

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
GABRIELA ORTIZ PRADO

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES
SOBRE A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DO
MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS A PARTIR DOS RELATÓRIOS
DE AVALIAÇÃO**

RIO GRANDE
2015

GABRIELA ORTIZ PRADO

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES
SOBRE A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DO
MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS A PARTIR DOS RELATÓRIOS
DE AVALIAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora
Gabriela Medeiros Nogueira.

RIO GRANDE
2015

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES
SOBRE A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DO
MUNICÍPIO DO RIO GRANDE/RS A PARTIR DOS RELATÓRIOS
DE AVALIAÇÃO**

GABRIELA ORTIZ PRADO

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Gabriela Medeiros Nogueira

Professora Doutora Maria Renata Alonso Mota

Professora Doutora Vanessa Ferraz Almeida Neves

Professora Doutora Marta Nörnberg

P896a Prado, Gabriela Ortiz.
A avaliação na educação infantil – reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação / Gabriela Ortiz Prado. - 2015. 133 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande / RS, 2015.

Orientadora: Dra. Gabriela Medeiros Nogueira.

1. Educação infantil. 2. Avaliação escolar. 3. Relatório de avaliação. I. Nogueira, Gabriela Medeiros. II. Título.

CDU 371.26

Catálogo na fonte: Bibliotecária Claudia Maria Gomes da Cunha CRB10/1942

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu amado avô Ilson Pereira Prado, que teria um imenso orgulho de ver sua neta tornar-se mestre em educação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir que meu caminho seja repleto de conquistas e de pessoas que me apoiam e me amam;

Ao meu marido, meu grande amigo, com quem amo partilhar a vida. Obrigado pelo carinho, pelos incentivos, pela paciência e por ouvir minhas reclamações, angústias e relatos da vida acadêmica e profissional, sempre trazendo apoio.

À minha família, por sempre acreditar e investir em mim. Mãe, seus exemplos, estímulos e conselhos desde cedo me inspiraram na escolha profissional. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada. Rafaela, por demonstrar a todo o momento como tem orgulho de mim e por começar a seguir meus passos.

À professora Gabriela Medeiros Nogueira, por ser incansável ao me orientar, o que tornou possível a conclusão desta dissertação e por abrir meus horizontes dentro da vida acadêmica;

À professora Luciana Dolci, pelo incentivo à minha formação em muitas etapas da minha vida e por sua amizade;

Às minhas colegas de mestrado, em especial à Taiana Loguercio, que se debruçou sobre minha escrita afim de me ajudar;

Às amigas Eliane Brião e Lúcia Quadros que me fizeram rir e dividiram momentos inesquecíveis comigo durante a escrita desta dissertação;

À EMEI Oscar de Moraes e à professora da pré-escola Nível IIB por sua acolhida e disponibilidade;

À equipe diretiva da Escola São Luiz Gonzaga, escola onde trabalho, por me apoiar e possibilitar a conciliação da vida acadêmica e profissional.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “A avaliação na Educação Infantil – Reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação” teve como objetivo compreender a avaliação na Educação Infantil a partir da perspectiva de uma professora de Educação Infantil. A escolha da temática justifica-se pelo fato de que a avaliação na Educação Infantil vem recebendo destaque no cenário nacional e por que se fazem necessárias pesquisas e estudos que se proponham a conhecer e problematizar a avaliação nesta etapa da educação. A opção teórica, com foco na avaliação na Educação Infantil, foi centrada nos estudos de Barbosa (2006; 2008) Hoffmann (2003, 2011, 2014), Bondioli e Bechi (2003), Bondioli e Sávio (2013), Bondioli (2004), Guimarães e Oliveira (2014) que apontam a avaliação como um processo que envolve diversas áreas e sujeitos do contexto educativo, com foco no desenvolvimento da criança através de acompanhamento da mesma e de reflexão sobre o que lhe é ofertado. Esta dissertação contemplou uma pesquisa bibliográfica sobre a legislação brasileira, no que tange à avaliação na Educação Infantil; sobre a documentação disponibilizada pelo Ministério da Educação, com foco nas orientações sobre avaliação na Educação Infantil e, sobre perspectivas teóricas com base nos autores citados anteriormente. De natureza qualitativa, teve como método de investigação o Estudo de Caso, que contou com um universo de pesquisa composto por uma turma de pré-escola Nível II, sendo realizada uma análise documental a partir de dezesseis “Relatórios de avaliação” de turma e individuais, elaborados pela professora durante o ano letivo. Os relatórios analisados indicam um trabalho “solitário” do professor em relação ao grupo de crianças. Não foi possível evidenciar um movimento coletivo entre o grupo de professores e a coordenação da escola, no que tange a discussão e a reflexão sobre a elaboração e constatações expressas nos relatórios. A pesquisa revelou, que temos um grande desafio pela frente no que se refere a concepção e realização da avaliação da e na Educação Infantil, pensando nas implicações que ambas têm entre si.

Palavras Chave: Avaliação na Educação Infantil, relatórios de avaliação.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Early Childhood Education's Evaluation - Reflections on the prospect of a teacher from Rio Grande / RS from evaluation reports" had as aimed the evaluation's understanding in early childhood education from the perspective of an Education Children's teacher. The choice's subject matter is justified by the fact that the assessment in early childhood education has received attention in the national scene and that are necessary research and studies that propose to meet and discuss the evaluation in this stage of education, with a view in a few studies located on this theme. The theoretical option, focusing on evaluation in kindergarten, was centered in Barbosa's study (2006; 2008) Hoffmann (2003, 2011, 2014), Bondioli and Bechi (2003), Bondioli and Savio (2013), Bondioli (2004), Guimarães and Oliveira (2014) point out that the assessment as a process that involves different areas and subjects in the educational context, focusing on the child's development through the same accompaniment and reflection on what are offered. This research included a literature review on the Brazilian legislation, regarding the evaluation in early childhood education; on the documentation provided by the Education's Ministry, focusing on guidance on assessment in kindergarten and on theoretical perspectives based on the authors mentioned above. The qualitative nature, had to research method the Case Study, which included an universe's research that consists in a group of pre-school Level II, being held a documentary analysis from sixteen "Assessment Reports" in group and individuals, prepared by the teacher during the school year. The reports analyzed indicate a job "solitary" from the teacher in relation to the children's group. It could not show a collective movement among the group of teachers and school's coordination, regarding the discussion and reflection about the preparation and expressed findings in the reports. The survey revealed, that we have a big challenge ahead as that refers a conception and fulfillment about the evaluation of and in kindergarten, thinking of the implications that both have each other.

Key-words: Early Childhood Education's Evaluation, documentary analysis.

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASQ-3 - Ages and Stages Questionnaires
EMEI - Escola municipal de Educação Infantil
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI - Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT – Grupo de trabalho
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas em Educação
MEC - Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil
LDBEN - Lei de diretrizes e bases para educação nacional
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE - Plano Nacional para Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RNPI - Rede Nacional Primeira Infância
RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SEB - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SMEd – Secretaria Municipal de Educação
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA LEGAL E DOCUMENTAÇÃO OFICIAL	15
2.1	Por que falar de avaliação na Educação Infantil?	15
2.2	Perspectiva legal da avaliação na Educação Infantil	19
2.3	Perspectiva educacional nacional para avaliação na Educação Infantil: Documentação oficial disponibilizada pelo MEC	21
2.3.1	Avaliação no Referencial Curricular para Educação Infantil	25
2.3.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)	30
2.3.3	Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	32
2.3.4	Proinfantil	35
2.3.5	Indicadores da qualidade para Educação Infantil	38
2.4	Síntese dos aspectos legais e orientações oficiais para avaliação na Educação Infantil	41
3	PERSPECTIVA TEÓRICA: PRESSUPOSTOS ACERCA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
3.1	Educação Infantil	43
3.2	Avaliação Escolar	48
3.3	Avaliação na Educação Infantil	55
3.3.1	Perpectiva Italiana de avaliação para Educação Infantil	62
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	67
4.1	Objetivos da pesquisa	67
4.2	Os caminhos da pesquisa: Conhecendo os contextos, os sujeitos e objeto de estudo	68
4.3	A Pesquisa qualitativa	70
4.4	A Pesquisa bibliográfica	72
4.5	O Estudo de caso	74
4.6	Dados da pesquisa	75
4.7	Educação Infantil no município do Rio Grande/RS	77
4.8	A Escola Municipal de Educação Infantil Oscar de Moraes	79

