26	51.	111.	45.95	8.95	as
44	3.	4.	75.00	2.80	brincadeira
83	5.	7.	71.43	4.10	cri+
95	8.	14.	57.14	3.08	dess+
121	43.	92.	46.74	7.74	ed_inf
123	6.	10.	60.00	2.77	elemento+
127	6.	6.	100.00	11.23	ensino_fundamental
151	12.	18.	66.67	8.27	familia+
154	3.	4.	75.00	2.80	fin+
166	3.	4.	75.00	2.80	gui+
177	7.	9.	77.78	7.34	infancia
193	3.	4.	75.00	2.80	livr+
206	8.	11.	72.73	7.02	momento+
209	4.	4.	100.00	7.44	mudanca+
214	7.	12.	58.33	2.91	nesse+
243	3.	4.	75.00	2.80	pensar+
245	4.	5.	80.00	4.45	perceb+
261	3.	4.	75.00	2.80	pre
264	4.	4.	100.00	7.44	pre_escolas
282	4.	4.	100.00	7.44	realidade
288	5.	7.	71.43	4.10	refer+
305	7.	12.	58.33	2.91	sej+
325	4.	5.	80.00	4.45	trabalhos
373 *	3.	4.	75.00	2.80 *	5 apenas
381 *	3.	4.	75.00	2.80 *	5 para-que
387 *	52.	128.	40.63	2.86 *	5 que
390 *	3.	4.	75.00	2.80 *	7 algumas
395 *	8.	11.	72.73	7.02 *	7 esse
399 *	3.	4.	75.00	2.80 *	7 isso
406 *	6.	10.	60.00	2.77 *	7 o-que
415 *	5.	7.	71.43	4.10 *	7 todos
429 *	3.	4.	75.00	2.80 *	M E
430 *	17.	28.	60.71	8.77 *	M O
433 *	102.	102.	100.00	289.00 *	*grup_03
436 *	71.	153.	46.41	17.58 *	*nat_02
452 *	7.	7.	100.00	13.15 *	*text_15
453 *	5.	5.	100.00	9.33 *	*text_16
454 *	7.	7.	100.00	13.15 *	*text_17
455 *	3.	3.	100.00	5.56 *	*text_18
456 *	5.	5.	100.00	9.33 *	*text_19
457 *	4.	4.	100.00	7.44 *	*text_20
472 *	5.	5.	100.00	9.33 *	*text_35
473 *	13.	13.	100.00	24.96 *	*text_36
474 *	8.	8.	100.00	15.08 *	*text_37
475 *	6.	6.	100.00	11.23 *	*text_38
476 *	9.	9.	100.00	17.03 *	*text_39
477 *	12.	12.	100.00	22.95 *	*text_40
478 *	8.	8.	100.00	15.08 *	*text_41
479 *	5.	5.	100.00	9.33 *	*text_42
480 *	5.	5.	100.00	9.33 *	*text_43

Nombre de mots sélectionnés : 52

 Classe n° 4 => Contexte D

Nombre d'u.c.e. : 65. soit : 22.49 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 1595. soit : 23.25 %
 Nombre de mots analysés par uce : 16.20

num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
8	4.	5.	80.00	9.65	adulto+
11	7.	16.	43.75	4.39	ambiente+
18	4.	8.	50.00	3.57	aplicac+
23	7.	17.	41.18	3.62	apresent+
24	6.	10.	60.00	8.36	area+
28	2.	3.	66.67	3.39	atencao
29	5.	8.	62.50	7.55	atendimento
42	6.	15.	40.00	2.78	base+
43	4.	6.	66.67	6.86	brasileir+
61	3.	5.	60.00	4.11	concordancia
62	5.	8.	62.50	7.55	condic+
70	4.	5.	80.00	9.65	construida+
78	5.	7.	71.43	9.86	cotidian+
79	27.	36.	75.00	65.04	creche+
98	3.	4.	75.00	6.42	dever+
124	3.	4.	75.00	6.42	encontr+
134	12.	17.	70.59	23.97	escala+
136	10.	18.	55.56	12.04	espaco+
144	6.	11.	54.55	6.74	etapa+
153	3.	4.	75.00	6.42	filantropica
156	4.	4.	100.00	13.98	florianopolis
182	10.	26.	38.46	4.18	instituic+
188	5.	8.	62.50	7.55	itens
197	4.	8.	50.00	3.57	maneira
199	3.	5.	60.00	4.11	mediador+
208	3.	4.	75.00	6.42	moviment+
210	12.	27.	44.44	8.23	municip+
215	8.	14.	57.14	10.13	nest+
218	4.	5.	80.00	9.65	numer+
222	3.	5.	60.00	4.11	objeto+
225	4.	5.	80.00	9.65	obtido+
227	5.	5.	100.00	17.53	oferecido+
231	3.	4.	75.00	6.42	padr+
255	2.	3.	66.67	3.39	pontu+
263	10.	26.	38.46	4.18	presente+
278	15.	45.	33.33	3.59	qualidade+
285	3.	4.	75.00	6.42	recursos
292	4.	4.	100.00	13.98	regras
296	2.	3.	66.67	3.39	relev+
299	4.	6.	66.67	6.86	revel+
300	4.	6.	66.67	6.86	rotin+
303	2.	3.	66.67	3.39	saud+
308	3.	5.	60.00	4.11	serv+
331	8.	16.	50.00	7.35	turma+
335	5.	5.	100.00	17.53	universitaria
340	7.	15.	46.67	5.30	verific+
345 *	52.	208.	25.00	2.68 *	a
349 *	3.	3.	100.00	10.45 *	s
361 *	3.	5.	60.00	4.11 *	4 atraves-de
368 *	13.	29.	44.83	9.23 *	4 entre
370 *	5.	12.	41.67	2.64 *	4 pelo
374 *	6.	11.	54.55	6.74 *	5 assim
379 *	2.	3.	66.67	3.39 *	5 ora
397 *	9.	25.	36.00	2.86 *	7 esta
414 *	3.	4.	75.00	6.42 *	7 todas
418 *	4.	8.	50.00	3.57 *	8 quatro
434 *	65.	65.	100.00	289.00 *	*grup_04
437 *	25.	37.	67.57	49.46 *	*nat_03
458 *	4.	4.	100.00	13.98 *	*text_21
459 *	4.	4.	100.00	13.98 *	*text_22
460 *	4.	4.	100.00	13.98 *	*text_23
461 *	3.	3.	100.00	10.45 *	*text_24
481 *	14.	14.	100.00	50.70 *	*text_44
482 *	11.	11.	100.00	39.41 *	*text_45
483 *	11.	11.	100.00	39.41 *	*text_46
484 *	14.	14.	100.00	50.70 *	*text_47

