

**AValiação:****Um olhar reflexivo sobre o processo de acompanhamento na Educação Infantil**Marília Souza Medeiros Rodrigues<sup>1</sup>Thereza Cristina Rocha dos Arbués Carneiro<sup>2</sup>Paula Regina Rodrigues Meneses<sup>3</sup>

**RESUMO:** A avaliação é uma das etapas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem da vida escolar. Diante disso, a finalidade deste artigo é analisar o desenvolvimento do processo de avaliação na Educação Infantil. Para sua realização, foi utilizada a pesquisa qualitativa a partir dos levantamentos bibliográficos e de campo. A fundamentação teórica teve por base autores como Libâneo (1994), Luckesi (2003), Hoffmann (2008), RCNEI (1996), LDB (9394/96), dentre outras. A pesquisa campo se fez por meio da observação na turma do Pré II, na Educação Infantil, em uma creche na cidade de Montes Claros de Goiás-GO a fim de analisar o processo avaliativo na prática e realização de entrevista com a professora regente da turma. Dessa forma, constatou-se que a avaliação na Educação Infantil ainda não é concebida prioritariamente como auxiliadora e reorientadora da prática pedagógica em detrimento da utilização e valorização de modelos ainda tradicionalmente homogeneizantes, centrados no desenvolvimento de aptidões restritas e pontuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Educação Infantil. Acompanhamento.

**EVALUATION:****A reflective look at the monitoring process in Early Childhood Education**

**ABSTRACT:** The evaluation is one of the fundamental steps in the teaching and learning process of school life. Therefore, the purpose of this article is to analyze the development of the assessment process in Early Childhood Education. To carry out this, qualitative research was used from bibliographic and field surveys. The theoretical foundation was based on authors such as Libâneo (1994), Luckesi (2003), Hoffmann (2008), RCNEI (1996), LDB (9394/96) among others. The field research was carried out through observation in the Pre II class, in Kindergarten, in a daycare center in the city of Montes Claros de Goiás-GO, in order to analyze the evaluation process in practice and conduct an interview with the teacher in charge of the class. Thus, it was found that the assessment in Early Childhood Education is still not conceived primarily as an aid and reorientation of pedagogical practice to the detriment of using and valuing models, still traditionally homogenizing, centered on the development of restricted and punctual skills.

**KEYWORDS:** Evaluation. Child education. Follow-up.

---

<sup>1</sup>Especialista em Neuropsicopedagogia. Professora. E-mail: mariliamorena85@hotmail.com

<sup>2</sup>Especialista em Psicopedagogia e em Educação Infantil e Alfabetização. Professora do UNICATHEDRAL. E-mail: thecrisrocha1973@gmail.com.

<sup>3</sup>Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade. Professora do UNICATHEDRAL. E-mail: paulareginarm@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, procura-se tecer algumas considerações sobre o processo de desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil. Inicialmente, fala-se brevemente sobre o contexto histórico da avaliação no Brasil, posteriormente, dá-se ênfase nos marcos legais e nas diretrizes que normatizam a avaliação para a Educação Infantil, trata da questão da dualidade no processo avaliativo, expõe o levantamento e a análise dos dados colhidos na escola campo e, nas considerações finais, aponta a retomada do tema na perspectiva da realidade encontrada.

Muitas foram as situações na Academia que conduziram a elaboração deste projeto. Em especial as leituras instigantes de Luckesi, abordadas nas disciplinas que tratam sobre avaliação e a necessidade de desenvolver a avaliação com crianças durante os Estágios de Intervenção e durante a execução dos projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do curso.

Diante disso, este trabalho de pesquisa tem como tema “Avaliação: Um olhar reflexivo sobre o processo de acompanhamento na Educação Infantil”, e levanta a seguinte problemática: em que medida o processo avaliativo na Educação Infantil é usado como um norteador da ação pedagógica docente?