4.9	A professora e a turma da pré-escola Nível II da EMEI Oscar de Moraes.....	83
5	PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO DA PROFESSORA DA PRÉ-ESCOLA NÍVEL II DA EMEI OSCAR DE MORAES	85
5.1	Documentando o processo de avaliação: O que são relatórios? ...	88
5.2	O processo avaliativo da turma de pré-escola Nível II a partir dos relatórios de avaliação	92
5.3	Relatórios da turma.....	92
5.4	Relatórios Individuais	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
7	REFERÊNCIAS.....	129

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar a pesquisa que desenvolvi como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O objetivo central desta dissertação é compreender a avaliação na Educação Infantil a partir da perspectiva de uma professora de Educação Infantil, da escola municipal de Educação Infantil (EMEI), Oscar Ferreiro de Campos Moraes, conhecida como “EMEI Oscar de Moraes”, do município do Rio Grande/RS.

Minha aproximação e interesse pelo tema “avaliação na Educação Infantil” antecede minha inserção no curso de mestrado, pois trabalho há quatorze anos na área da educação, sendo que durante este período atuei por oito anos como professora na Educação Infantil. Foi esta experiência enquanto docente que despertou meu interesse pela temática “avaliação”, visto que desenvolver o processo avaliativo configurava-se em muitos momentos como um desafio para mim e para alguns colegas com quem trabalhei. Este processo era encarado como desafio por motivações diversas, que envolviam desde fragilidades na formação docente (o que refletia como inseguranças e equívocos), desconhecimento das propostas e especificidades da Educação Infantil, até dúvidas sobre a forma de registrar a avaliação.

Ao iniciar o mestrado em educação, após questionamentos e direcionamentos realizados por minha orientadora, percebi o quão significativo seria dedicar-me a investigar uma área que já despertava meu interesse, que contribuiria para minha ação enquanto docente e que vem recebendo destaque no cenário nacional mesmo que ainda seja foco de poucas pesquisas. Estas duas últimas motivações citadas foram percebidas por mim, durante os primeiros passos da pesquisa, quando ainda na construção do projeto, dediquei-me a investigar o que vinha sendo produzido sobre a temática no meio acadêmico e qual era sua visibilidade no cenário nacional.

Nesta pesquisa bibliográfica realizei uma busca *online* por trabalhos acadêmicos a partir dos descritores “avaliação na Educação Infantil”, restringindo a procura aos trabalhos voltados para avaliação das crianças, publicados a partir de 2009, tendo em vista que neste ano foi promulgada pela

Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução nº 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Utilizando estes descritores, a procura por artigos foi feita através de busca nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Com o mesmo descritor, também foi realizada pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

No que tange aos artigos científicos, foram consultados os anais do VIII, IX e X Seminário Educação Infantil em Debate, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação da Infância (NEPE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), os anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e os eixos do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), ressaltando que foram considerados os eventos ocorridos a partir de 2009. A opção de escolha destes eventos se deu, devido ao fato de serem de âmbito nacional (ANPED), regional (ANPED SUL) e local (Educação Infantil em Debate).

Através do levantamento realizado foi possível perceber que existem inúmeras pesquisas envolvendo a avaliação na educação e, a Educação Infantil (seus sujeitos e suas especificidades), porém poucos estudos dedicam-se a entrecruzar essas duas áreas. Apenas oito trabalhos foram encontrados no levantamento realizado dentre todos as fontes consultadas, sendo que cinco destes trabalhos estão relacionados aos documentos que embasam o processo avaliativo, como os registros do professor, ou se configuram como produto final da avaliação, como os relatórios e portfólios.

De acordo com Guimarães e Oliveira (2014) o número de pesquisas do tema em questão ainda é pequeno, porém é possível perceber a existência da preocupação pelo assunto. A avaliação realizada na educação escolar, e também na Educação Infantil condiz com a visão pedagógica do docente e da instituição que a propõe (HADJI, 2001), traduzindo (de forma consciente ou não) os conceitos de educação, criança, infância e aprendizagem que escola e professor concebem. A avaliação engloba as concepções e práticas construídas pelas trajetórias e pela formação dos professores, envolvendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (linguagens, habilidades) e

articulando todos esses fatores ao planejamento do professor (organização da rotina, espaço, tempo, propostas, etc.). Ou seja, avaliação se constitui de muitos temas que são objetos de pesquisa no campo da Educação Infantil, no entanto, este processo não se destaca nas pesquisas acadêmicas. Segundo Guimarães e Oliveira (2014), existe um vasto campo de pesquisa no que tange questões ligadas à avaliação, à forma de desenvolvê-la e de registrá-la, que podem contribuir diretamente com as práticas vivenciadas pelas crianças em sala de aula.

Assim, compreendo que se fazem necessárias pesquisas e estudos que se proponham a conhecer e problematizar a avaliação nesta etapa da educação, visto que existem diretrizes, leis e teorias que dão suporte a ela, estando ciente de que sem dúvida, ela acontece, alicerçada (ou não) nestes suportes.

A fim de aprofundar as questões mencionadas anteriormente e apresentar os caminhos percorridos nesta investigação, desde sua fundamentação e sua metodologia até a análise dos dados, estruturei esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro deles recebe o título “Avaliação na Educação Infantil: Perspectiva legal e documentação oficial” e inicia com a justificativa do meu interesse sobre o tema “avaliação na Educação Infantil”, foco central desta pesquisa, atrelando a esta justificativa, uma breve discussão sobre a importância deste tema e da realização de pesquisas e estudos sobre o mesmo, com base no que será exposto nos capítulos do trabalho.

Ainda neste capítulo apresento a situação da avaliação na Educação Infantil de acordo com o aspecto legal e educacional no Brasil. Nesta escrita faço um apanhado sobre a legislação referente à Educação Infantil e uma síntese do material que o Ministério da Educação (MEC) vem disponibilizando às instituições de Educação Infantil, com relação à avaliação, documentos estes, que vão orientar desde a organização estrutural até as propostas pedagógicas.

No segundo capítulo, ao qual intitulei “Perspectivas teóricas sobre Avaliação na Educação Infantil”, discuto o conceito de Educação Infantil, através dos estudos de Barbosa (2009) Cerisara (1999) Kuhlman Jr. (2000), entre outros. No campo da avaliação escolar, apresento uma discussão com base nas pesquisas de Hoffmann (2003; 2004), Antunes (2002), Esteban

(2004) e Hadji (2001). Ao fim deste capítulo, trago os conceitos de “avaliação na Educação Infantil”, através dos estudos de Barbosa (2006; 2008) Hoffmann (2003, 2011, 2014), Bondioli e Bechi (2003), Bondioli e Sávio (2013), Bondioli (2004), Guimarães e Oliveira (2014), entre outros.

O terceiro capítulo intitulado “Aspectos Metodológicos” inicia com a exposição do objetivo geral e dos objetivos específicos desta dissertação. Em seguida, narro como se delimitaram os caminhos da pesquisa, descrevendo a seleção da escola e dos sujeitos, que foi permeada pela minha constituição enquanto pesquisadora. Nas seções que seguem neste capítulo, exponho uma síntese sobre a organização e resultados da pesquisa bibliográfica realizada no início desta investigação e apresento o embasamento teórico que deu suporte à produção e à análise dos dados, bem como os fundamentos sobre a pesquisa de abordagem qualitativa, com base nos estudos de Minayo (1995), Estebán (2010), Deslauries e Kérisit (2008), Szymansk (2008), Ludke e André (1986), Gil (1994; 2002) Bodgan e Blikem (1994) e Bel (2005). A perspectiva de estudo de caso e de entrevista em abordagem qualitativa são apresentadas, visto que foram opções metodológicas escolhidas por mim para o desenvolvimento da pesquisa.

