

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Danise Vivian Gonçalves dos Santos¹

Eunice Maria da Silva²

Renata Aparecida Dias Alexandre³

GT 1 – Educação de Crianças, Jovens e Adultos

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar o processo avaliativo na educação infantil, buscando apreender nas vozes das docentes concepções de avaliação que orientam suas práticas, bem como perceber a utilização dos instrumentos de avaliação propostos para esse nível da educação básica. Tem como fundamentação teórica os estudos realizados por Ariès (2006), Kramer (2011), Hoffmann (2012), Luckesi (2005), entre outros. Sendo desenvolvida numa abordagem qualitativa, através do estudo de caso, realizado em um Centro Educacional do município de Paulo Afonso - BA, os instrumentos de coleta de dados foram a observação não participante e questionário semiestruturado. Concluiu-se que, apesar dos professores conceberem o processo avaliativo na educação infantil como acompanhamento da aprendizagem, nem sempre conseguem orientar suas práticas com base nas suas concepções, devido a questões relacionados às condições de trabalho e entraves na formação de professores.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Concepções. Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the evaluative process in early childhood education, trying to understand in the teachers' voices conceptions of evaluation that guide their practices, as well as perceive the use of the evaluation instruments proposed for this level of basic education. Drawing on the main authors Ariès (2006), Kramer (2011), Hoffmann (2012), Luckesi (2005), among others. Being developed in a qualitative approach, through the case study, carried out in an Educational Center of the municipality of Paulo Afonso - BA. The main instruments of data collection were non-participant observation and semi-structured questionnaire. It was concluded that teachers understand the evaluation process in early childhood education as an accompaniment to learning, but they are not always able to put into practice what their conceptions say, due to issues related to working conditions and teacher training.

Keywords: Evaluation of learning. Conceptions. Child education.

¹ Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe/IFS-Campus São Cristóvão, Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional e tecnológica-NEPEPT- IFS (CNPQ). E-mail: <danise.santos@ifs.edu.br>.

² Mestrado em Educação, Professora de Avaliação em Educação do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VIII), Coordenadora da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas Inovadoras do Grupo de Pesquisa e Extensão do Médio, Submédio e Baixo São Francisco (CNPQ). E-mail: eumsilva@uneb.br.

³ Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Municipal João Justiniano da Fonseca. Coordenadora Local e Multiplicadora do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa no município de Rodelas-BA. E-mail: <renataaparecida23@hotmail.com>.

1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é natural da condição humana, sendo praticado diariamente. As pessoas costumam observar, julgar e interpretar as situações cotidianas de acordo com o referencial de vida de cada um. Já as crianças apresentam formas peculiares de ver e entender o mundo a sua volta, o seu desenvolvimento acontece de forma acelerada e dinâmica. Neste sentido, como se torna possível “medir” o conhecimento destes e dizer quando ocorreu ou não a aprendizagem, sendo tal aprendizagem considerada pelo adulto como necessária de acontecer?

Na educação infantil, a complexidade de avaliar depende diretamente de observações realizadas por um adulto. Isso exige um olhar continuamente atento e reflexivo, sobretudo que focalize as possibilidades de aprendizagem da criança. Sendo assim, é fundamental que as professoras⁴ compreendam o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, percebendo sua dinâmica de evolução, com vistas a minimizar os efeitos causados pelos impulsos naturais do adulto em julgar as pessoas através de padrões pré-estabelecidos. Para tanto, se faz necessário uma aproximação das concepções e práticas dos sujeitos envolvidos na avaliação das crianças, buscando apreender sentidos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, no exercício avaliativo das vivências infantis.

É oportuno dizer que o interesse em investigar a temática emergiu das experiências de observações participantes e não participantes, ao longo dos estágios curriculares no curso de Pedagogia, através dos quais, foi possível perceber a peculiaridade requerida pelo processo avaliativo na Educação Infantil. Dizendo de outro modo, o que se observava nas experiências já mencionadas era que a avaliação na Educação Infantil ocorria de modo informal e assistemático, caracterizando-se como uma ação mais voltada para satisfazer expectativas dos pais do que para promover situações de aprendizagem escolar.