Nombre de mots sélectionnés : 66
 Nombre de mots marqués : 373 sur 430 soit 86.74%

 C2: Reclassement des uce et uci

Type de reclassement choisi pour les uce :
 Classement d'origine

Tableaux des clés (TUCE et TUCl) :

Nombre d'uce enregistrées : 289
 Nombre d'uce classées : 289 soit :100.00%

Nombre d'uci enregistrées : 47
 Nombre d'uci classées : 33 soit : 70.21%

 C2: Classification Ascendante Hiérarchique de C2_DICB\$grup_

```

-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
*grup_01 |-----+
*grup_03 |-----+
*grup_02 |-----+
*grup_04 |-----+

```

D1: sélection de quelques mots par classe

Valeur de clé minimum pour la sélection : 0

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

portfolio+(15), aprendizagem(22), sentido+(13), acompanhamento(8), aluno+(10), avalia_aprend(5), p
ratica+(22), professor+(32), relatorio+(9), atividade+(10), avali+(47), conceito+(7), construc+(12)
, escol+(18), importancia(4), processo+(25), registro+(13), semi(6), signific+(5), aula+(4), concep
c+(11), fundament+(6), vis+(6), compreensao(5), desenvolviment+(18), docente+(4), dos(22), entendim
ento(3), entrevista+(8), facilit+(3), linha(3), londrina(3), artigo(5), das(33), organiz+(5), acomp
anh+(4), ampli+(3), analis+(21), auto(2), avaliativ+(8), busc+(9), colet+(4), compreender(7), comun
icacao(3), conteudo(2), critica+(4), desenvolvidos(3), desenvolvid+(4), dialog+(3), diar+(3), dific
uldade+(3), discut+(3), ensino(9), envolvv+(3), estrateg+(3), estruturadas(2), estrutur+(4), fal+(3)
, faz+(3), formativa(4), histor+(3), hoffmann(2), integr+(3), interpretacao(2), investig+(6), las(2)
, linguagem(5), os(34), papel(4), particular+(4), pass+(2), pelos(6), postura+(3);

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :

avaliad+(4), ecers(4), iters(4), programa+(5), subescala+(5), correlac+(2), educacion+(4), funcion
arios(3), infant+(4), adequada+(2), ambiente+(5), conjunt+(2), conveniada+(2), enfatiz+(2), experie
ncia+(4), fornec+(2), meio(4), pais+(6), particip+(6), periodo(2), situ+(3), trajetoria(2), documen
t+(3), grupo+(5), debate+(2), dest+(3), educativos(2), estud+(6), evidenci+(3), indic+(3), media+(2)
), melhor+(2), politic+(3), procur+(2), realiz+(7), tipo+(3), aos(3), apresentados(1), aspecto+(3),
atraves(3), autor+(3), categoria+(2), cidad+(1), coletados(1), considerados(1), diversos(2), duas(2)
), estabelec+(1), form+(5), ger+(2), grande+(1), interac+(3), modelo+(3), num+(1), paulo(2), persp
ectiva+(2), pod+(3), procedimento+(2), projeto+(2), public+(3), realizadas(2), resultado+(4), sujei
to+(2), tema(2), uma(12), unidade+(2);

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

ensino_fundamental(6), abord+(10), as(51), ed_inf(43), familia+(12), infancia(7), momento+(8), mud
anca+(4), pre_escolas(4), realidade(4), cri+(5), perceb+(4), refer+(5), trabalhos(4), aliment+(3),
brincadeira(3), dess+(8), elemento+(6), fin+(3), gui+(3), livr+(3), nesse+(7), pensar+(3), pre(3),
sej+(7), atu+(5), brinc+(4), caracteriz+(3), centro+(4), crianca+(42), cuidado+(4), da(62), diferen
tes(5), disciplina+(3), educ+(13), envolvidos(5), exist+(5), fis+(4), ideias(2), infantil(6), mater
i+(4), ocorr+(3), part+(14), pela+(11), pequena+(4), poss+(3), prim+(4), profession+(4), propos+(8)
), propria+(4), questionario+(5), sala+(5), significativ+(3), situacoes(4), sociedade(2), soci+(5),
teor+(9), trabalh+(20);

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :

creche+(27), escala+(12), espaco+(10), Florianopolis(4), oferecido+(5), regras(4), universitaria(5)
), adulto+(4), area+(6), atendimento(5), brasileiro+(4), condic+(5), construida+(4), cotidian+(5), e
tapa+(6), itens(5), municip+(12), nest+(8), numer+(4), obtido+(4), revel+(4), rotin+(4), turma+(8),
dever+(3), encontr+(3), filantropica(3), moviment+(3), padr+(3), recursos(3), verific+(7), concord
ancia(3), instituic+(10), mediador+(3), objeto+(3), presente+(10), serv+(3), aplicac+(4), apresent
(7), atencao(2), base+(6), maneira(4), pontu+(2), qualidade+(15), relev+(2), saud+(2), ano+(8), apo
i+(2), apont+(4), avaliacoes(2), avaliativos(3), camp+(6), comportamento+(3), constante+(3), contri
bui+(2), control+(3), criterio+(3), dado+(8), descrev+(2), descreic+(3), destac+(5), dimens+(2), dis
cuss+(5), do(27), documentos(3), entend+(2), equipe(2), estudos(3), frequent+(2), identific+(4), in
dicador+(4), individuais(2), meses(2), metodolog+(5), nas(8), necessidade+(4);