Apresento também uma breve contextualização sobre a Educação Infantil no município do Rio Grande/RS, sobre a EMEI Oscar Ferreiro de Campos Moraes, onde se desenvolveu a pesquisa e sobre a professora entrevistada que elaborou o material que será foco central da análise desta investigação.

No quarto e último capítulo analiso os documentos de avaliação produzidos pela professora, iniciando a escrita com uma discussão teórica acerca desses documentos, que consistem nos relatórios individuais e de grupo. A análise tem o propósito de tentar compreender através da escrita da professora, como ela concebe a avaliação das crianças nesta etapa da Educação Básica. Nesta análise estabeleço diálogos e reflexões a partir de estudos e teorias de autores apresentados no segundo capítulo, articulados às percepções e eixos temáticos elencados por mim a partir da leitura dos relatórios.

Encerro a escrita fazendo algumas considerações sobre o que foi discutido ao longo desta pesquisa, abordando as aprendizagens e as reflexões

provocadas em mim a partir desta investigação, que envolvem desde a identificação da necessidade de mais estudos voltados para área da avaliação na Educação Infantil, até a relevância deste tema no campo educacional, bem como, a ideia de que a documentação de avaliação pode traduzir as perspectivas e a prática do professor, a dificuldade de definir este processo que atravessa vários campos do trabalho docente e os papéis assumidos pelos sujeitos.

2. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA LEGAL E DOCUMENTAÇÃO OFICIAL

Neste capítulo proponho-me a aprofundar saberes a respeito da avaliação na Educação Infantil através de levantamentos que realizei acerca deste tema no contexto legislativo e documental. Estes levantamentos suscitaram em mim algumas reflexões e observações sobre o tema, além de ampliarem e aprofundarem meus conhecimentos sobre as propostas nacionais de avaliação na e da Educação Infantil, possibilitando uma base mais sólida para alicerçar a reflexão a que se propõe esta pesquisa.

Início o capítulo justificando meu interesse pelo tema e ressaltando sua relevância no campo da educação. Nas seções seguintes apresento o levantamento das leis que regem a Educação Infantil e suas propostas de avaliação e dos documentos oficiais brasileiros que orientam o trabalho nesta etapa.

2.1. Por que falar de avaliação na Educação Infantil?

Como será possível perceber através da leitura deste e do próximo capítulo, o tema “avaliação escolar”, presente em documentos oficiais e na legislação brasileira, está sendo apontado por pesquisadores da área da educação como Hoffmann (2004; 2012), Esteban (2004) e Hadji (2001), como um tema que precisa ser discutido e refletido, por se configurar como uma das questões mais desafiadoras para os profissionais da educação. Maria Teresa Esteban questiona na introdução de seu texto: “Avaliação no cotidiano escolar” (2004) os motivos que fazem com que a temática avaliação seja foco de discussão e estudos. Ela expressa que a avaliação faz parte de uma discussão maior, que envolve o fracasso e o sucesso escolar e que só tem sentido de ser, se estiver vinculada à reflexão sobre estes fatores.

No cenário educacional brasileiro, além das discussões sobre avaliação das crianças na Educação Infantil, questões que envolvem avaliação externa desta etapa vêm recebendo destaque, mais intensamente, a partir de 2010. Um dos pontos culminantes desse debate é o projeto piloto realizado no ano de

2011, em escolas de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro, onde foi aplicado o teste psicológico norte americano “Ages and Stages Questionnaires – Third Edition” (ASQ-3), em crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em 2012 foi produzido o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” pelo Grupo de Trabalho (GT) instituído através da Portaria nº 1.147/2011¹, do MEC com o intuito de “[...] subsidiar a inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade. ” (BRASIL, 2012, p. 3). Nesse documento consta que foram realizadas manifestações de repúdio à aplicação ao ASQ-3, ou seja:

Vários documentos, expedidos por instituições, especialistas e pesquisadores, foram encaminhados ao Ministério da Educação e divulgados em redes sociais, em sites e blog contrários à aplicação do ASQ-3 e rejeitando sua adoção como instrumento geral de avaliação do desenvolvimento infantil na rede de estabelecimentos educacionais. (BRASIL, 2012, p. 9)

A posição da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) é de que a aquisição do ASQ pelo MEC não é adequada, uma vez que a concepção de criança disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2010) vai em direção contrária a apresentada nesse modelo de teste de avaliação. Em suma, na DCNEI (2010) a criança é concebida como um sujeito de direitos, que produz cultura e interage socialmente através de muitas linguagens. Na proposta avaliativa do ASQ-3 esses fatores não são considerados, o que causa polêmica. Assim,

[...] O dilema e o debate estão vigentes. De um lado, profissionais da educação infantil defendem a não aplicação de testes padronizados, homogêneos para todas as crianças, com propósito de delimitar a etapa ou nível de desenvolvimento e aquisição de objetivos predeterminados para cada faixa etária. Outros profissionais argumentam a favor da obtenção de dados por meio destes testes, questionários ou roteiros de observação por serem eficientes na precisão dos resultados e seguros para planejamento de atividades, seleção de estímulos pontuais para superação do não alcance dos objetivos propostos. (GARMS e SANTOS, 2014, p. 129).

¹ Grupo de Trabalho formado por representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação- SEB; do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME; da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE; da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; do Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB e da Rede Nacional Primeira Infância- RNPI.

Com foco em avaliação externa e sob uma proposta de avaliação institucional, o MEC já havia lançado em 2009 o documento “Indicadores da qualidade para Educação Infantil”, sendo característica desta publicação ser “[...] um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.” (BRASIL, 2009, p.09). Os indicadores objetivam:

[...] auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. (BRASIL, 2009, p.14).

Sob este enfoque de autoavaliação coletiva, não se encaixam propostas que avaliem de forma pontual e descontextualizada a Educação Infantil, como por exemplo o teste ASQ-3.

Com base nos indicadores apontados pelo documento, o MEC, juntamente com o Instituto Nacional de Pesquisas em Educação (INEP) apresenta para o ano de 2016 uma nova proposta de avaliação externa e de larga escala para Educação Infantil, que não se efetua através de provas como em outros países, mas sim, por acompanhamento de indicadores de qualidade, como infraestrutura, vagas, recursos pedagógicos e etc. Esta avaliação não objetiva notas, mas sim, o alcance de metas baseadas nos indicadores².

É provável e esperado que a forma de avaliação externa influencie o que acontece dentro das escolas, ou seja, as propostas pedagógicas e o trabalho docente, o que implica também na avaliação das crianças.

Somada a todos os fatores apresentados até aqui, está a questão de que avaliação na Educação Infantil tem especificidades que a diferenciam das demais etapas da educação, conforme a legislação brasileira, que será abordada na sequência desta dissertação.

A partir do exposto, posso afirmar que a avaliação é um tema controverso no campo da Educação Infantil, que atravessa reformulações. Porém, apesar da necessidade exposta nas obras de pesquisadores e da polêmica causada pela avaliação externa, pude perceber (através do levantamento de trabalhos

² Durante o desenvolvimento desta pesquisa não foi possível encontrar documentos ou fontes mais precisas que explorassem essa nova proposta de avaliação externa. As fontes de informação sobre ela ainda são oriundas de entrevistas e reportagens de jornais conceituados do país, consultadas, por exemplo, no endereço eletrônico: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-inicia-nova-avaliacao-da-educacao-infantil-em-2016,1708478>, acessada em julho de 2015.

acadêmicos, construído no “estado da arte” que antecedeu esta pesquisa³), que ainda é pequeno o número de investigações que se dedicam aos processos de avaliação das crianças, reduzindo mais ainda este número, no campo da avaliação na Educação Infantil.