As inquietações e curiosidades daquele contexto convergiram para a elaboração deste estudo, partindo-se da questão norteadora: como está sendo desenvolvido o processo de avaliação da aprendizagem na segunda etapa da educação infantil? De modo mais amplo, objetivou-se analisar o desenvolvimento do processo avaliativo com crianças na Educação Infantil. Para tanto, os objetivos específicos visaram demarcar historicamente a educação infantil como nível de ensino e sua relação com o processo avaliativo, identificar as

⁴ O termo “professora” foi utilizado para designar o sexo das profissionais que atuam na Educação Infantil no universo pesquisado, sem, contudo, pretender discutir questões de gênero.

concepções de avaliação que orientam as práticas avaliativas na educação infantil, além de perceber a utilização dos instrumentos de avaliação propostos para a Educação Infantil.

Nessa perspectiva, apoiando-se em autores como Ariès (2006), Kramer (2002 e 2011), Machado (1991), Luckesi (2003; 2008; 2013), Hoffmann (2000; 2003; 2012), Sant’anna (2001), este trabalho se constitui esforço de contribuição com as reflexões em torno da temática avaliação da aprendizagem escolar, na medida em que faz incursões na história da infância e de modificações no papel social da escola para ofertar a educação para crianças, com implicações nas concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para devida compreensão do sentido de educação infantil como um nível da educação básica, é indispensável recorrer a sua história, pois, como defende Kramer (2011, p. 19-20), “Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais”.

A concepção de infância nem sempre foi a mesma dos dias atuais. De acordo com as contribuições de Ariès⁵ (2006), a descoberta da infância iniciou-se, a partir do século XIII. Durante séculos a criança foi ignorada pela historiografia, não sendo considerada como sujeito de direitos, como também, não recebia tratamento diferenciado nas relações sociais, como atualmente se observa.

Kramer (2011) explica que o sentimento de infância surge em face da organização da sociedade onde as crianças estão inseridas. Assim sendo, a compreensão da infância está diretamente ligada ao contexto histórico em que esta se estabelece. As mudanças em relação ao cuidado com a criança se iniciam a partir do século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes sigilosamente tolerado.

Contudo, os significados da Educação Infantil, na contemporaneidade, fundamentam-se numa nova visão de criança, referenciada por uma proposta educacional moderna, que vem revisando o atendimento destinado à faixa etária de zero a cinco anos.

A legislação atual traz um direcionamento, mesmo com lacunas, sobre o papel da escola e do professor nas práticas a serem realizadas nas escolas que ofertam a Educação

⁵ A iconografia produzida por Ariès, *História Social da Criança e da Família* (1978) é considerada uma importante fonte de conhecimento sobre a infância, sendo reconhecida por autores, a citar a historiadora Del Priore (2004) e o historiador Freitas (2003), como um trabalho pioneiro na análise e concepção da infância.

infantil. Mas, em algumas situações, ainda nos deparamos com práticas pedagógicas e currículos propostos para um fazer pedagógico descompromissado com o ensino formal nas escolas de educação infantil. O fato de tais situações ainda perpetuarem-se pode ser justificado pelo caminho histórico percorrido, que prioritariamente considerou a educação das crianças como algo exercido no campo da informalidade, deixando de lado os aspectos qualitativos necessários a esta etapa do desenvolvimento educacional. “A política de educação infantil, como de resto toda política educacional, não se define em termos fechados e conclusivos, porque ela é um processo e, como tal, se revela em cada época e contexto em uma ou várias formas de ação” (DIDONET, 2000, p. 4).

O percurso histórico vivenciado pelas escolas de educação infantil, teve uma jornada caracterizada pelo reconhecimento do papel educativo em meio às práticas desenvolvidas nestas instituições. Reconhecimento este, lentamente inserido na legislação Brasileira para que os fundamentos praticados possam estar atrelados aos meios legais. É num contexto Pós-LDB que se encontra o caráter educativo da educação infantil, sendo considerada primeira etapa da educação básica.

Diante da luta histórica pela inserção das crianças no contexto educacional, comprometido com as necessidades próprias da idade, um dos desafios que surge para os profissionais atuantes nessa área é o processo de captar a dimensão educativa através do ato de avaliação que deve ser realizado com as crianças, levando em consideração os aspectos dos espaços, do tempo, materiais e atividades propostas integrando o cuidar e o educar.