Mots outils spécifiques de la classe 1 :

tendo(2), ter(2), para(33), bem-como(2), caso(2), como(25), pois(5), este(10), onde(3), seu(5), su
as(5), ainda(3), dentro(4), tambem(6), e(74), o(47);

Mots outils spécifiques de la classe 2 :

estao(4), foi(7), sao(5), de(35), em(21), por(9), sobre(6), mas(2), pore(2), quanto(3), alguns(2)
, na(14), no(11), outras(2), dois(2), oito(2), tres(3), so(1), A(10), r(6);

Mots outils spécifiques de la classe 3 :

estado(3), foram(17), apenas(3), ou(8), para-que(3), portanto(3), quando(5), que(52), algumas(3),
esse(8), isso(3), nos(10), o-que(6), quais(4), que-se(4), sua(8), tais(3), todos(5), seis(3), E(3),
O(17);

Mots outils spécifiques de la classe 4 :

tem(6), sendo(4), atraves-de(3), com(20), desde(2), durante(5), entre(13), pelo(5), assim(6), ora(2),
cada(5), em-que(2), esta(9), mesmo(2), todas(3), quatro(4), um(15), a(52), s(3);

Mots étoilés spécifiques de la classe 1 :

*grup_01(85), *nat_01(40), *text_01(7), *text_02(3), *text_03(3), *text_04(3), *text_05(5), *text_06(2),
*text_07(2), *text_08(4), *text_09(2), *text_10(6), *text_11(3), *text_25(7), *text_26(7), *
text_27(7), *text_28(5), *text_29(9), *text_30(5), *text_31(5);

Mots étoilés spécifiques de la classe 2 :

*grup_02(37), *text_12(4), *text_13(5), *text_14(4), *text_32(10), *text_33(5), *text_34(9);

Mots étoilés spécifiques de la classe 3 :

*grup_03(102), *nat_02(71), *text_15(7), *text_16(5), *text_17(7), *text_18(3), *text_19(5), *text_20(4),
*text_35(5), *text_36(13), *text_37(8), *text_38(6), *text_39(9), *text_40(12), *text_41(8),
*text_42(5), *text_43(5);

Mots étoilés spécifiques de la classe 4 :

*grup_04(65), *nat_03(25), *text_21(4), *text_22(4), *text_23(4), *text_24(3), *text_44(14), *text_45(11),
*text_46(11), *text_47(14);

D1: sélection des mots et des uce par classe

D1 : Distribution des formes d'origine par racine

Formes associées au contexte A

A7 portfolio+ : portfolio(11), portfolios(6);
 A6 aprendizagem : aprendizagem(24);
 A6 sentido+ : sentido(8), sentidos(6);
 A5 acompanhamento : acompanhamento(8);
 A5 aluno+ : aluno(1), alunos(10);
 A5 avalia_aprend : avalia_aprend(5);
 A5 pratica+ : pratica(13), praticas(10);
 A5 professor+ : professor(10), professora(1), professoras(8), professores(13);
 A5 relatorio+ : relatorio(1), relatorios(8);
 A4 atividade+ : atividade(6), atividades(4);
 A4 avali+ : avaliacao(60), avaliam(1), avaliando(1), avaliar(5), avaliem(1);
 A4 conceito+ : conceito(5), conceitos(3);
 A4 construc+ : construc(15);
 A4 escol+ : escola(15), escolar(4), escolas(1);
 A4 importancia : importancia(4);
 A4 processo+ : processo(24), processos(4);
 A4 registro+ : registro(9), registros(5);
 A4 semi : semi(6);
 A4 signific+ : significacao(2), significado(3);
 A3 aula+ : aula(3), aulas(1);
 A3 concep+ : concepcao(3), concepcoes(9);
 A3 fundament+ : fundamentado(1), fundamentais(3), fundamentam(1), fundamentar(1);
 A3 vis+ : visam(1), visando(3), visao(2);
 A3 dentro : dentro(4);
 A2 compreensao : compreensao(5);
 A2 desenvolviment+ : desenvolvimento(19);
 A2 docente+ : docente(1), docentes(3);
 A2 dos : dos(25);
 A2 entendimento : entendimento(3);
 A2 entrevista+ : entrevista(5), entrevistas(3);
 A2 facilit+ : facilitam(1), facilitar(1), facilite(1);
 A2 linha : linha(3);
 A2 londrina : londrina(3);
 A2 o : o(65);
 A2 onde : onde(3);

Formes associées au contexte B

B8 r : r(9);
 B6 avaliad+ : avaliadas(4), avaliador(1);
 B6 ecers : ecers(5);
 B6 iters : iters(4);
 B6 programa+ : programa(4), programas(1);
 B6 subescala+ : subescala(1), subescalas(6);
 B4 correlac+ : correlacao(1), correlacoes(2);
 B4 educacion+ : educacionais(4);
 B4 funcionarios : funcionarios(3);
 B4 infant+ : infant(1), infantis(3);
 B4 quanto : quanto(3);
 B4 oito : oito(3);
 B3 adequada+ : adequada(1), adequadas(1);
 B3 ambiente+ : ambiente(3), ambientes(3);
 B3 conjunt+ : conjunto(2);
 B3 conveniada+ : conveniada(1), conveniadas(1);
 B3 enfatiz+ : enfatizando(2);
 B3 experiencia+ : experiencia(3), experiencias(1);
 B3 fornec+ : fornecer(1), forneceu(1);
 B3 meio : meio(4);
 B3 pais+ : pais(5), paises(1);
 B3 particip+ : participacao(2), participam(2), participantes(3);
 B3 periodo : periodo(2);
 B3 situ+ : situa(1), situam(1), situando(1);
 B3 trajetoria : trajetoria(2);
 B3 em : em(29);
 B3 porem : porem(2);
 B2 document+ : documental(1), documento(2);
 B2 grupo+ : grupo(3), grupos(2);
 B2 estao : estao(4);