Aponta-se como hipótese inicial que as escolas de Educação Infantil adotam um modelo de prática avaliativa que privilegia o acompanhamento e registro como meio para expor aos pais e/ou instituição o que está sendo realizado em sala de aula. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa é compreender como o processo avaliativo é efetivado com crianças do Pré II em uma creche pública municipal na cidade de Montes Claros de Goiás- GO.

Em conformidade com os questionamentos lançados e a forma de abordagem do problema, fez-se necessário o uso da pesquisa qualitativa, tendo como foco a análise e interpretação dos eventos ocorridos em um dado grupo. Para isso, foi escolhida a pesquisa de campo em que “O objeto/campo é abordado em seu ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que o fenômeno ocorre sendo assim observado sem intervenção [...]” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Para seu desenvolvimento, será adotada como metodologia a pesquisa bibliográfica, análise documental, observação e entrevista. Dessa forma, este estudo está baseado em livros e periódicos de Cipriano Luckesi, para descrição do contexto histórico da avaliação no Brasil, e Jussara Hoffman, que trata de forma mais abrangente e específica a questão da avaliação no contexto da Educação Infantil.

A análise documental pauta-se pela consulta a documentos e dar-se-á pela análise das diretrizes educacionais sobre avaliação na faixa etária em estudo, do PPP (Projeto Político Pedagógico), fichas e relatórios de avaliação, com a finalidade de conhecer as orientações neles contidas referentes à avaliação, observando se há relação de concordância ou não entre os mesmos.

Assim, a análise de documentos pode constituir uma técnica preciosa para o processamento de dados qualitativos, sendo por complementar informações obtidas por outras técnicas ou por revelar novos aspectos do assunto ou problema.

Para Severino, a observação “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (SEVERINO, 2007, p. 125). No decorrer da pesquisa, o processo de observação será realizado em uma Creche Municipal situada no município de Montes Claros de Goiás GO, na turma do Pré II, com crianças na faixa etária de quatro a cinco anos.

O tipo de entrevista contemplada neste projeto será a semiestruturada, pois, segundo Gil, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas “face a face”, em que “uma delas formula questões e a outra responde” (GIL, 2008, p. 115).

A avaliação é um dos elementos indispensáveis ao bom andamento da prática pedagógica, pois atua como uma gerenciadora, reguladora, sendo apta para mensurar a qualidade do processo em desenvolvimento, servindo como termômetro que permite ao professor analisar, repensar e, se necessário, redefinir suas ações no anseio de alcançar resultado satisfatório concernente à aprendizagem de seus educandos, observando, diagnosticando e ajustando o contexto para aplicação das atividades escolhidas.

Assim, entendemos a importância de pesquisar a respeito deste tema, ainda em processo de construção, uma vez que a Educação Infantil é uma modalidade que começa a ser pensada dentro das políticas públicas educacionais apenas em um contexto relativamente recente em nosso país.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, expressa, da seguinte forma, as competências dos entes federados:

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co – responsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às

esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiária, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal. (BRASIL, 2001).

A sua análise, compreensão e reflexão promoverão a busca eficaz na construção responsável e consciente de práticas que auxiliarão o exercício seguro da docência, bem como refletirão positivamente sobre a aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças.

## **2. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DOS EXAMES ESCOLARES E AS NOVAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO**

O ato de avaliar é uma constante na vida humana desde a sua origem. O processo de analisar, refletir, escolher ou excluir é realizado incessantemente, em diversas situações cotidianas, isso porque as ações humanas são regidas de intencionalidade que, independentemente da circunstância, visam um determinado fim, conforme o objetivo a ser alcançado.

Como sabemos hoje, os exames escolares foram sistematizados ao longo do Séc. XVI e da primeira metade do Séc. XVII. Os Jesuítas produziram um documento publicado em 1599, intitulado "Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus", em português significa "ordenar" a institucionalização de estudos jesuítas, comumente conhecido como Ratio Studiorum. Esse documento estipula oficialmente a forma como deve ser gerida e descrita a prática pedagógica das escolas jesuítas e, em muitas instruções, como os alunos devem ser avaliados no final do ano letivo em curso (o que ainda é muito comum nas nossas escolas).