Por isso mesmo, o processo avaliativo deve andar de modo contextualizado com os tipos de objetivos delimitados para cada oportunidade educativa. Os objetivos, na faixa etária de 0 (Zero) a 5 (Cinco) anos, dão ênfase ao processo de formação da autoconfiança, análise e resolução de conflitos, assim como às experiências grupais onde podem ser promovidos momentos de cooperação. O professor, neste contexto, passa a ser o mediador dos procedimentos propostos por ele, e realizado pelas crianças, para um resultado positivo na realização das atividades. O professor poderá avaliar não apenas as aquisições conceituais por parte das crianças, mas também o nível e o tipo de interação, sendo ele o membro mais experiente do grupo, capaz de considerar tais aspectos ao desenvolver seu trabalho pedagógico.

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de avaliação não está restrito ao campo da educação, Luckesi (2008) explicita que a avaliação sempre se faz presente e implica um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que fazemos e sobre o resultado de trabalhos. Mas, quando esta avaliação se refere ao contexto pedagógico, o avaliador deve assegurar habilidades que contribuam para a produção do conhecimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos avaliados.

Desse modo, a avaliação pode ser considerada uma forma de compreender como está sendo desenvolvido o processo de aprendizagem, se o mesmo está sendo realizado de modo que haja o real aprendizado dos alunos. E de acordo com os resultados obtidos na avaliação, efetivar alguma modificação e aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem.

A caracterização seletiva, tão presente ainda nas escolas, pode ser considerada resultado de uma concepção pedagógica ultrapassada, mas tradicionalmente dominante. Neste aspecto, Saul (1994, p. 64) acrescenta que “a avaliação está se tornando o centro da aula, em torno do qual tudo gira. [...] Em nome da avaliação, o aluno vai ou não para a escola, faz ou não a lição, fala ou não fala determinadas coisas [...]”.

A questão da avaliação na educação das crianças surge em decorrência do reconhecimento do caráter educativo, antes assistencial, das escolas de educação infantil, diante das pressões das famílias de classe média por propostas formalmente educativas. A partir desse momento, a avaliação se encena como um meio de controle dos pais sobre a escola e sobre os professores que se percebem com a função de comprovar o trabalho realizado com as crianças.

Na concepção pedagógica contemporânea, busca-se uma prática educativa através da vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do aluno. Na sequência de experiências vivenciadas, os conteúdos são instrumentos utilizados para ativar e mobilizar os esquemas mentais de aprendizagem. Nesse contexto, o aluno é ativo, dinâmico e sujeito do processo avaliativo, que participa da construção de seu próprio conhecimento.

Em muitos casos, conforme Hoffmann (2002, p. 14), “as instituições de educação infantil sofrem, igualmente, a influência desse modelo seletivo, absorvendo práticas do regime seriado [dos demais níveis de ensino]” ao invés de nortear estas práticas avaliativas (Acréscimo nosso).

Na educação infantil, há algumas particularidades que precisam ser levadas em consideração no desenvolvimento das práticas avaliativas. A própria legislação a este respeito difere da questão sobre avaliação nas demais etapas da educação básica.

Neste sentido, avaliar na educação infantil, no sentido explorado pela legislação, é acompanhar o desenvolvimento da criança, como determina a LDB 9.394/96, seção II, Art. 31 quando diz que “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Dessa forma, o aspecto fundamental da avaliação nesta etapa, se constitui em promover o desenvolvimento contínuo da aprendizagem da criança, associando as práticas de cuidado às de educar, fortalecendo assim a autoestima das crianças.

Segundo Bloom (1971 apud Sant’anna 2001), de acordo com as funções que desempenha, a avaliação possui três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A **avaliação diagnóstica** ocorre no início de algum período de estudos, buscando identificar os conhecimentos prévios do aluno, as possíveis causas de dificuldades de aprendizagem para, a partir dos resultados obtidos, direcionar a ação educativa, adequando a prática pedagógica às condições do aluno; a **avaliação formativa** acontece no desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem, com o propósito de informar professor e aluno sobre os resultados dos trabalhos realizados; por fim, a **avaliação somativa** tem como função analisar o desenvolvimento dos alunos ao final de um ciclo de estudos. Ou seja, verificar como o rendimento do aluno ocorreu e se os objetivos iniciais foram alcançados.