Como professora da Educação Infantil, sinto a necessidade de discutir a avaliação e percebo em muitos colegas este mesmo anseio, visto que muitas vezes tendemos a copiar a “avaliação classificatória⁴” que é comum no Ensino Fundamental, mesmo que em forma de um parecer, que muitas vezes, na verdade, só descreve o que a criança sabe ou não fazer, substituindo as notas e conceitos da avaliação classificatória. O desconforto perante esta prática avaliativa encontra razão de ser, para mim enquanto educadora, na forma como compreendo a Educação Infantil. Entendo que esta etapa da educação, conforme Hoffmann (2012) afirma, tem o objetivo de promover a formação integral da criança, através das interações dela com as outras crianças e com o meio, respeitando as diferenças e ampliando suas possibilidades de expressão e aprendizagem. Sendo assim, uma avaliação que rotula e classifica vai de encontro ao que entendo como Educação Infantil e se reflete na ideia de Hadji (2001) ao problematizar a avaliação classificatória na prática de professores:

[...] a maioria dos professores ainda vivencia frequentemente essa avaliação como um peso, suportado porque julgado necessário, ou como um freio, quando não tempo perdido, mais do que como ferramenta eficaz a serviço de uma pedagogia dinâmica. (p. 10)

Conforme Hoffmann (2003) o professor tende a reproduzir as práticas avaliativas que vivenciou, que conhece. A Educação Infantil, sendo percebida através do conceito exposto anteriormente, necessita de uma avaliação que não condiz com aquela que vivenciei no meu processo educativo, ou seja, a avaliação classificatória. Porém, se não há notas ou classificações, nem retenções ou promoções, “O que avaliar? ” “Como avaliar? ” São essas algumas das questões que me inquietam e que tornam este tema o foco da minha pesquisa.

³ Para o projeto de qualificação desta pesquisa, apresentado em outubro de 2014, foi desenvolvido um levantamento sobre as produções acadêmicas publicadas a partir de 2009, acerca da avaliação na Educação Infantil

⁴ A avaliação classificatória compreendida aqui, condiz com os estudos de Hoffmann (2003; 2004; 2012) que caracteriza a avaliação como ação de julgar e atribuir notas ou conceitos aos alunos, mediante comparação a um padrão.

Após expor minhas motivações e interesses nessa temática, na seção que segue, mapeio o contexto legal que envolve a Educação Infantil e a avaliação nesta etapa.

2.2 Perspectiva legal da avaliação na Educação Infantil.

Com o intuito de compreender a situação da Avaliação na Educação Infantil, dentro do cenário da educação brasileira nos dias atuais, realizei um estudo sobre a legislação que envolve o campo da Educação, focando a Educação Infantil e a avaliação para esta etapa.

A Constituição Federal de 1988 assegura como o direito social de todo cidadão e dever do estado e da família o acesso à educação. No que se refere à educação de crianças pequenas, a Constituição assegurava inicialmente o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade receberem atendimento em creches e pré-escolas, sendo esta determinação alterada pela Emenda Constitucional de nº. 53/2006, que determina o atendimento na Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Esta alteração vincula-se a nova proposta do Ensino Fundamental de nove anos, onde as crianças devem obrigatoriamente ingressar no primeiro ano, aos seis anos de idade, de acordo com a Lei Federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

Porém, antes das alterações citadas anteriormente e, sucedendo as determinações acerca da educação asseguradas na Constituição Federal de 1988, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei Federal de nº. 9.364 que estabeleceu as novas diretrizes e bases para educação nacional (LDBEN). Esta lei determinava inicialmente a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e a oferta gratuita das demais etapas da educação, sem fixá-las como obrigatórias. Contudo, Lei Federal de nº 9.394/1996 sofre alterações mediante as determinações presentes na Lei Federal de nº. 12.796, sancionada em 4 de abril de 2013.

Estas alterações fixam como “dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, organizando-a em três etapas: Pré – escola

(Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade); Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Lei Federal nº. 12.796/13 ainda determina, no que tange à Educação Infantil, que é obrigação dos pais matricular a criança na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade (Art. 6º). Aponta também que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29º).

Esta lei assegura ainda que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Art. 26º). Essa “base curricular comum” citada na referida lei pode ser observada nas orientações contidas nos “Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação” produzidos e distribuídos pelo MEC, em 1997.

Os documentos distribuídos pelo MEC (referentes à Educação Infantil) serão discutidos na sequência deste trabalho, porém antes penso ser necessário ressaltar o trecho relacionado à avaliação na Educação Infantil, presente no Artigo 31º, inciso I, da Lei 12.796/13 que determina que avaliação nesta etapa acontecerá: “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;”.

Em 2009, o presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui através da Resolução nº. 05/2009, as novas DCNEI, que são uma revisão das Diretrizes para Educação Infantil instituídas em 1999. As DCNEI (2010) devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Estas diretrizes estão articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração de planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, Resolução nº 05/2009).

As diretrizes implementadas pela Resolução nº 05/2009 têm caráter legal e, em relação à avaliação propõem em seu Art.10º que: “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” (BRASIL, Resolução nº 05/2009), apresentando na sequência da resolução uma listagem de itens que serão expostos na seção sobre a DCNEI, presente neste trabalho.

Em suma, o cenário legislativo brasileiro atual, referente à Educação Infantil determina esta etapa, como a etapa inicial da Educação Básica, que deve atender crianças com até 5 anos de idade. A obrigatoriedade inicia aos 4 anos de idade, sendo responsabilidade da família matricular e, dever do Estado ofertá-la. Ela tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, devendo ter uma base curricular comum às demais etapas da educação, mas que considere as especificidades dos sujeitos e da cultura educacional e social aonde se constrói. A avaliação nesta etapa é um acompanhamento do desenvolvimento da criança, não servindo para classificá-la ou retê-la. Existem Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para esta etapa, que estabelecem normas e conceitos acerca da Educação Infantil, que devem ser observadas pelas instituições de ensino.

Na seção seguinte exponho alguns documentos disponibilizados pelo MEC, que contém orientações, discussões e propostas de avaliação para Educação Infantil.

2.2 Perspectiva Educacional Nacional da avaliação na Educação Infantil: Documentação oficial disponibilizada pelo MEC

Documentos oficiais voltados para Educação Infantil foram elaborados e disponibilizados pelo MEC com maior frequência, a partir do decreto da Lei Federal de nº. 9.394, que estabeleceu em 20 de dezembro de 1996, novas Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Emendas e novas leis surgiram desde então, com propostas sobre a organização (estrutural e curricular), oferta e atendimento no campo da Educação Infantil. Estes documentos têm

finalidades diversas, tais como a de orientar, regulamentar, propor reflexões ou organizar as instituições que ofertam Educação Infantil, bem como sua infraestrutura, propostas pedagógicas, concepções nelas contidas e o trabalho docente.

Com o intuito de identificar e conhecer o que vem sendo produzido pelo MEC e proposto aos professores e instituições de Educação Infantil em âmbito nacional, realizei um levantamento no site deste Ministério, sobre os documentos oficiais organizados e distribuídos (ou disponibilizados) pelo próprio MEC, desde 1996, bem como seus objetivos gerais e períodos em que foram elaborados. Estão disponíveis no site, dezessete documentos que focam a Educação Infantil em diversos âmbitos, como estrutura, organização, questões étnicas e raciais. Segue uma síntese organizada no Quadro 01, que apresenta oito documentos/publicações presentes no site, que enfocam de forma mais direta o trabalho docente.

QUADRO 01 - Síntese de documentos disponibilizados pelo MEC

Documento	Objetivo	Ano de Publicação
Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	Síntese da produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011, que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.	2012
Brinquedos e Brincadeiras	Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade.	2012
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e	2009

Infantil (DCNEI)	procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (Resolução Nº. 5/2009)	
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade	2009
Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação	Documento dividido em três partes, que apresenta: - Relatório de Avaliação da Política de Cuidado e Educação da Primeira Infância no Brasil, aprovado em agosto de 2006; - Textos que subsidiaram o estudo; - Atualização de informações, incluindo políticas públicas e ofertas de serviço.	2009
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	Apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios, aprendizagem e facilitem as interações.	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes.	2006
Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças -	A primeira parte do documento contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.	1995 ⁵

Fonte: Site do MEC⁶

Neste levantamento de documentos oficiais, também considerei os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), volumes

⁵ Este documento teve sua primeira edição em 1995, tendo sua sexta edição em 2009.

⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em junho de 2014.

1, 2 e 3, publicados e distribuídos pelo MEC para todas as instituições de Educação Infantil, no ano de 1998. Essa escolha deve-se a grande influência e presença que estes documentos têm em muitas escolas, o que posso afirmar através de minha experiência enquanto docente e aluna da pedagogia, mesmo que estes referenciais não estejam mais disponíveis no site do MEC.

O volume 1 dos referenciais consiste em:

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo**. (BRASIL, 1998, p.09)

Já os volumes 2 e 3:

[...] pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p. 09)

Realizei a leitura das definições que traduzem a síntese do que trata cada documento exposto no quadro 01, definições estas, retiradas do site do MEC. A partir desta leitura, percebi que estes documentos abrangem diversas áreas dentro do campo da Educação Infantil. Eles abordam temáticas que vão da discussão e orientação sobre a organização estrutural de uma instituição de Educação Infantil, passando por questões de avaliação externa, gestão, políticas públicas, formação de professores até a apresentação de pressupostos teóricos que se propõem a embasar projetos pedagógicos, planejamento e práticas docentes, incluindo a questão da avaliação.

Considerei para discussão neste trabalho, os documentos que apresentam ou incluem conceitos, propostas ou orientações no que tange o tema “avaliação na Educação Infantil”. Ressalto que a avaliação em questão é aquela realizada pelas professoras sobre (ou com) as crianças e não, a avaliação da Educação Infantil, ou seja, uma avaliação externa sobre essa etapa, sobre instituição que a oferte ou gestão da mesma.

Assim, selecionei para consulta os documentos “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil”, o “Referencial Curricular

Nacional para Educação Infantil” e os “Indicadores da Qualidade para Educação Infantil”. Também consultei o material utilizado no Proinfantil, curso de formação a nível médio, ofertado a profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil.

2.3.1 Avaliação nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

De acordo com a carta de apresentação, presente no primeiro volume do RCNEI, enviada pelo então Ministro da educação Paulo Renato de Souza aos professores da Educação Infantil, o referido documento era parte integrante da série de documentos que constituíam os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação. Seu objetivo era auxiliar na realização do trabalho cotidiano do educador de crianças pequenas e, sua elaboração e distribuição (ocorrida em 1998) justificavam-se pela determinação da LDBEN (Lei nº 9.364/96) que concebia, pela primeira vez na história do país, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Com esta determinação da LDBEN, as instituições de creches e pré-escola deveriam integrar as ações de caráter assistencial (como higiene, alimentação, etc.) com as atividades educativas e as brincadeiras das crianças. Sendo assim:

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos⁷, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p.06)

O documento é dividido em três volumes, sendo o primeiro deles um volume de introdução que apresenta concepções e orientações sobre especificidades da Educação Infantil, desde sua organização estrutural até sua proposta pedagógica. O segundo volume aborda a formação pessoal e social das crianças e o terceiro volume aborda as áreas de conhecimento.

No que tange a avaliação, o primeiro volume apresenta o RCNEI como uma forma de “[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica,

⁷ O documento antecede a Emenda Constitucional de nº 53/2006, que determina atendimento de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil.

religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras [...]” (BRASIL, vol. 3, 1998, p. 09). A avaliação neste caso é voltada para prática do professor, para seu trabalho e para reflexão sobre o mesmo.

Esta questão da avaliação é abordada novamente no documento, dentro do capítulo intitulado “Organização do Referencial Curricular Nacional para educação infantil”, que dentre outros tópicos, aborda “componentes curriculares” que se referem aos objetivos, conteúdos (e a forma de trabalhar com os mesmos), tempo, atividades de aula, projetos, espaços e materiais utilizados. Fazendo parte dos “componentes curriculares”, é apresentado o subtítulo “Observação, registros e avaliação formativa”.

Neste tópico o documento aponta a observação e os registros do professor como ferramentas para embasar a prática docente e auxiliar na avaliação das crianças, visto que essas ferramentas facilitam a visão integral sobre a criança e seu desenvolvimento. O professor pode retomar registros que acabam “falando” sobre as aprendizagens e interações vivenciadas pelas crianças e utilizar esses registros para avaliar o desenvolvimento das crianças e a efetividade de sua proposta. São consideradas também diversas formas de registro, como escrita, fotos, vídeos e etc.

O texto segue citando a LDBEN (BRASIL, 1996), na Seção II, referente à Educação Infantil, artigo 31º, que assegura 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.” Assim, o documento aponta e censura a existência de práticas distorcidas de avaliação (perante a lei), que retêm crianças na Educação Infantil por não alcançarem objetivos propostos. Aponta também práticas de avaliação que classificam as crianças de acordo com a visão e os critérios do professor. E por fim, o documento define a função da avaliação na Educação Infantil atrelando-a ao processo educativo.

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. (BRASIL, 1998, p. 60).

As crianças são postas como sujeitos ativos neste processo avaliativo, sendo sugerido no documento que elas possam acompanhar seu próprio desenvolvimento e suas conquistas através dos relatos e apontamentos do professor sobre os mesmos. A família também deve estar a par do que vem sendo observado acerca do desenvolvimento da criança.

O segundo volume do RCNEI recebe o subtítulo “Formação pessoal e social” e tem como foco a identidade e a autonomia das crianças. Neste documento são listadas as oportunidades, os objetivos e os conteúdos que devem ser desenvolvidos com as crianças, de acordo com suas faixas-etárias. Não há uma discussão acerca da “verificação” ou acompanhamento do alcance destes objetivos, nem do domínio dos conteúdos ou da reflexão sobre as oportunidades ofertadas. Ou seja, o documento não propõe nenhuma avaliação sobre as práticas docentes ou discentes a partir destes objetivos e conteúdos, mas fica subentendido que se existem conteúdos e objetivos, eles devem ser alcançados pelas crianças e compreendidos pelo professor.

O capítulo “Orientações gerais para o professor inclui questões relacionadas à brincadeira, jogos, organização do tempo, observação, registros e avaliação formativa. Esta avaliação formativa refere-se à autoavaliação por parte do professor, considerando sua prática e as oportunidades de aprendizagem que ela proporciona para as crianças. De acordo com o documento:

No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela. (BRASIL, 1998, p. 65-66).

Para que esta avaliação formativa aconteça, novamente é ressaltada no documento, a importância da observação e do registro como ferramentas de apoio a serem utilizadas pelo professor na construção desta avaliação.

O terceiro volume do RCNEI recebe o subtítulo: “Conhecimento de mundo” e conforme seu texto de apresentação, constitui-se de seis documentos sobre os eixos de trabalho orientados para o desenvolvimento de múltiplas linguagens pelas crianças e “[...] para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais,

Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. ” (BRASIL, 1998, p. 06).

Cada um desses seis eixos citados na apresentação do terceiro volume constitui-se de discussões e orientações sobre sua relação com a Educação Infantil, com as crianças (considerando sua faixa etária) e com objetivos e conteúdos a serem trabalhados a partir deste “eixo”. No campo da avaliação, a proposta de todos os eixos estrutura-se de forma semelhante. Inicia com a orientação de que a avaliação do desenvolvimento de uma determinada habilidade das crianças (seja a motricidade do eixo “movimento”, ou a leitura e escrita no eixo “linguagens”) deve servir para reflexão e reorganização da prática docente. O professor deve refletir sobre as oportunidades que têm sido ofertadas para que seus alunos desenvolvam tal habilidade. A observação e o registro são novamente enaltecidos como ferramentas para tal processo.

Também são delimitadas as experiências prioritárias para aprendizagem do eixo em questão, de acordo com a faixa de idade das crianças e, apontadas determinadas ações que devem ser realizadas pelos professores no ato de avaliar. No eixo “Movimento” a questão do incentivo e valorização à criança é salientada, assim como a orientação de que não se deve avaliar para comparar as crianças. “É sempre bom lembrar que seu empenho e suas conquistas devem ser valorizados em função de seus progressos e do próprio esforço, evitando coloca-las em situações de comparação. ” (BRASIL, 1998, p. 41).