O bispo protestante John Amos Comenius da Morávia (hoje conhecido como República Tcheca) publicou um livro chamado Didática Magna: Ou ensine completamente toda a arte universal a todos. Neste trabalho muito ousado, Comenius acredita que se o aluno souber como será a avaliação, não estará totalmente preparado para ela. Assim, passou-se a utilizar a verificação da aprendizagem como recurso de punição e medo, para que os alunos prestem a devida atenção às aulas em sala de aula.

Com o passar dos anos, é claro, ocorreram inúmeras melhorias nos métodos de avaliação. A partir da composição da psicologia educacional, no final do século XIX e início do século XX, aliada à Pedagogia, deu-se atenção à elaboração da metodologia e à experimentação científica.

Nas décadas de 1960 e 1970, o debate relacionado ao desenvolvimento ganhou força nos Estados Unidos. Então, durante o governo John F. Kennedy, nasceram os modelos de

avaliação de aplicativos em larga escala, introduzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 e, ainda hoje, muito importantes porque buscam reconhecer a validade e a eficiência do desempenho escolar.

Conforme exposto, pode-se observar que essa prática ainda prevalece em muitas salas de aula neste país derivadas de práticas muito tradicionais, focando mais em restringir o comportamento dos alunos do que efetivamente garantir sua aprendizagem.

Apenas recentemente, no final do séc. XX e início do XXI, o campo da educação passou a dar mais atenção às consequências da aplicação da avaliação aos alunos e à utilização dos resultados da avaliação para garantir diferentes possibilidades de aprendizagem. Estas avaliações estão relacionadas com as funções diagnósticas e formativas, prevendo o acompanhamento do trabalho dos alunos, mas principalmente a flexibilidade do ensino.

No ambiente escolar, a avaliação da aprendizagem é utilizada para observar e analisar a evolução (ou não) do estudante ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Todo esse processo deve ir além da prática da aplicabilidade de testes e/ou avaliações escritas a fim de conceder notas aleatórias, muitas vezes, sem nexos, mas exige que seja feito um acompanhamento atento em todos os momentos do processo educativo.

Por isso, todo ato educacional desenvolvido na escola é intencional e, para tanto, envolve planejamento e meios específicos que efetivem o saber, uma vez que o principal foco da escola é ofertar e efetivar um ensino e aprendizagem de boa qualidade.

A avaliação está presente na escola desde que ela se firmou como difusora do saber construído e acumulado pelo homem. Atualmente, existem diversas concepções sobre avaliação (diagnóstica, formativa, somatória entre outras), que nascem em decorrência do surgimento de várias correntes e ideias que se desenvolveram ao longo da História da Educação.

No Brasil, a prática avaliativa era realizada já no início do processo de colonização, como demonstra Luckesi:

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (LUCKESI, 2003, p. 16).

Surgem, assim, as primeiras escolas baseadas em um paradigma fortemente tradicional já consolidado em outros países. Estas escolas tinham como método avaliativo a aplicação de exames, emissores de juízo de valor com base em padrões de referências universais, tal instrumento possuía supostamente o poder de medir o nível do saber dos alunos.

Lopes e Mendes (2006, p. 14) afirmam que no modelo de escola tradicional, em meados de 1908, não havia “espaço para uma participação mais ativa dos alunos. Neste modelo de escola, as práticas de avaliação estão fortemente ligadas às medidas de conhecimento”.

Com o passar dos anos, especialmente a partir da década de 60, aqui no Brasil, as discussões e estudos relacionados ao tema se intensificaram e é nesse contexto que brotam novas abordagens que trazem um viés mais diagnóstico e menos classificatório para a avaliação, como podemos notar na concepção de avaliação diagnóstica adotada por Libâneo:

Podemos definir então avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos proposto, e daí, orientar a tomada de decisões em relação as atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 1994, p. 196).

Além da avaliação diagnóstica, surgem outros conceitos, como a avaliação formativa e a somatória. A avaliação formativa visa acompanhar o progresso e as dificuldades no desenvolvimento do educando durante todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem, acompanhando-o e avaliando-o em todas as situações pedagógicas a ele ofertadas, visando uma relação mais produtiva entre ensinar e aprender.