O processo avaliativo conta com instrumentos de avaliação para acompanhamento da aprendizagem. Estes funcionam como suporte metodológico para processar o desenvolvimento do ato avaliativo. Neste contexto, os principais instrumentos para avaliação na educação infantil, apontados pelos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI), são a observação e o registro.

Observar, no campo da avaliação, não deve ser feito com um olhar do cotidiano, mas de forma crítica e reflexiva sobre as atividades e atitudes dos alunos, e para que isto possa acontecer, o professor deve saber o que está observando. Diante disso, percebe-se a importância do professor conhecer e acreditar na concepção de avaliação que pretende utilizar, entendendo que esta engloba a concepção de criança e o tipo de sujeito que se pretende formar. Sem dúvida, para realizar este tipo de observação o educador deve possuir conhecimentos que garantam a ele propriedade de falar sobre a complexidade do desenvolvimento da criança, com o mínimo possível de julgamentos e posicionamentos

pessoais. “O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, [...], buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado (FREIRE, 1996, p. 2).”

Os registros feitos a partir da observação dos professores devem servir para subsidiar a ação pedagógica no cotidiano da prática educativa. Ação que deve estar permanentemente voltada para a criança. Por isso, Freire (1996, p. 3) diz que “o ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento; porque todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade”. Este instrumento é uma forma de representar, através da escrita, e outras formas de descrição, o que está sendo desenvolvido no processo de construção da aprendizagem das crianças. Luckesi (2003, p. 93) coloca que “Nossa memória viva não nos permite lembrar de tantas coisas ao longo do tempo, por isso necessitamos do registro”.

O portfólio constitui outra possibilidade de instrumento avaliativo, este, armazena as atividades dos alunos desenvolvidas durante um período, com o propósito de revê-las periodicamente com os pais, a escola e, sobretudo com a própria criança, objetivando acompanhar o progresso, o desenvolvimento da aprendizagem, os avanços e dificuldades colocadas pelas crianças. Portanto, o portfólio se constitui instrumento e procedimento de avaliação. No entanto, Barbosa e Horn (2008, p. 112) alertam que “os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narração final”. O portfólio pode ser considerado um instrumento de registro e reflexão dos avanços e progressos das crianças. Envolvendo a própria criança como sujeito do seu aprendizado.

Levando em consideração que o mais importante não é o tipo de instrumento utilizado para processar o ato avaliativo, e sim, a adequação do instrumento com os objetivos propostos no planejamento e as necessidades colocadas pela criança ao longo do processo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho constitui um recorte de pesquisa monográfica apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/*Campus* VIII. O estudo se insere na abordagem qualitativa, através do estudo de caso, realizado em um Centro Educacional do município de Paulo Afonso - BA, instituição que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A escolha do espaço pesquisado foi em

razão da escola figurar como referência em Educação Infantil na Rede Pública Municipal, demandando, portanto, um estudo particular do fenômeno observado.

Os procedimentos para a coleta de dados incluiu a aplicação de questionário semiestruturado para uma amostra constituída por 10 professoras e 2 coordenadoras pedagógicas, além da observação não participante em salas de aulas, nas quais, lecionavam as professoras participantes da pesquisa que compuseram a amostra, definida aleatoriamente.

4 RESULTADOS

Os dados coletados foram organizados em categorias de análise de modo a dar sentido às comunicações, as significações explícitas ou ocultas (BARDIN, 2006). Sendo assim, para proceder a interpretação das informações foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

- 1- Concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem;
- 2- Atitude do professor frente ao desacerto do aluno;
- 3- Participação do aluno no processo avaliativo;
- 4- Instrumentos e estratégias utilizadas na prática avaliativa.

1. Concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem

Nesta categoria, em relação ao **entendimento das docentes e coordenadoras pedagógicas sobre o processo de avaliação da aprendizagem**, 20% das professoras consideram a avaliação como verificação da aprendizagem e do trabalho do professor e 80% compreendem o processo avaliativo também como um acompanhamento da aprendizagem dos alunos, reafirmando a ideia de Santana (2001), quando diz que a avaliação procura investigar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, confirmando também se a construção do conhecimento se processou.

Em relação à **diferença entre avaliar na educação infantil e nos demais níveis de ensino**, todos os sujeitos evidenciaram a diferença por compreenderem que a avaliação na educação infantil não se dá por processos de notas e sim através de conceitos, realizada continuamente e de forma processual.

A análise dos entendimentos permite inferir que a maioria das professoras percebe a necessidade de avaliar a criança diariamente e de forma gradual na educação infantil. Tais concepções estão de acordo com o disposto na LDB (1996) quando trata que a avaliação na educação infantil deve acontecer de forma processual e contínua, sem o objetivo de

promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. O Projeto Político Pedagógico da escola também concebe a avaliação como uma formação contínua do desenvolvimento da criança, não com fins promocionais, mas como forma de nortear o trabalho que se realiza (SMED/PA, 2012).

Em relação à formação das professoras, os dados indicaram que 60% desenvolveram a habilidade de lidar com a avaliação dos alunos na educação infantil a partir da prática de sala de aula. Ao serem questionadas sobre o aporte teórico e prático recebido na formação acadêmica, enquanto 25% das entrevistadas, afirmaram que a formação problematizou alguns aspectos, porém foi necessária formação complementar com outros cursos, outros 25% confirmam que a formação trouxe subsídios suficientes para lidar com o processo avaliativo. Os dados trazem à tona questionamentos acerca da atenção que os cursos de graduação têm dado ao quesito avaliação da aprendizagem na formação de professores.

Corroborando com o contexto descrito, Hoffmann⁶ [2003] declara que um dos motivos responsáveis pela resistência dos professores em relação às mudanças nas formas de avaliação é a formação docente, uma vez que os cursos de licenciatura não são suficientes para a preparação dos professores para o exercício cotidiano, que os obriga a lidar com muitos alunos e suas diferenças.

O que se destaca nesta categoria é que, apesar das professoras demonstrarem em suas falas que o processo avaliativo na educação infantil deve ser realizado de forma processual e contínua, como é orientado pela LDB, por vezes, isso se apresenta de forma contraditória no interior de algumas falas e práticas em sala de aula de não realizar a avaliação diagnóstica com os alunos e de realizar uma prática avaliativa apenas como verificação da aprendizagem dos alunos e do trabalho do professor.

2. Atitude do professor frente ao desacerto do aluno

As professoras foram questionadas **se os objetivos propostos para as aulas são alcançados com frequência e sobre o que é feito quando não o são**. Também foram realizadas observações no sentido de **identificar a atitude do professor frente ao desacerto do aluno**. A esta questão, 70% responderam que os objetivos planejados geralmente são alcançados, e quando não são, buscam novas metodologias para que ocorra a aprendizagem do aluno, 30% responderam que não são alcançados e por isso são sempre replanejados e utilizadas atividades diferenciadas para alcançá-los. Também foram percebidas atitudes de

⁶Entrevista com Jussara Hoffmann (Endereço Eletrônico nas referências bibliográficas).

incentivo ou ameaça do erro do aluno relacionado ao seu comportamento, conforme observações:

Se ficar conversando vai errar. Preste atenção (PROFESSORA 2). (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/13).

- Qual é a letra do seu nome? [apontando para um aluno].

A criança diz outra letra não correspondendo a inicial do seu nome. E responde com a voz tremula demonstrando receio em errar.

A professora incentiva:- não precisa ter medo de errar não....estamos aqui para aprender. E mostra no quadro a letra correta (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/13).

Em geral, percebe-se que há uma dificuldade das professoras em identificar o erro do aluno como uma oportunidade de construção do conhecimento para que se realize uma avaliação processual e mediadora. De toda forma, diariamente são realizadas correções coletivas e algumas vezes individuais das tarefas propostas. Demonstrando que as professoras reconhecem a importância de direcionar os erros dos alunos, mas em alguns momentos mostram-se resistentes aos alunos com mais dificuldades em aprender. Quando os erros dos alunos sofrem alguma penalidade, tendem a permanecer um processo de dificuldade, porém quando o professor aponta ou retifica suas respostas pode contribuir para a possibilidade da criança tomar consciência das contradições.