Formes associées au contexte C

C5 ensino_fundamental : ensino_fundamental(6);
 C4 abord+ : aborda(2), abordagem(6), abordando(1), abordem(1);
 C4 as : as(68);
 C4 ed_inf : ed_inf(53);
 C4 familia+ : familia(6), familias(11);
 C4 infancia : infancia(7);
 C4 momento+ : momento(4), momentos(4);
 C4 mudanca+ : mudanca(2), mudancas(2);
 C4 pre_escolas : pre_escolas(5);
 C4 realidade : realidade(4);
 C4 esse : esse(8);
 C4 o : o(17);
 C2 cri+ : criacao(1), criado(1), criam(1), criar(2);
 C2 perceb+ : percebem(1), percebemos(1), perceber(1), percebeu(1);
 C2 refer+ : refere(2), referem(1), referentes(2);
 C2 trabalhos : trabalhos(5);
 C2 todos : todos(5);

 Formes associées au contexte D

D9 creche+ : creche(13), creches(17);
 D6 escala+ : escala(14);
 D5 espaco+ : espaco(9), espacos(2);
 D5 florianopolis : florianopolis(4);
 D5 oferecido+ : oferecido(3), oferecidos(2);
 D5 regras : regras(4);
 D5 universitaria : universitaria(5);
 D4 adulto+ : adulto(2), adultos(2);
 D4 area+ : area(6), areas(2);
 D4 atendimento : atendimento(5);
 D4 brasileir+ : brasileiras(2), brasileiro(2);
 D4 condic+ : condicao(3), condicoes(3);
 D4 construida+ : construida(3), construidas(1);
 D4 cotidian+ : cotidiana(1), cotidianas(1), cotidiano(3);
 D4 etapa+ : etapa(5), etapas(1);
 D4 itens : itens(6);
 D4 municip+ : municipal(9), municipio(3);
 D4 nest+ : nesta(2), neste(5), nestes(1);
 D4 numer+ : numerico(1), numero(3);
 D4 obtido+ : obtido(2), obtidos(2);
 D4 revel+ : revela(1), revelaram(2), revelou(1);
 D4 rotin+ : rotina(1), rotinas(1), rotineiras(1), rotineiro(2);
 D4 turma+ : turma(4), turmas(7);
 D4 s : s(4);
 D4 entre : entre(13);
 D4 assim : assim(6);
 D3 dever+ : deveria(1), deveriam(2);
 D3 encontr+ : encontram(1), encontro(2);
 D3 filantropica : filantropica(3);
 D3 moviment+ : movimento(3);
 D3 padr+ : padrao(1), padroes(2);
 D3 recursos : recursos(3);
 D3 verific+ : verifica(2), verificacao(2), verificar(3), verificou(1);
 D3 todas : todas(3);
 D2 concordancia : concordancia(3);
 D2 instituic+ : instituicao(2), instituicoes(8);
 D2 mediador+ : mediadora(3);
 D2 objeto+ : objeto(3);
 D2 presente+ : presente(5), presentes(5);
 D2 serv+ : servem(1), servicos(3);

 D1: Tri des uce par classe

Clé sélectionnée : A

28 15 fonoaudiologo, #relatorios, desenhos #e bilhetes da mae. relata a experiencia #e #construcao do #portfolio #como instrumento de #avaliacao na #pratica pedagogica. #para a #construcao do #portfolio participaram #professoras, coordenadoras #e diretora da #escola. #os objetivos definidos foram #acompanhar #o #processo de #aprendizagem #e #desenvolvimento de cada crianca, alem-de aproxim ar a #escola #dos pais.

124 14 as #relacoes mediadas #pelos #professores #como aspectos importantes #para #o #processo de #avalia #aprend no #sentido de contribuir #para a #aprendizagem #e #o #desenvolvimento #das crianca s #e #para #o aprimoramento da #pratica #docente.

37 13 esses #registros facilitarao #o #acompanhamento da vida #escolar #dos filhos.

110 12 originalmente elaborado por scriven #e transportado #para a #avaliacao #das aprendizagens #dos #alunos atraves da pedagogia do dominio de bloom. atraves-de levantamento bibliografico foi r ealizada a #analise #dos #conceitos de #desenvolvimento, #acompanhamento #e #registro, basilares #p ara a #concepcao de #avaliacao na ed_inf constante #das normas legais em vigor.

144 12 tal instrumento de #registro #relaciona se com as #concepcoes do #professor sobre #avalia cao, #aprendizagem, crianca #e infancia, #concepcoes que interferem na #construcao do #portfolio #e nas acoes #docentes com a educacao #das crianca s.

39 11 a #compreensao #e ao #acompanhamento da #aprendizagem #das crianca s, resultando na confec cao de um #portfolio ou arquivo biografico com palavras, imagens #e texto #onde pais pudessem compa rtilhar uma #visao que era exclusiva do #professor,

21 9 b, as #praticas #avaliativas priorizam #o #acompanhamento constante #das #atividades em c urso #e #o apoio permanente, quando constatadas #dificuldades de #aprendizagem; c, #os #professores exercitam, predominantemente, #praticas #avaliativas com intencao #formativa que contribuem #para a regulacao #das aprendizagens em curso, no #sentido #dos dominios visados.

108 9 #este #processo esta #fundamentado na #concepcao de #avaliacao enquanto #acompanhamento # e #registro do #desenvolvimento de cada crianca, conforme estabelecem diversos dispositivos legais. esta #investigacao objetivou #tambem estabelecer #relacao entre a teoria da #avaliacao na ed_inf # e a #pratica #dos educadores.

138 8 #fundamentais, #para a delimitacao #das categorias de #analise. ao termino, evidenciou se um caminho propicio #para a #construcao de uma #pratica #avaliativa comprometida com #o #desenvolv imento #e com a #aprendizagem do #aluno pertencente a ed_inf, #onde,

4 7 #o #sentido da observacao #e do #registro #para a #pratica do #professor de ed_inf, as di versas formas de #registro da observacao, as formas de #entendimento da #avaliacao presentes em cre ches #e pre #escolas, a forma #como a #avaliacao #e entendida,

29 7 A cada ano #o #seu #desenvolvimento #passou por #estrategias diferenciadas #e etapas #ava liando #o #conteudo #e constituindo se em um valioso instrumento de trabalho #para #pratica #e refl exao #dos #professores, alem #das crianca s #e #escola #como um todo.