A avaliação formativa tem a intenção de proporcionar uma noção, básica ou aprofundada, sobre o desenvolvimento do processo de ensino para que o professor possa ajustá-lo de acordo com as características dos alunos que ensina. Sua função primordial é orientar, fortalecer e corrigir.

A avaliação somatória, provavelmente a mais comum nas escolas brasileiras, está mais fortemente relacionada ao paradigma tradicional, tendo como foco a mensuração e verificação dos resultados alcançados ou não com base nos objetivos estabelecidos pelo professor ao final de um processo educacional, que pode acontecer através de avaliações bimestrais, trimestrais, por ciclo para mensurar o grau de domínio dos conteúdos aplicados ao longo destes.

Desse modo, Gil a descreve como:

Uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. (Gil, 2006, p. 247 e 248).

Na perspectiva do RCNEI, Vol. 1, não somente para o professor, mas também para a escola, a avaliação é elemento fundamental, pois:

[...] é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificando 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. (Brasil, 1998, p. 60).

A compreensão da construção dos exames escolares e dos diversos conceitos de avaliação são basilares para subsidiar uma análise mais contundente e profunda da situação presente de tal temática. Assim, as ideias e argumentos acima expostos serviram como passo inicial auxiliando e promovendo maior clareza para compreensão das reflexões posteriormente apresentadas neste artigo.

### **3. DIRETRIZES QUE NORMATIZAM A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No início do século XX, começam a surgir as primeiras iniciativas internacionais com foco na criança como sujeito de direitos, como, por exemplo, a Declaração de Genebra (1924) e a Declaração dos Direitos da Criança (1959).

A educação é um direito fundamental de toda criança, adolescente e jovem, como preconiza a Constituição Federal (1988): “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, [...]” (Brasil, Art. 227, 1988).

Assim, no Brasil, o primeiro grande marco da história da Educação Infantil surgiu com a Constituição Federal de 1988, regente até os dias atuais, que em seu Art. 208, Inciso IV, diz que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 54, Inciso IV, previa que as crianças de 0 a 6 anos deveriam ter atendimento em creches e pré-escola. Porém, em 2016, a Lei nº 13.306/2016 alterou esse inciso, estabelecendo que o atendimento passa a ser destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade.

A partir de então, a Educação Infantil começa a ganhar destaque dentro das políticas públicas e começa a ser criada uma série de dispositivos legais com o intuito de implementar uma educação de melhor qualidade para a modalidade de ensino mencionada.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, implantada em 1996, aponta a Educação Infantil como dever dos municípios e a divide em sub-faixas: creche, ofertada para crianças de 0 a 3 anos e, de 4 a 6 anos, para crianças em idade de pré-escola, elevando-a a primeira etapa da Educação Básica, exigindo uma articulação dela com o Ensino Fundamental na transição de Pré II para 1º ano.

Dois anos mais tarde surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado pelo Ministério da Educação organizado em três volumes. O primeiro tem como título “Introdução” e traz reflexões sobre creche e pré-escola, infância, educação e profissionalização, além do referencial teórico que sustenta a obra. No volume intitulado “Formação pessoal e social”, aborda os processos de construção da identidade e da autonomia das crianças. O terceiro volume, “Conhecimento de Mundo”, é composto por seis documentos relacionados aos sub-eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Esse conjunto de reflexões de viés educativo pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas a fim de auxiliar o professor da Educação Infantil na sua prática pedagógica junto às crianças pequenas, servindo de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país, não sendo, entretanto, de uso obrigatório.

As diretrizes citadas estabelecem uma avaliação diferenciada e com uma linha de diagnóstico e formativo como é possível verificar na LDB (1996, Seção II, Art. 31) que declara: “a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo promocional, mesmo de acesso ao ensino fundamental” e também na perspectiva do RCNEI no volume II (1998, p. 65 e 66), que afirma:

[...] “deve ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que forem oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação a aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada as oportunidades e experiências que forem oferecidas a ela”. (BRASIL, 1998).