O eixo “Linguagem” afirma que os critérios selecionados para avaliar as produções das crianças, devem ser tratados como referência para compreender o avanço da criança, tendo-se consciência de que este avanço não se dá de forma linear e nem é igual entre as crianças. O eixo “Matemática” defende mais uma vez que a avaliação classificatória vai de encontro com a Educação Infantil, “Deve-se evitar a aplicação de instrumentos tradicionais ou convencionais como notas e símbolos, com o propósito classificatório, ou juízos conclusivos. ” (BRASIL, 1998, p.239). Neste eixo, a avaliação é defendida como instrumento para que o professor possa perceber melhor os progressos das crianças.

No terceiro volume todos os “eixos” abordam, discutem e definem a avaliação de forma semelhante, apresentando-a como ferramenta do professor para acompanhar as crianças e reorganizar sua prática. Porém cada um dos

eixos define estratégias e habilidades diferentes, que devem ser consideradas ao longo do processo avaliativo.

A avaliação na Educação Infantil apresentada no RCNEI está ligada a um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, bem como das possibilidades ofertadas para que essas ações aconteçam. Porém este acompanhamento, ou seja, esta avaliação está bastante voltada para os objetivos do professor a partir dos eixos e dos conteúdos selecionados. De acordo com o RCNEI: “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.” (BRASIL, 1998, p. 61-62)

Através deste excerto é possível perceber que o foco da avaliação neste documento está voltado para aprendizagem da criança, quando é proposto que se analise as produções da mesma, visando compreender o que ela aprendeu. Esta postura avaliativa se aproxima da avaliação classificatória, quando enfoca a constatação de aprendizagem, e não o desenvolvimento da criança.

A avaliação não é discutida no Referencial como um acompanhamento do desenvolvimento integral da criança e sim, como uma ação que vai sendo fragmentada ao ser realizada em cada área do conhecimento separadamente. Isto pode ser observado com mais clareza nos volumes II e III. Cerisara (2003), apresenta uma análise dos pareceres emitidos sobre o RCNEI (quando o documento ainda estava no processo de revisão, antes de sua publicação,) e expõe que já nestes pareceres haviam críticas quanto a fragmentação das áreas e conseqüentemente do desenvolvimento da criança:

[...] a falta de integração entre eixos e áreas os transforma em disciplinas e não garante a ampliação e a ruptura com uma organização por disciplinas separadas dos processos de desenvolvimento e do contexto cultural. (CERISARA, 2003 p.33).

Nos RCNEI censura-se uma prática avaliativa que objetive classificar as crianças, que estabeleça notas ou conceitos que definam quem está mais próximo ou mais distante de um padrão ideal pré-determinado. A avaliação não é concebida também como uma forma de reter ou promover as crianças, visto que ela considera o desenvolvimento e avanço de cada criança em particular, tomando como base o que ela aprende a partir das oportunidades que lhe são

dadas em cada área do conhecimento ou no contato com os conteúdos que o documento propõe.

2.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)

As novas DCNEI foram disponibilizadas pelo MEC no ano de 2010, mas fixadas pela Resolução nº 05/2009 e estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Este documento é uma revisão das DCNEI fixadas em 1999, através da Resolução nº01/1999. A apresentação deste documento aponta que desde que a Educação Infantil foi reconhecida na LDBEN como dever do Estado com a educação, diversos estudos e discussões teóricas sobre a educação de crianças pequenas vem sendo propostos a fim de, repensar as concepções que permeiam e embasam esta etapa da educação, como o conceito de criança, infância, currículo e etc.

Estas discussões têm como foco principal, a orientação do trabalho dos professores junto às crianças. Assim, a Resolução nº 05/2009, vem fixar as diretrizes presentes neste documento, que consistem na reunião de preceitos, embasamentos e práticas determinados pela CEB/CNE que visam “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. ” (DCNEI, 2010, p.11)

Na sequência, o documento traz o conceito de Educação Infantil (apontando sua organização e os princípios que devem reger esta etapa), de criança, de currículo e de proposta pedagógica (definindo suas funções e objetivos). Em relação a proposta pedagógica, são delimitados os eixos e as ações para organização curricular, mas não da forma como o RCNEI propunha anteriormente, com eixos como matemática, musicalidade, movimento.

Acredito ser importante ressaltar que há diferença entre os RCNEI e as DCNEI, visto que as DCNEI têm caráter mandatório e objetivam dar embasamento e orientações para as propostas municipais, já os RCNEI visavam auxiliar na realização do trabalho cotidiano do educador de crianças pequenas, em um contexto nacional que reconhecia pela primeira vez a Educação Infantil como etapa da Educação Básica.

Porém, no cotidiano atual de muitas escolas é comum observar que o RCNEI é o documento utilizado pelas professoras. Suponho que tanto o fato deste documento ter sido enviado à todas as escolas na época em que foi elaborado, vinculado a uma intensa força política para seu uso, quanto a própria estrutura textual do mesmo, que se assemelha a um manual com indicações sobre o que se pode fazer na sala de aula, contribuem para que se perpetue sua utilização.

Os eixos presentes nas DCNEI correspondem às “interações e brincadeiras” e, através destes dois eixos básicos deve-se garantir, por exemplo, que as crianças tenham acesso às diferentes linguagens, formas de expressão e gêneros textuais; ampliem o conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo; construam significado sobre organização temporal, espacial e quantitativa; participem de forma confiante das atividades propostas; tenham autonomia em suas ações e etc. Esses dois eixos englobam todas as linguagens que vinham sendo abordadas separadamente nos RCNEI, trazendo uma nova proposta pedagógica, que visa a integração de todas elas, que serão desenvolvidas por meio das brincadeiras e interações e, não de forma compartimentada, como se uma área não refletisse ou se integrasse a outra.

A avaliação aparece, na primeira DCNEI (1999), no artigo 3º, inciso V, que determina que:

As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, DCNEI, 1999, art. 3º, inciso V).

Nas DCNEI de 2010, a avaliação aparece dentro da proposta de organização curricular, sendo definida como uma forma de acompanhar tanto o professor e sua prática, como a criança e seu desempenho. Isto, sob uma perspectiva integral da criança, sem fragmentar o processo avaliativo considerando áreas do conhecimento. A avaliação não se configura como processo seletivo que promove, classifica ou retém, segundo o documento, deve o processo avaliativo deve constituir-se com:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

- 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-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- 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;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil. (DCNEI, 2010, p.29)

Seguindo estas orientações, as avaliações devem considerar as construções feitas pelas crianças e as formas como se deram essas construções, analisando também o professor e sua prática. A partir disso, a avaliação deixa de ser voltada exclusivamente para a criança, como propunham inicialmente as Diretrizes de 1999, atingindo a prática docente, que precisa ser constantemente repensada e reavaliada, a fim de auxiliar na formação e desenvolvimento da criança e não em delinear o que ela consegue ou não. Nas diretrizes de 1999 a proposta de avaliação não visa a promoção de níveis da criança, já, nas diretrizes de 2010 a proposta não visa a retenção. Embora a diferença seja “sutil” e aparentemente possa transparecer a mesma ideia, temos um momento (1999) onde não se visa a promoção porque já se compreendia que a Educação Infantil não objetiva “preparação” das crianças. Em 2010, ainda se mantém a ideia da “não preparação”, porém, deve ficar claro que a Educação Infantil não retém, mesmo que haja vários objetivos e habilidades a serem desenvolvidas, estes não são pré-requisitos para retenção.

2.3.3 Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação

O documento intitulado “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, publicado no ano de 2012, é uma síntese da produção do GT de Avaliação da Educação Infantil. De acordo com o texto de apresentação do documento, o GT foi criado devido a necessidade de dar suporte à inserção da Educação Infantil no Plano de Avaliação da Educação Básica, devido as especificidades da educação de crianças pequenas. O GT teve o objetivo de:

[...] propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de

avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. (BRASIL, 2012, p.03).