104 7 O cruzamento #dos dados #das #analises realizadas, #das observacoes #e da #atividade com #os #alunos apontaram que #o contexto #e de extrema #importancia na constituicao de #sentidos tanto nos #professores #como nos #alunos.

105 7 alem-disso, percebeu se que #os #sentidos sao varios, vao sendo constituídos #e estao sen do construídos atraves #das vivencias tanto de #professores #como #alunos #e que a instituicao #esc ola tem um #papel primordial na #construcao desses #sentidos que sao multiplos, dissonantes,

11 6 #este #artigo tem por finalidade refletir sobre #o #processo de #avaliacao na ed_inf. apre senta uma explanacao inicial a #respeito do #significado de #avaliacao, conforme a #visao #dos aut ores #e autoras consultados.

112 6 #o inicio do #processo de #construcao #dos #portfolios de #avaliacao na EMEI estudada, qu e-se estendeu ate 2007. foram constatadas alteracoes tanto nos papeis desempenhados #pelos diferent es atores quanto nas #praticas educativas, incidindo sobre as potencialidades #e desafios implicado s na adocao do #portfolio de #avaliacao,

130 6 observando a #avaliacao #como uma #atividade inerente a esse #processo. outro ponto teorico abordado #relaciona se aos #sentidos #e significacoes de #avaliacao, uma-vez-que esses #conceitos sao #fundamentais #para #compreender #o #avaliar #dentro do #processo de #ensino #aprendizagem.

23 5 #os assuntos abordados. #conceitos envolvidos na #pratica #avaliativa; aspectos que podem #facilitar a #construcao de instrumentos avaliativos eficazes; #e a experiencia de #construcao do #portfolio #como instrumento de #avaliacao.

100 5 esta dissertacao de mestrado #teve por objetivo #investigar, explicitar #e #analisa #os #sentidos de #avaliacao presentes nas #concepcoes de #professoras #e #alunos da ed_inf #e #suas repercussões no #processo de #aprendizagem,

101 5 #visando a #construcao de conhecimentos que permitissem repensar a #pratica educativa. esta discussao #teve #como suporte teorico as definicoes conceituais de vigotski quanto a fatores #como #os #processos de interacao #e mediacao, #desenvolvimento #aprendizagem #e sobre a #relacao #sentido/ #significado, alem-de autores #como jussara #hoffmann,

Clé sélectionnée : B

160 49 este #estudo teve como objetivo avaliar a qualidade #de #ambientes #educacionais #infantis publicos #de um #programa implementado #em 2004 #em um municipio #de minas #gerais #por #meio #de #dois instrumentos indicados para a avaliacao #deste #tipo #de #ambiente:

168 26 os #resultados #evidenciaram que possivelmente existem/ problemas relacionados tanto a fiabilidade #quanto a validade das escalas. intervencoes #no/ #programa #estudado #sao necessarias objetivando a sua #melhoria, visto-que a qualidade dos/ #ambientes #educacionais #infantis #pode afetar o desenvolvimento #de criancas.

165 25 assim, a avaliacao nos #ambientes #educacionais aponta para #uma qualidade entre inadequada e minimamente #adequada. foram verificadas as/ consistencias internas das #subescalas e as #correlacoes entre elas.

167 25 #porem nas #outras foram baixas. poucas #subescalas mostraram #correlacoes positivas/ significativas entre si e entre #duas #subescalas houve #correlacao negativa significativa. #em/ nivel #de itens, a analise quantitativa #evidenciou maior variacao nos escores atribuidos as/ turmas #avaliadas #por #meio da #iters #r e a analise qualitativa #forneceu #uma descricao das/ caracteristicas do #programa.

157 20 satisfacao dos #participantes, professores, #pais e #funcionarios. #A pesquisa #foi #realizada #em 10 instituicoes #de ed_inf, particulares e #publicas, #na #cidade #de fortaleza, #no #período compreendido entre fevereiro e setembro #de 2003.

164 19 as pontuacoes obtidas pelas turmas #avaliadas com a escala ITERS R variaram #de 1, 90 a 3, 38, #media 2, 80. as turmas #avaliadas #por #meio da #ecers #r obtiveram pontuacoes que variaram #de 2, 22 a 3, 17, #media 2, 69.

154 16 normativos ideologico e pessoal que influenciam diretamente #na maneira como os individuos/ #grupos #participam do #debate, #gerando participacoes ativas, reservadas ou passivas. nesse sentido a avaliacao #realizada permitiu a expressao #de denuncias, sonhos, anseios e desejos #de #diversos atores, #mas tambem #evidenciou processos #de autoritarismos, exclusao e silenciamento.

151 14 #em joao formosinho, 1980, que definiu #uma tipologia #de #poder nas instituicoes #educacionais que influenciam diretamente o envolvimento/ #participacao #de cada individuo/ #grupo, e #na tipologia #na #participacao #de licinio lima, 2008.

161 14 as escalas norte americanas #infant toddler environment rating scale revised edition, ITE RS R, e early childhood environment rating scale revised edition, #ecers #r. cada escala e composta #por um #conjunto #de sete #subescalas nas quais os itens #estao distribuidos. as escalas foram traduzidas para o portugues brasileiro.

166 13 as #subescalas 4, atividades, e 5, #interacao, da #iters #r e as #subescalas 1, espaco e mobiliarias, 3, linguagem raciocinio, 4, atividades, e 5, #interacao, da #ecers #r apresentaram #indicadores #de consistencia interna dentro do/ esperado,

163 12 #oito meses com a escala #ecers #r. #A fidedignidade do #avaliador #foi verificada utilizando #procedimentos #de concordancia entre avaliadores. os niveis #de concordancia entre os avaliadores foram aceitaveis, com #media #de 85, 8%quando a #iters #r #foi utilizada e 86, 1%com a #ecers #r, #porem houve dificuldade ao se pontuar a #subescala 5, #interacoes, #em ambas as escalas.

41 11 #A partir da apresentacao da #trajetoria #de pesquisa do nucleo_de_estudos_e_pesquisas_d_a_educacao_na_pequena_infanc< nupein, antes nee zero_seis, este texto, #publicado originalmente #em 2002, pretendeu, #fornecer subsidios para o #debate acerca-de indicadores para a avaliacao #de contextos #educativos.