Assim, dado o estabelecimento dos parâmetros acima expostos, compreendemos que o que está sendo avaliado é o método, bem como as atividades e o modo como a prática é conduzida com base na sua atuação sobre o educando, que é o foco, mensurando a qualidade e eficácia do resultado.

#### **4. A DUALIDADE NO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Numa visão geral, o ato de avaliar consiste em constatar se os objetivos educacionais foram alcançados, e se estes estão em consonância com o planejamento, as diretrizes e o currículo. Quando se efetiva o processo de avaliar, não é só o aluno que foi avaliado. De certa forma, o professor também é avaliado, pois dependendo dos resultados obtidos, validamos ou não os aspectos metodológicos, as atividades, os trabalhos, e podemos alinhar prática e teoria.

Percebe-se que, no meio educacional e, principalmente, no tocante aos professores da Educação Infantil, há uma grande preocupação com a técnica e em como desenvolver instrumentalmente a avaliação. Tais questões são de fato necessárias, mas não são fundamentais, é importante ressaltar que uma prática coerente é viabilizada por uma ideia, uma concepção clara do cerne da avaliação na escola.

Muitos professores ainda não possuem clareza de tal conceito, essa postura os impossibilita de refletir e escolher conscientemente os meios que os auxiliarão a desenvolver produtivamente esse processo, limitando-se a seguir modelos e padrões que em nada refletem os parâmetros preconizados nas diretrizes já mencionadas.

O que acontece é que, cada vez mais, as instituições de Educação Infantil estão adotando o modelo tradicional de prática avaliativa da educação regular, o que pode tornar-se problemático no decorrer da vida escolar da criança.

Realizada sob tal aspecto, a avaliação perde sua essência, deixa de ser diagnóstica, formativa, subjetiva e passa a adquirir um caráter de medida que é sentensivo, desconfigurando o ambiente desejado para a educação, descrito por Hoffmann como: “Fundamentalmente um ambiente livre de tensões e de limitações. Educadores disponíveis concretamente para acompanhar e oportunizar vivências enriquecedoras” (HOFFMANN, 2008, p. 73).

Deste modo, fica evidenciada, por meio da literatura disponível no tocante à avaliação na Educação Infantil, a dualidade entre os apontamentos estabelecidos pelas diretrizes da Educação Infantil e as práticas cotidianas ocorridas em muitas instituições. Este assunto nos convida a uma reflexão e pesquisa necessárias e urgentes sobre o tema, com o objetivo de compreender as dificuldades e complexidades que permeiam sua construção ainda tão recente.

## **5. AVALIAÇÃO NA PRÁTICA: ANALISANDO A REALIDADE DA ESCOLA CAMPO**

Para a realização deste artigo, foi escolhida uma creche no município de Montes Claros de Goiás-GO. Ela está situada em uma área periférica da cidade, atende crianças de 06 (seis) meses a 5 (cinco) anos em idade de creche (Berçário e Maternal) e pré-escola (Pré I e Pré II) de

idade nos níveis: berçário, maternal, Pré I e Pré II, funcionando em horário integral das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira.

A clientela, em sua maioria, é composta por crianças da redondeza cujas mães são trabalhadoras diaristas, conforme aponta o Projeto Político Pedagógico, inseridas em uma comunidade carente e de pouca escolaridade.

A equipe escolar é formada pela coordenadora geral, 5 (cinco) professoras, 2 (dois) auxiliares de serviço geral, 8 (oito) auxiliares de creche e 2 (duas) merendeiras. Sua estrutura física dispõe de 3 (três) salas de aula pequenas, berçário com espaço amplo, 4 (quatro) banheiros, fraldário, refeitório, cozinha e secretaria.