Após delimitar concepções sobre infância, criança e Educação Infantil o documento apresenta “Referências para avaliação na e da Educação infantil no Brasil” apontando a intensificação de avaliações de larga escala (com a finalidade de promover a qualidade da Educação Básica) que vem sendo implementadas pelo governo brasileiro desde a década de 1990. São então elencadas provas e exames de larga escala aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, bem como as motivações para que a Educação Infantil também seja alvo de avaliações externas acerca da sua qualidade, tendo em vista o projeto de lei de nº 8.035/2010 - Plano Nacional de Educação (PNE)/2011-2020 que, segundo o documento do GT, tem como meta a oferta e a obrigatoriedade da Educação Infantil para todas as crianças de 4 e 5 anos e, atendimento de cinquenta por cento das crianças de 0 a 3 anos até 2016.

O documento apresenta considerações sobre a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, que debateu em âmbito nacional a proposta de uso do ASQ (*Ages & Stages Questionnaires*), para avaliar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Esta é uma ferramenta de avaliação criada no final da década de 90, nos Estados Unidos, que foi aplicada aqui no Brasil, nas instituições municipais públicas de Educação Infantil do Rio de Janeiro, avaliando o domínio individual das crianças em cinco habilidades diferentes.

Censuras e críticas sobre o ASQ-3 foram encaminhadas ao MEC, por instituições e pesquisadores, que não negam a necessidade de avaliar a qualidade da Educação Infantil, considerando oferta e estruturas institucionais, mas, repudiam a ideia de um instrumento de avaliação que generalize o desenvolvimento da criança. Este tipo de avaliação vai de encontro às especificidades e ao currículo da Educação Infantil que vêm sendo construídos nas últimas décadas, onde a avaliação acompanha o desenvolvimento da criança, considerando as possibilidades que lhe foram ofertadas e o contexto que a envolve.

De acordo com algumas dessas críticas, o ASQ-3 prevê e avalia estágios comuns em todas as crianças, o desenvolvimento das mesmas é

percebido de forma linear, e elas vão sendo classificadas de acordo com distanciamento e aproximação desses estágios previstos. Sobre as avaliações nacionais de larga escala, como a que se propunha através do ASQ-3, o pesquisador Becker (2010), afirma que:

As avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. (p.03).

É inegável que ao padronizar o desenvolvimento das crianças e verificar diante deste padrão a qualidade da Educação Infantil e da instituição que a oferta, desconsidera-se a criança e seu próprio desenvolvimento, a formação e a prática docente e até mesmo as condições de trabalho e de vida que são ofertadas a professores e crianças.

Em seguida, o documento estabelece que a avaliação educacional abrange o campo da aprendizagem, das instituições, das políticas educacionais e dos programas voltados para educação. O GT apresenta orientações acerca de todos esses campos da avaliação, principalmente da avaliação institucional e externa, propondo conceitos gerais e esclarecendo a diferença entre a avaliação “da” Educação Infantil e a avaliação “na” Educação Infantil, ao delimitar que:

A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. [...]. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação *da* educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade (BRASIL, 2012, p. 13 - grifo do autor)

Também são estabelecidas neste documento os parâmetros, diretrizes, metodologias e subsídios documentais que servirão de base para todos os campos da avaliação que foram citados. No entanto, o foco desta pesquisa atém-se à avaliação *na* Educação Infantil, por isso destaca-se a seguir como o GT traduz no documento sua visão sobre esta avaliação.

O GT aponta que avaliação da aprendizagem é de competência da escola e deve condizer com que é estabelecido pela LDBEN 9394/96 e estar de acordo com as orientações das DCNEI, ou seja, ela não deve ter caráter classificatório, não pode servir como ferramenta de retenção ou promoção e,

deve promover reflexões sobre o trabalho pedagógico relacionado ao desenvolvimento da criança. Para tanto, o professor que avalia deve usar diversas formas de registro como base para o processo de avaliação, que deve considerar a criança e o contexto no qual ela está inserida.

O objetivo da avaliação é fazer com que o professor possa aperfeiçoar suas práticas para facilitar a mediação dos saberes, visando que a criança possa aprender cada vez mais. Também é destacado que avaliação não deve ser um teste pontual e sim um processo contínuo, que envolve a visão da criança e do professor e reflete na prática pedagógica e nas possibilidades ofertadas às crianças.

Como é destacado no texto do próprio documento, o mesmo foca-se nas questões voltadas para avaliações de larga escala e institucionais e constato através da leitura que a “avaliação na Educação Infantil” não centraliza estudos e pesquisas no campo da educação, mesmo quando se debatem questões sobre avaliação. Há uma preocupação em avaliar as instituições, políticas e programas educacionais para problematizar a qualidade da oferta da Educação Infantil e poucos estudos direcionados ao processo de avaliação, que considera àqueles que “usufruem” desta qualidade ou como ela afeta seu desenvolvimento.

2.3.4 Proinfantil

Tendo em vista que a presente pesquisa se ocupou inicialmente em conhecer a perspectiva legal, teórica e educacional que envolve e constitui o campo da avaliação na Educação Infantil, entendi ser pertinente considerar o “Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil - Proinfantil”, pois, visto que ele visava subsidiar a formação de professores que já atuam na Educação Infantil, entendo que as concepções nele presentes podem afetar diretamente a prática das profissionais em formação. Este programa foi elaborado e ofertado pelo MEC e configurou-se como um curso de nível médio, semipresencial, com duração de dois anos, que tinha como público alvo profissionais que atuassem na Educação Infantil, em instituições públicas, privadas ou filantrópicas, afim de proporcionar formação para atuar nessa etapa da educação básica.

O programa começou a ser concebido no ano de 2004. O material das disciplinas pedagógicas foi elaborado por grupos de pesquisas de todo o Brasil, sob a coordenação do COEDI (Coordenação da Educação Infantil – SEB/MEC) e revisado pela professora Sônia Kramer, com a finalidade de que houvesse uma unidade, que teria como eixos as artes plásticas e a literatura⁸.

Em 2005 o programa foi implementado com grupos pilotos em quatro estados do norte e nordeste do país. Em 2006 e 2008 foram iniciados os dois primeiros grupos de formação, também na região norte e nordeste do Brasil. Em 2009 iniciou-se o terceiro grupo, em diversas regiões, porém a adesão ao programa ainda não aconteceu no Rio Grande do Sul.

O material pedagógico, denominado “Coleção Proinfantil”, foi dividido em quatro módulos, que por sua vez eram subdivididos em unidades e volumes. O currículo, de acordo com o MEC, está estruturado a partir de seis áreas temáticas, quatro delas relacionadas a formação do Ensino Médio e as outras duas à temáticas pedagógicas e específicas da Educação Infantil. Estudos, questões e discussões sobre avaliação são abordados na terceira unidade, do módulo IV. Eles estão inclusos na área de “Didática da Educação Infantil” sob o subtítulo: “Fundamentos da avaliação da aprendizagem”. Inicialmente, de forma didática e interativa, são fomentadas reflexões acerca do conceito de avaliação que o “cursista” concebe e vivencia (ou vivenciou), permeada pelos conceitos da avaliação que foram se consolidando ao longo da história da educação. Então com base na determinação de que avaliação na Educação Infantil não retém, classifica ou promove, presente na LDBEN 9394/96, são suscitadas problematizações sobre como, por quê e o quê avaliar nesta etapa.

O papel da avaliação é definido no material como forma de repensar práticas pedagógicas e acompanhar o desenvolvimento da criança, sendo destacado em seguida os sujeitos envolvidos no processo avaliativo e seus respectivos papéis: O professor, como observador e mediador que se auto avalia e avalia as crianças para aprimorar sua prática e melhor atender os alunos. A instituição que deve estar em constante reorganização para dar conta das demandas das crianças, professores e famílias e, a própria família, que

⁸ Este programa de formação antecede a elaboração das DCNEI (2010), que apresenta como eixos para Educação Infantil brincadeiras e interações.

deve acompanhar o desenvolvimento da criança para auxiliá-la. De acordo com o material:

Ao considerarmos todos esses aspectos, estaremos privilegiando a avaliação em sua dimensão pedagógica, o que implica pensar que, ao avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, todos os atores do processo estão, também, se avaliando e sendo avaliados. É esse caráter de reciprocidade da avaliação que nos obriga a pensar o quanto é importante a interação entre esses sujeitos. (BRASIL, 2006, p. 23).