147 11 O #estudo #procura compreender de-que #forma os diferentes segmentos presentes #na creche direcao, coordenacao pedagogica, professores, #funcionarios e #pais, #participam e contribuem para o processo #de construcao #de qualidade #atraves da autoavaliacao.

148 11 #A #experiencia #foi #realizada #no segundo semestre #de 2009, #em centros #de ed_inf, que atendem criancas #na faixa etaria #de 0 a 4 anos, #em #periodo integral, mantidos #por #uma entidade filantropica tradicional #conveniada com a sme #de #sao #paulo.

48 7 #procura reconceituar a avaliacao #na ed_inf, defendendo #uma ampliacao do conceito tradicional #de avaliacao #de #políticas, #programas e #projetos #de ed_inf. destaca ainda #modelos #de avaliacao #em ed_inf identificando #duas #grandes tendencias contemporaneas #quanto #aos objetivos #desta educacao: #uma para os #países desenvolvidos e #outras para os #em desenvolvimento.

49 7 comenta #alguns #modelos encontrados #na literatura #enfatizando a necessidade do #modelo #de avaliacao considerar #tres #participantes: #pais/ maes, profissionais e criancas e #tres #categorias: necessidade, demanda e provimento.

145 7 #A dissertacao descreve e analisa #uma #experiencia #de autoavaliacao #em quatro creches #conveniadas do municipio #de #sao #paulo, #realizada com a aplicacao da teoria da metodologia e do roteiro #de questoes propostos #no #documento ind_qual_ed_inf,

162 6 #foi selecionada #uma turma #em cada-uma das dezesseis instituicoes do #programa e dentre elas foram #avaliadas #oito turmas com criancas com idades #de zero a #tres anos com a escala #iters #r e #oito turmas com criancas #de #tres anos a cinco anos e/

51 4 #A metodologia adotada pauta se #em #uma abordagem qualitativa #de investigacao #atraves da #realizacao #de um #estudo #de caso #na referida instituicao. O instrumento utilizado para a coleta #de dados #foi a entrevista com os #sujeitos envolvidos #no processo: direcao, professores, #funcionarios e #pais.

Clé sélectionnée : C

221 19 os #elementos #que alertam para #as inadequacoes na interacao. essa sensibilização e/ necessidade #para-que a professora reconstrua suas representacoes, sobretudo #as #que-se #referem/ #as possibilidades de aprendizagem #da #crianca em #momentos de #brincadeira #livre e ofereca a/ #crianca a #estimulacao adequada para promover #sua autonomia.

185 17 apesar-de nao especialistas em #ed_inf, #as #familias mostraram #que nao se contentam #apenas com a guarda e #alimentacao de suas #criancas. olhando para #as #criancas #percebem outras necessidades #que julgam importantes, como #brincar, movimentar e/ socializar.

183 13 #percebemos #que #as #familias #pensaram a qualidade #da #ed_inf sob varios aspectos, demonstrando preocupacao com o desenvolvimento global das #criancas. #algumas posicoes assumidas pelos participantes trazem #ideias associadas a novas formas de #pensar a #sociedade, a #familia, a #crianca e a #ed_inf formal, outras reforcam o status quo e #as #ideias vigentes na #realidade de nossa #sociedade e, consequentemente,

203 9 #esse dado revela #que ha mecanismos de avaliacao presentes na #ed_inf, selecionando #as #criancas. A #partir #desse fato, esta pesquisa tem o objetivo de verificar como #ocorre a avaliacao #nesse #momento de educacao, #ou #seja, compreender #quais os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar #criancas #pequenas.

170 8 #0 levantamento dos #trabalhos #nesse espaço foi realizado considerando #as seguintes palavras chave: avaliação, planejamento, #proposta pedagógica. foi elaborado um mapeamento dos #trabalhos #existentes na base #da anped em #todos os grupos_de_trabalho selecionando se os #referentes a #ed_inf.

71 6 no #final do estágio, #percebeu se, #que na creche havia #materiais, espaço, #crianças, professoras, porém, notou se uma preocupação maior, e ainda de forma inadequada, #nos #cuidados com a #alimentação e a higiene, #ou #seja,

178 6 A pesquisa foi realizada com #famílias de três instituições de #ed_inf de um município #da região de ribeirão preto. #as 309 #famílias das três instituições #foram convidadas a participar voluntariamente #da pesquisa.

204 6 para #isso, levantamos #algumas questões: como-se #da a avaliação na #pre_escolas? #quais são os instrumentos de avaliação #que estão sendo usados para avaliar #crianças #nesse #momento #da #educação?

207 6 A escolha em destacar #esse #momento #da #educação das #crianças se justifica porque #nos parece #que o #pre, por ser a última etapa #da #ed_inf,

212 6 #parte se do pressuposto #que a #mudança das práticas interativas se poderia acontecer #quando ele tomar consciência e refletir criticamente sobre #as representações e emoções #que #alimentam e são alimentadas por essas mesmas práticas.

213 6 #foram registrados em vídeo, transcritos e analisados nove episódios de interação entre uma professora, a #própria pesquisadora, e #as #crianças por ela atendidas, durante o tempo de #brincadeira #livre, em duas turmas de #ed_inf,

227 6 #esse cenário desenhou uma problemática sobre #as práticas avaliativas: afinal, diante das #diferentes concepções sobre #infância #que são objetivadas #nos #trabalhos diários realizados com #as #crianças e #da abrangência contidas nas políticas oficiais para o ordenamento legal #da #ed_inf,

80 5 muito mais próxima do modelo aplicado no #ensino_fundamental do #que #da necessária especificidade #da #ed_inf.

177 5 na aproximação a essas perspectivas, o objetivo do presente #trabalho e compreender #o-que e #as #famílias entendem por qualidade #da instituição de #ed_inf e #quais #elementos são considerados para a realização #da avaliação.