Tendo em vista a necessidade de um estudo acerca da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, este trabalho foi elaborado com o objetivo de analisar como ocorre o processo de avaliação na turma de Pré II, composta por 15 (quinze) alunos na faixa etária de 5 anos, alocados em uma sala pequena, com carteiras em bom estado de conservação, quadro negro, televisão, ambiente climatizado e decoração colorida com letras do alfabeto, cartazes com números, calendário e mural de aniversário (que aparenta nunca ter sido utilizado, pois sua composição encontrava-se impecável). Todos estes recursos visuais estão localizados na parte superior das paredes, o que se presume não servir para manuseio das crianças.

Durante o período de observação percebeu-se que a turma possui uma rotina que sofre poucas variações. Os alunos chegam às 7h, geralmente acompanhados pelas mães, que os levavam até a sala de aula. Na classe, a professora os recebe e, quase que automaticamente, se sentam nas carteiras e aguardam a chegada dos demais para iniciar a aula. Não foi constatado momento diferencial de acolhida e no horário previsto, com a maioria da turma, a professora já iniciou suas atividades diárias.

Em seguida, os alunos entregam os cadernos levados com atividade para casa do dia anterior. Isto feito, a professora imediatamente faz a colagem da tarefa para casa do dia. Constatou-se que não houve apreciação ou observação de todas as tarefas feitas, observou-se apenas registros esporádicos de conceitos, tais como “muito bom” e “parabéns”.

Sem nenhuma atividade coletiva, após a colagem das tarefas nos cadernos, os alunos se dirigiram ao refeitório onde é servido o café da manhã de maneira dispersa e a professora se mantinha, consideravelmente, afastada. Ao término, todos voltam à sala de aula da mesma maneira como foram.

Em sala, todas as atividades realizadas foram de escrita. Como a escola não faz uso de livros didáticos, todo material é impresso. Quando a professora foi questionada sobre o critério

de escolha e seleção dos conteúdos, afirmou que “Todo conteúdo é escolhido com base no currículo que a coordenação passa para nós”.

Durante as aulas, a professora entregou os cadernos de sala, dirigiu-se ao quadro e com uma cópia da tarefa fixada na lousa lia as questões e as crianças respondiam oralmente. Quando as respostas estavam incorretas, ela chamava a atenção das crianças, comumente com rispidez, informando o erro e escrevendo a resposta correta no modelo do quadro.

Assim que concluía as respostas, saía de carteira em carteira observando as atividades, e quando notava algum erro, dizia: “Não é assim! Preste atenção! Olhe lá no quadro”; então, informava ao aluno o que fazer. Em um dado momento, a professora retirou seu modelo do quadro e fixou na parede lateral à carteira de um aluno que sentiu muita dificuldade para concluir a tarefa, para que ele pudesse copiá-la.

Tal posicionamento vai de encontro com a orientação prevista no RCNEI, Volume I, que sugere um retorno da avaliação por parte do educador para a criança que deve incidir principalmente nas suas conquistas:

Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva possível de 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 sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. (Brasil, 1998, p. 60).

No horário estabelecido, as crianças saíram para o recreio, brincaram por cerca de 15 (quinze) minutos e retornaram para sala onde beberam água (havia uma mesa em frente ao quadro onde os alunos deixavam suas garrafinhas com água.). Posteriormente, a professora, utilizando o mesmo processo de exposição das atividades anteriormente relatado, seguiu com a resolução de novas atividades escritas até o momento do almoço.

No refeitório, em fila, cada um pegou o seu prato, que já estava pronto, e sentou-se para alimentar-se. Após o almoço, os alunos voltaram para sala e esperaram a chegada das mães para a saída às 11h15min, pois, com exceção de um aluno, os demais desta turma não permaneciam na escola por tempo integral.

Em todo o período de observação, a rotina permaneceu constante, sendo modificada apenas nas quintas-feiras, quando a instituição recebia a visita de uma voluntária que contava histórias infantis, passando de sala em sala fazendo este trabalho. Nestes momentos, as crianças ficavam muito empolgadas e ansiosas.

A voluntária sempre trazia uma história nova, mas flexibilizava a possibilidade de mudança conforme a sugestão e o gosto das crianças, deixando aberta a escolha de uma história desconhecida pela turma ou a repetição de uma história considerada favorita e sempre buscava interagir com elas no desenrolar da história.