3 - Participação do aluno no processo avaliativo

Foi perguntado às professoras **se existe algum momento em que o aluno participa do processo avaliativo e se positivo, de que forma acontece esta participação**. Assim, 60% responderam que o aluno não participa do processo de avaliação, enquanto 40% responderam que eles participam nos momentos que interpretam as histórias e desenvolve as atividades propostas pelo professor.

Pode-se inferir que esta não participação está ligada ao modelo tradicional de avaliação, no qual se objetiva a seleção e não a retroalimentação do trabalho pedagógico. Pois segundo Hoffmann (2002) autoavaliar-se significa o educando promover e acompanhar seu próprio processo de construção de conhecimento.

4 - Instrumentos e estratégias utilizadas na prática avaliativa

Em relação às estratégias, todas as respostas salientaram que é realizada observação durante as atividades. Ainda, 20% complementaram que além da observação e das atividades realizadas como estratégia, utilizam anotações diárias dos acontecimentos relevantes e fichas para realizar o procedimento avaliativo.

Quando foi perguntado às professoras se elas **utilizam algum tipo de registro das observações**, 60% afirmaram que realizam o registro escrito através da ficha de acompanhamento do aluno, enquanto 40% disseram que utilizam registro das observações no diário do professor ou caderno individual e também através do preenchimento das fichas de acompanhamento.

O posicionamento apontado através das respostas das docentes evidencia mais uma vez, que a instituição não padroniza a forma de realizar a avaliação da aprendizagem, mesmo padronizando alguns instrumentos. Apesar disso, as coordenadoras salientaram juntamente com a minoria das professoras (40%) que os registros são feitos através da ficha de acompanhamento que é distribuída pela secretária municipal de educação, somado ao registro que consta no diário do professor onde ele pode fazer as anotações da observação.

A ficha de desempenho do aluno traz uma visão geral do seu desenvolvimento e habilidades de acordo com cada unidade e eixos trabalhados na educação infantil. A mesma ficha é utilizada para os alunos de 4 e 5 anos na educação infantil. Alguns professores acreditam que esta ficha é um tipo de resumo do que é descrito nos registros feitos pelo professor.

Porém, Hoffmann (2002; 2012) discute sobre a complexidade envolvida no desenvolvimento infantil, indicando que nesta etapa, as análises das observações necessitam de um instrumento avaliativo mais amplo do que a ação de preencher formulários padronizados, como fichas de avaliação, que podem reduzir as observações dos professores a comportamentos desejáveis das crianças, revelando a reprodução de modelos classificatórios e comportamentalistas.

Foi percebido nas observações que algumas vezes os professores não realizam este registro diariamente, devido às inúmeras atribuições e responsabilidades do papel do professor, como identificado na fala abaixo:

Já foi mais fácil ser professor. Já tive turmas com 14 alunos na educação infantil, aí assim, claro que avaliar sempre foi uma tarefa complexa, mas, nessa época dava pra acompanhar melhor. São muitos alunos, muitas responsabilidades, muita cobrança (PROFESSORA 1).

Atentam-se ao fato que o professor também pode e deve ampliar a variedade desses instrumentos para realizar a avaliação com os alunos, assim como diz Luckesi (2003), todos os instrumentos são úteis à medida que possui adequação com os objetivos propostos pela instituição e em relação a sua construção.

Na sequência do questionário, quando foi perguntado como é escolhida a forma de avaliar em sala de aula, 70% disseram que é escolhida pela equipe pedagógica em reunião, e 30% que é decidida pelo professor e também pela equipe pedagógica. Nas observações foi percebido o demonstrado no comentário, cada professor encaminha a avaliação de acordo com sua própria concepção e adequando o instrumento padronizado pela instituição ao seu modo de realizar a avaliação do aluno.

No quesito da **satisfação com o processo avaliativo na escola**, 25% disseram que o processo avaliativo na escola é ótimo, não precisando ser modificado, 50% acreditam que está bom, enquanto os outros 25% disseram que pode melhorar.