179 5 156 #famílias participaram #da aplicação do #questionário, sendo 75% das respondentes #as mães. em #apenas uma delas, foi realizado um coloquio, #guiado por um roteiro, com um grupo de 8 #famílias.

186 4 os parâmetros de qualidade apontados #pelas #famílias ao longo #da pesquisa #foram/ perpassados, explícita e implicitamente por questões #referentes a relação #família creche. podemos concluir #que a efetivação #da parceria #família e creche #seja um dos caminhos para a busca #da qualidade #da #ed_inf pública.

205 4 com-que propósito os mesmos são utilizados? #0 #que e levado em consideração na avaliação #dessas #crianças? #existe repetência na #pre_escolas? será #que a #pre_escolas está antecipando os procedimentos formais e informais de avaliação escolar, #que #ocorrem no #ensino_fundamental?

210 4 esta pesquisa se propõe avaliar o processo de interação professora #criança no tempo de #brincadeira #livre, buscando #perceber, no professor, o aperfeiçoamento de qualidades #que ampliam #as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das #crianças.

218 4 em relação aos processos interativos/ #propriamente ditos, foi observado #que não #existem fórmulas #pre determinadas para #as ações/ #da professora, mas #que a #existência de verdadeiras ações, capazes de #criar zonas de/ desenvolvimento proximal e, #portanto,

Clé sélectionnée : D

284 55 na #etapa 3, #a #escala foi aplicada em #quatro #turmas de #creches #com tipos diferentes de gestão, #universitária, #municipal, #filantrópica e particular, #a #escala discriminou níveis diferentes de #qualidade, conforme o escore total #obtido, E_T_:

274 51 8% das #creches #pontuaram #condição questionável referindo se ao #espaço insuficiente para o #número de crianças #presentes. os #itens que merecem #atenção por parte da #sme e apontados #n esta #pesquisa são #pontuais e de fácil solução e serão #objeto de devolutiva #apresentada ao #município pela #pesquisadora,

272 38 porém, podemos #verificar que alguns #itens requerem mais #atenção na #questão da prestação de cuidados de #qualidade #oferecidos em barueri, #a saber: 57, 1% das #creches #apresentaram #condição não existente para #a #dimensão #do grupo, #número de crianças que estão juntas, na mesma sala, e 28, 6% para #a razão/ #adulto criança, ambos na #área administração,

283 34 na #etapa 2, #treino #através-de #vídeo e/ #aplicação da #escala em três #turmas, uma de #creche #universitária e duas de #creche #filantrópica, o índice de acordo #obtido #entre dois aplicadores na terceira #turma, 82, permitiu encerrar o treinamento.

285 31 as #turmas #universitária, E_T_=4, 97, e #municipal, E_T_=3, 33, #apresentaram #nível de #qualidade suficiente e as #turmas #filantrópica, E_T_=2, 7, e particular, E_T_=1, 57, #nível de #qualidade.

286 24 na #etapa 4, dois aplicadores treinados avaliaram, simultaneamente e independentemente, duas #turmas, uma de #creche #municipal e outra #universitária; o coeficiente de correlação intraclass indicou uma #concordância quase perfeita, 0, 83, e substancial, 0, 66, respectivamente para #cada #turma;

289 24 desta #maneira, #a #escala pode ser #um instrumento útil na promoção de #qualidade #do #atendimento infantil em #creches/ #brasileiras.

278 22 utilizada internacionalmente para avaliar #a #qualidade #do #atendimento #oferecido para crianças de 0 30 #meses. essa #escala é composta por 39 #itens agrupados em sete subescalas, que contemplam diversas #dimensões #do ambiente de #creches: #espaço e mobiliário, 5 #itens;

281 17 #esta #pesquisa englobou #quatro #etapas, 1, análise semântica, 2, treinamento e familiarização #com #a #escala, 3, #verificação da discriminabilidade, 4, #verificação da #concordância #entre aplicadores treinados.

94 15 versão #traduzida de uma #escala norte americana para avaliação de ambientes de #creches #brasileiras. por meio de #aplicações da #escala por pares independentes e #aplicações #individuais, foram observadas seis #turmas de crianças, 6 27 #meses, de cinco #creches, uma #universitária, duas #conveniadas, uma #municipal e uma particular autorizada.

280 15 #com #base #nas #condições observadas e #nas #descrições dos #indicadores de #qualidade da #escala, o avaliador atribui #pontuação de 1, inadequado, #a 7, excelente, para #cada item.

91 14 #a #maneira que #deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, #entre outras. ao #mesmo tempo, os #dados #revelaram #um #movimento de transgressão por parte das crianças em relação #a estas #regras, ou seja, uma resistência #a forma de trabalho que, se #apresentava #rotineiro e homogêneo,

263 14 #a #maneira que #deveriam se sentar, comer, dormir, brincar, #entre outras. ao #mesmo tempo, os #dados #revelaram #um #movimento de transgressão por parte das crianças em relação #a estas #regras, ou seja, uma resistência #a forma de trabalho que, se #apresentava #rotineiro e homogêneo,

261 12 para isso, o poder #do #adulto, professoras e monitoras, sobre #a criança era permeado por ameaças, recompensas e punições. A avaliação #presente #neste #espaço comparava, rotulava, classificava, #ora reprovava, #ora aprovava #a criança.

273 12 #com #condições excedentes ao indicado pela organização mundial de #saúde. na #área #saúde e segurança, as #creches #apresentaram #condição questionável em 38, 1% 23, 8% em #itens referentes ao treino em primeiros socorros e #a exigência de exames físicos anuais aos funcionários, na #área ambiente físico, 23,

277 12 desta #maneira, uma avaliação instrumentalizada da #qualidade de ambientes de #creches por

deria auxiliar #nesta tarefa. dada #a inexistencia de instrumentos brasileiros, #esta #pesquisa objetivou #verificar #a adequabilidade para o nosso contexto da versao #traduzida da #escala norte americana infant/ toddler environment rating scale revised edition,

287 11 #a analise de #concordancia sugeriu #um #nivel satisfatorio de precisao da #escala. as #avaliacoes realizadas #identificaram, em #cada #turma, aspectos positivos da #qualidade #do #atendimento e aspectos que necessitam de melhorias, os-quais foram apresentados as coordenadoras das #creches,

90 10 A avaliacao #presente #neste #espaco comparava, rotulava, classificava, #ora reprovava, #ora aprovava #a crianca. uma avaliacao #baseada na vigia e no #controle #constante, na #observacao se #a crianca obedecia ou nao as #regras que eram determinadas, que disciplinava o corpo e determinava as formas das criancas se portarem, como:

243 10 #aplicacao de questionarios, privilegiando esse vies. envolvi no trabalho de #campo 10 #instituiçoes de ed_inf, 06 #creches, 03 nei #s independentes e 01 nei vinculado #a escola, de responsabilidade da RME de #florianopolis.