Essa atitude é de grande importância para o desenvolvimento da autonomia, pois suscita atitude de independência, conforme destaca o RCNEI, Volume II:

Para que as crianças possam manifestar suas preferências, seus desejos e desgostos é necessário que elas percebam que tais manifestações são recebidas e levadas em consideração. Uma criança que percebe que suas colocações, sejam elas expressas oralmente ou de outra forma, são desconsideradas tende a desistir de fazê-lo e acreditar que suas tentativas são inócuas. (Brasil, 1998, p. 68).

No processo de conhecimento da realidade da escola campo, foi visto que a instituição tem como objetivo previsto em seu regimento “[...] a construção do conhecimento como elemento indispensável ao exercício ativo, criativo e crítico da cidadania na vida cultural, política, social e profissional”.

O PPP, instrumento orientador da escola, indica que a avaliação deve ser contínua, diagnóstica e articulada com a realidade do educando, e é reafirmada ainda no item 8.6- Parâmetros de Avaliação, descrito em seu regimento, declarando que o aluno da instituição é avaliado por “[...] relatório diagnóstico, formativo e final baseado na observação constante do desenvolvimento diário de cada criança”.

Ao analisar o cotidiano escolar, a entrevista realizada com a professora (em anexo neste artigo) e os documentos escolares à luz das diretrizes que norteiam a avaliação para a Educação Infantil, é possível verificar informações destoantes que evidenciam concepções controversas que podem repetir e reforçar ações avaliativas cada vez mais arraigadas nos moldes classificatórios. No caso da Educação Infantil, essa classificação é promocional no que se refere a inferir valor de medida ao saber das crianças pautadas nos padrões esperados pelos adultos.

Na entrevista, a professora declarou a seguinte concepção de avaliação: “É uma forma de verificar se o aluno está aprendendo [...] geralmente são avaliados no cotidiano”. Entretanto, quando lhe foi apresentado inicialmente o tema da pesquisa numa conversa informal, declarou: “Não tem avaliação na Educação Infantil”.

A discordância entre tais informações nos remete a compreensão de que a avaliação não se caracteriza na construção do processo, mas se limita a produção de instrumentos capazes

de levantar dados palpáveis, demonstráveis, que explicitem um padrão de medida e comparação. Por esta razão, as atividades escritas ganham destaque, pois, em tese, juntamente com as fichas avaliativas, seriam a demonstração aos pais e à instituição do possível desenvolvimento das crianças.

Ao ser questionada oralmente sobre quais seriam seus instrumentos avaliativos, a educadora afirmou: “Uso diversas atividades: de aula para casa, leitura e a participação dos alunos”. Porém, na observação das aulas, o que se vê é a utilização de uma grande quantidade de exercícios escritos e não uma variação e diversificação na natureza das atividades. Quanto à participação dos alunos, se dava sempre em forma de perguntas e respostas onde todos deveriam responder oralmente e em grupo.

Quando indagada sobre a produção de relatórios de acompanhamento, a educadora disse preencher apenas as fichas diagnósticas orientadas pela coordenação e que, com exceção das atividades, sua observação se dava apenas “pelo olho”, dando a entender que não havia qualquer forma mais sistemática ou anotações das observações cotidianas. Considerou a leitura escrita e os numerais como mais importantes para se aprender ao decorrer do ano letivo.

O RCNEI, no seu segundo volume, prevê que o processo de acompanhamento e registro seja contínuo e sistemático, e no intento de preservar essa sistematicidade e qualificação do processo avaliativo, relata: “Para que as observações não se percam e sejam utilizadas como instrumento de trabalho, é necessário que sejam registradas” (Brasil, 1998, p. 70). Por esta razão, no volume I, sugere as seguintes formas de registro:

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, ideias 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. (Brasil, 1998, p. 59).