Ao mesmo tempo em que a escola deixa livre para o professor realizar os procedimentos de avaliação da aprendizagem de acordo com sua própria concepção e metodologia, deixa de considerar também esta possibilidade para os instrumentos de avaliação, no sentido de que 25% das pesquisadas acreditam que a ficha de acompanhamento do aluno muitas vezes não condiz com a realidade encontrada em sala de aula. E à medida que o professor não acredita no resultado positivo daquele instrumento, a prática de preenchê-lo para demonstrar dados ao município, torna-se desmotivadora, deixando muitas vezes de ocupar este tempo com outras atividades mais construtivas no processo de aprendizagem do aluno.

Nesta categoria, percebeu-se a utilização de meios que auxiliam na aprendizagem dos alunos, mesmo algumas vezes insuficientes no que diz respeito aos instrumentos, pois o emprego destes ainda é limitado em relação à imensidão de recursos disponíveis. O portfólio, por exemplo, pode ser um meio auxiliar para dinamizar a ação pedagógica, podendo estabelecer através deste, formas do aluno realizar a autoavaliação, percebendo seus avanços diante da exposição de suas próprias produções, registros fotográficos, vídeos, podendo escolher as produções junto com o professor para sentir-se atuante em seu progresso. Dentre outros que o professor e a instituição considerarem adequado para os objetivos propostos e a realidade da turma.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa social, demarcada pelas experiências humanas, não se pode determinar uma conclusão de resultados finais, mas sim traçar considerações em torno dos resultados encontrados em campo, a fim de contribuir com reflexões acerca da temática e pronunciar sugestões elaboradas para estudos posteriores.

Nos resultados da pesquisa, percebeu-se que as professoras compreendem a avaliação da aprendizagem como estratégia de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, numa dinâmica processual e contínua, mas nem sempre demonstram essa concepção em suas práticas. Devido a alguns problemas identificados, como: a falta de recursos materiais, a superlotação em turma, bem como as lacunas deixadas pela formação inicial das professoras.

Em geral, as práticas na educação infantil ainda hoje são caracterizadas pelo preconceito construído sobre a informalidade das ações desenvolvidas nesta etapa, talvez por marcas de uma história traçada pela luta em prol do reconhecimento do papel educativo, tão importante para o desenvolvimento da criança.

Contudo, em relação aos instrumentos avaliativos, a escola desenvolve a prática da observação e acompanhamento do aluno, avaliando através de registro e ficha de acompanhamento, o que em geral contribui na organização dos registros da observação, auxiliando o processo avaliativo. Mas a utilização destes mostrou-se ainda insuficiente no que diz respeito à variedade de recursos disponíveis que podem auxiliar esta prática, de forma mais dinâmica e intencional.

Observou-se que a instituição dá liberdade para que o professor possa aprimorar sua prática com outros recursos avaliativos, mas não foi identificado outro instrumento além dos quais a instituição propõe mesmo alguns professores mostrando-se insatisfeitos com a ficha de acompanhamento do aluno.

Neste sentido, identificou-se a necessidade de uma formação continuada para aprofundamento do tema sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil, visto que, de modo geral, as professoras aprenderam a lidar com esta questão apenas no cotidiano das aulas. Essa demanda formativa inclui a necessidade de espaço, no qual, fosse possível refletir sobre critérios de elaboração de instrumentos avaliativos condizentes com os objetivos propostos para Educação Infantil.

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa favoreceu uma experiência significativa e gratificante, sem, contudo, ter pretendido esgotar as considerações elaboradas acerca da temática, mas sim, colaborar na promoção de um pensamento crítico a respeito das práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil que considerem as especificidades dos espaços e tempos da vida escolar das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança de da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIDONET, Vital. A LDB e a política de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). **EDUCAÇÃO INFANTIL em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação. In: FREIRE, Madalena (Org.) **Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012

_____. Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, comunicação e eventos, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Educacional**. Série Idéias n. 22. p.61-68. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019>. Acesso em: 28 Mar 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico: CEMPA**. Paulo Afonso, 2012.