D2: Calcul des "segments répétés"

seuls les 20 SR les plus fréquents sont retenus ici :

```
2 15 para a
2 13 e a
2 11 para o
2 11 os resultado+
2 11 das crianca+
2 10 na ed_inf
2 9 esta pesquisa+
2 9 de uma
2 9 a avali+
2 8 este trabalh+
2 8 foi realiz+
2 8 a crianca+
2 7 que os
2 7 e o
2 7 os dado+
3 7 instituic+ de ed_inf
2 7 da pesquisa+
2 7 da escol+
3 7 colet+ de dado+
2 7 as crianca+
```

D2: Calcul des "segments répétés" par classe

*** classe n° 1 (20 SR maximum) ***

```
2 1 7 para a
2 1 5 que os
2 1 4 de avali+
2 1 4 e pratica+
2 1 4 os resultado+
3 1 4 entrevista+ semi estrutur+
2 1 4 do professor+
2 1 3 O artigo
2 1 3 este trabalh+
2 1 3 como um
2 1 3 de um
2 1 3 foi realiz+
2 1 3 e a
2 1 3 a ed_inf
2 1 3 a compreensao
2 1 3 a avali+
2 1 3 pratica+ avaliativ+
3 1 3 particip+ da pesquisa+
2 1 3 os professor+
2 1 3 dos professor+
```

*** classe n° 2 (20 SR maximum) ***

```
2 2 5 ecers r
2 2 4 iters r
2 2 3 para o
2 2 3 de pesquisa+
3 2 3 com a escala+
2 2 3 os resultado+
3 2 2 por meio de
3 2 2 por meio da
2 2 2 para a
2 2 2 entre e
2 2 2 em um
2 2 2 em ed_inf
2 2 2 de um
2 2 2 de qualidade+
2 2 2 com a
2 2 2 com base+
2 2 2 foi realiz+
2 2 2 e no
2 2 2 e as
2 2 2 a avali+
```

*** classe n° 3 (20 SR maximum) ***

```
2 3 6 na ed_inf
2 3 6 e a
2 3 6 a crianca+
2 3 4 todos os
2 3 4 esta pesquisa+
```

2 3 4 ou sej+
 2 3 4 para tanto
 2 3 4 para a
 2 3 4 para as
 2 3 4 durante o
 2 3 4 de uma
 2 3 4 da escol+
 2 3 4 da crianca+
 2 3 4 as familia+
 2 3 4 as crianca+
 2 3 4 abord+ qualitativ+
 2 3 3 A proposit+
 2 3 3 A pesquisa+
 3 3 3 A part+ dess+
 2 3 3 no processo+

*** classe n° 4 (20 SR maximum) ***

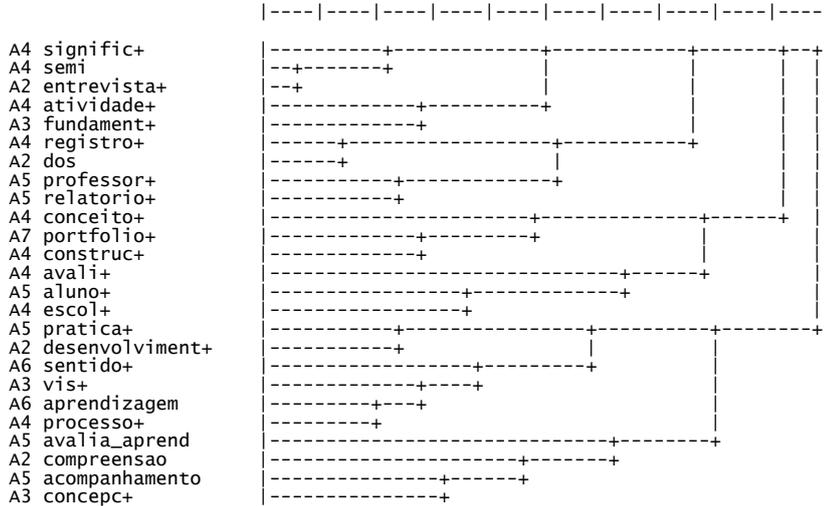
2 4 6 das crianca+
 2 4 4 na etapa+
 2 4 4 esta pesquisa+
 2 4 4 para o
 2 4 4 de qualidade+
 3 4 4 instituic+ de ed_inf
 2 4 4 as creche+
 2 4 3 na area+
 2 4 3 entre as
 2 4 3 de uma
 2 4 3 tem como
 2 4 3 e a
 2 4 3 a escala+
 2 4 3 os resultado+
 2 4 3 grupo+ de
 2 4 3 da escala+
 2 4 3 da creche+
 3 4 3 colet+ de dado+
 3 4 2 A avali+ presente+
 3 4 2 na e no

 D3: C.A.H. des mots par classe

C.A.H. du contexte lexical A

Fréquence minimum d'un mot : 5
 Nombre de mots sélectionnés : 25
 Valeur de clé minimum après calcul : 2

 Nombre d'uce analysées : 85
 Seuil du chi2 pour les uce : 0
 Nombre de mots retenus : 25
 Poids total du tableau : 355



C.A.H. du contexte lexical B

Fréquence minimum d'un mot : 5
 Nombre de mots sélectionnés : 6
 Valeur de clé minimum après calcul : 2

 Nombre d'uce analysées : 37
 Seuil du chi2 pour les uce : 0
 Nombre de mots retenus : 6
 Poids total du tableau : 32