A escola utiliza como meio oficial avaliativo um documento denominado Ficha Diagnóstica, que contempla aspectos relacionados a questões mais restritas e pontuais e classifica o aluno por meio de conceitos como: com dificuldade, em desenvolvimento e desenvolvido. Corroborando com a ideia de Hoffmann sobre os relatórios escolares, que diz que “Os pareceres representam, em sua maioria, registro de observações esporádicas e superficiais do professor com base em listagens de comportamento [...]” (HOFFMANN, 2012, p. 74).

Os relatórios da instituição são preenchidos ao final de cada bimestre, sendo padronizados e contendo um pequeno espaço para possíveis observações particulares. Nas orientações do RCNEI, no volume III, o registro é entendido como:

(...)fonte de informação valiosa sobre as crianças em seu processo de aprender, e sobre o professor em seu processo de ensinar. O registro é o acervo de conhecimentos do professor, que lhe possibilita recuperar a História que foi vivida, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos. (Brasil, 1998, p. 203).

Segundo a coordenadora e a professora da turma pesquisada, essas fichas ficam na secretaria, após seu preenchimento e ao final de cada bimestre, os pais são notificados e, por meio de reuniões, recebem, assinam e devolvem o documento para a secretaria.

Deste modo, todo esse processo nos faz perceber que o cerne da avaliação não é o aluno sob a perspectiva das suas próprias potencialidades, haja vista que as fichas criam um nível desejado comum a todos, nem tão pouco sob o aspecto como os concisos relatórios são elaborados nesta única ficha pode por si só, efetivamente proporcionar ao educador uma reflexão séria e consistente sobre as particularidades de cada aluno. O RCNEI, em seu volume III, alerta:

Os critérios de avaliação devem ser compreendidos como referências que permitem a análise do seu avanço ao longo do processo, considerando que as manifestações desse avanço não são lineares nem idênticas entre as crianças. (Brasil, 1998, p. 159).

Embora a instituição afirme manter um efetivo contato e informação aos pais sobre o desenvolvimento e processo avaliativo de seus filhos por meio de reuniões, percebe-se, assim, mais uma vez, um método em que todas as crianças são concebidas no mesmo padrão, pois nas reuniões gerais, a “particularidade” está na entrega das fichas diagnósticas de cada aluno que, como já foi exposto, é de caráter homogeneizante.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é de extrema importância para o aluno, pois este está concluindo a primeira etapa da Educação Básica; para o professor, que precisa (re)planejar sua prática pedagógica diariamente; para a escola, que precisa ofertar um ensino de qualidade e meios para que isso aconteça; e para os pais dos alunos.

Ao findar este trabalho, foi possível constatar que a avaliação na Educação Infantil, ainda se restringe a atividades desenvolvidas pelas crianças em sala de aula e, a estes instrumentos, é conferida toda autoridade para comprovar e mensurar o nível do saber de nossas crianças.

Verifica-se, com isso, não apenas a confirmação da hipótese inicial de que a avaliação nessa faixa etária privilegia o acompanhamento e registro como meio para expor aos pais e /ou instituição o que está sendo realizado em sala de aula, mas, principalmente, para percebemos que embora já existam leis e orientações no tocante ao “fazer” avaliativo diferenciado nesta fase, ainda há uma permanência e repetição da avaliação tradicional praticada nos níveis educacionais subsequentes que continuam a medir, rotular e promover o sucesso ou insucesso do educando.

Diante de todas as considerações já expostas e encontradas na literatura sobre a grande relevância que o processo avaliativo tem na execução e desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz, entendemos a necessidade de reavaliar, repensar e redirecionar nossas práticas cotidianas.

Assim, percebemos, então, que a avaliação na Educação Infantil ainda está muito aquém do desejado, pois é em sua essência praticada nos moldes tradicionalmente homogêneos, centrados no desenvolvimento de aptidões restritas e pontuais, o que em nada promove a formação e desenvolvimento de uma criança em seus diversos aspectos nem atende suas peculiaridades.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol.1. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol.2. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol.3. Brasília, 1998.



\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio. Uma Perspectiva Construtivista.** 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 33ºed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Educação de crianças: Programa de Formação de Professores de Educação Infantil.** Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

SEVERINO, Joaquim Severino. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.