A partir da interação, é destacada a importância da observação e do registro e são dadas orientações sobre quais momentos, ações e objetos podem ser considerados, como a interação do grupo, a produção do aluno e do professor, indicando que essa, dentre outras práticas constituem algumas das “[...] possibilidades que o ambiente institucional oferece ao (à) professor (a) para que possa investigar as potencialidades de suas crianças e promover as intervenções necessárias ao seu desenvolvimento.” (BRASIL, 2006, p. 25).

O documento defende a ideia de que a visão que se concebe sobre infância e criança será traduzida na forma de promover a avaliação, revelando qual a real proposta de um determinado professor e/ou instituição. Posteriormente, são apresentadas questões sobre a organização do trabalho pedagógico em torno da avaliação, através de orientações sobre instrumentos e roteiros que podem embasar e guiar o processo de acompanhamento das crianças. Para justificar tais orientações, o texto esclarece qual a função da avaliação na Educação Infantil, defendendo que:

[...] a avaliação não deve ser concebida como um instrumento para medir o quanto a criança aprendeu ou não, tampouco é uma forma de julgar, reprovar ou aprovar uma criança. De fato, a avaliação, tal como a concebemos, tem um caráter mediador e acolhedor, que nos ajuda a acompanhar a criança em todos os momentos vividos na Educação Infantil, contribuindo com seu avanço na ampliação do conhecimento de si e do mundo. Acompanhar o desenvolvimento da criança ajuda o (a) professor (a) a rever e aprimorar seu trabalho pedagógico, servindo, inclusive, para pensar e repensar o planejamento e o trabalho cotidiano. (BRASIL, 2006, p. 38).

Assim, através de propostas de reflexão e com base nos estudos de Hoffmann (2004), são apontados como instrumentos de avaliação: a observação, a escuta, o diálogo, os registros que auxiliarão na construção de um relatório de acompanhamento. Para tanto, deve-se também, ter clareza quanto aos objetivos das atividades propostas, para que se possa entender o que era pretendido e que oportunidades foram dadas para as crianças alcançarem as metas.

Estes instrumentos são discutidos e o material apresenta sugestões de questões que o professor pode se fazer ao escrever um relatório de acompanhamento, buscando respostas nas observações e registros que fez e articulando isso a suas propostas e objetivos.

A visão de avaliação estabelecida neste documento está vinculada a ideia de ação –reflexão – ação na prática pedagógica, para possibilitar que o professor reformule e reorganize (sempre que necessário) suas propostas a fim de ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças, que vai sendo acompanhado através de observações e registros. O que faz com que a avaliação não seja um momento pontual de testagem, mas um processo que envolve desde o planejamento até a reflexão sobre a ação do professor.

2.3.5 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, que foi elaborado sob a coordenação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), da Fundação Orsa, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da SEB e do MEC e, que teve sua redação final escrita por pesquisadores renomados no campo da Educação Infantil no Brasil, como Maria Malta Campos e Tizuko Kishimoto, foi publicado e distribuído pelo MEC, no ano 2009, para escolas públicas de Educação Infantil de todo o Brasil.

Este documento inicia com uma carta de apresentação direcionada aos responsáveis pelas instituições de Educação Infantil, onde está expressa, logo no início a função do mesmo “[...] um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. ” (BRASIL, 2009, p.9). Na apresentação ainda é ressaltado que esta proposta foi reescrita ao longo de seminários regionais e foi previamente testada em escolas públicas e privadas de nove estados (não incluindo o Rio Grande do Sul). O objetivo deste documento é:

[...] contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASÍLIA, MEC/SEB, 2009, p.9)

A implementação deste documento veio em consonância com a meta 19, do capítulo sobre Educação Infantil, traçada no PNE (aprovado pela Lei Federal 10.172/2001). A meta 19 do PNE (2001) previa “estabelecer parâmetros de qualidade *dos serviços* de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção de medidas de melhoria da qualidade. ”

Embora os “Indicadores da qualidade” não abordem diretamente a avaliação “na” Educação Infantil e não exponham orientações ou estratégias de avaliação das crianças, ele acarreta duas questões importantes a serem consideradas para este processo de avaliação das crianças. Foram estas questões que fizeram com que eu percebesse esse documento como uma fonte para compreender o que se produz e propõem para avaliação na Educação Infantil no Brasil. A primeira questão relaciona-se à proposta de autoavaliação presente no documento, e como ela está permeada de perspectivas e teorias sobre avaliação, representando de forma indireta o que muitos estudiosos vêm defendendo sobre avaliação na Educação Infantil.

A segunda questão é a própria proposta de avaliação da qualidade na Educação Infantil, que deve ser desenvolvida na instituição pelas pessoas que a constituem e que, considera e avalia dimensões que envolvem desde a proposta e a prática pedagógica até a estrutura e materiais disponíveis, que acabam influenciando no trabalho do professor, no desenvolvimento das crianças e conseqüentemente na avaliação.

Com relação as perspectivas de avaliação presentes no documento, o texto inicia com uma discussão sobre o conceito de qualidade, defendendo que tal conceito é flexível e vai moldar-se de acordo com os sujeitos e os fatores sociais, culturais e históricos que o envolverem. Existem parâmetros⁹ a serem considerados, porém estes parâmetros são uma base para reflexão e não um modelo a ser seguido. Diversos aspectos devem ser considerados e discutidos para que o conceito de qualidade seja estabelecido e para que possa se avaliar a instituição diante desse conceito.

⁹ Esses parâmetros estão expostos no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006) organizado e disponibilizado pelo MEC, que tem o objetivo de “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil [...]”. (BRASIL, 2006, p.08).

A perspectiva de qualidade e a (auto) avaliação da mesma são construídas e estabelecidas por todos os sujeitos envolvidos e servem como uma forma de perceber e fomentar melhorias e não como uma maneira de comparar instituições, já que cada processo de avaliação da qualidade é único e atravessado por diferentes olhares e realidades.

Toda essa proposta avaliativa vai de encontro a uma perspectiva de avaliação que serve para classificar, e ao encontro de uma avaliação que visa auxiliar no desenvolvimento, na melhoria do que é avaliado, através da participação e do olhar de todos os envolvidos. Mesmo assim, essa não é, de acordo com minha experiência como aluna, professora e pesquisadora, a forma mais frequente de avaliação a ser encontrada em instituições de Educação Infantil.

Um aspecto dentro dessa proposta que se aproxima ao que se teoriza atualmente sobre avaliação das crianças é a ideia de que cada instituição receberá um olhar diferente sobre qualidade, considerando seu contexto social, cultural e histórico, suas possibilidades e avanços, não havendo um padrão preestabelecido de qualidade a ser alcançado. As crianças também seriam avaliadas diante da consideração desses aspectos que influenciam diretamente nas suas ações, reações, aprendizagens e desenvolvimento.

Outro fator importante destacado no documento é a ausência de um roteiro que normatiza a forma para o desenvolvimento da avaliação, que deve ser organizada de acordo com a criatividade e experiência das instituições, embora haja uma sugestão de como organizar este processo, que é bastante explorada e conta com normas sobre o tempo e organização. O importante, segundo o documento, é que todos os envolvidos (profissionais, famílias e comunidade escolar) estejam cientes do que, porque e como esse processo está sendo desenvolvido. São consideradas para avaliação sete dimensões de qualidade, que são aprofundadas e especificadas por subitens, ao longo do documento, sendo elas:

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009, p. 19-20)

Todas essas dimensões avaliadas pelas pessoas que as vivenciam direta e indiretamente vão incidir na avaliação das crianças, pois fatores ligados ao planejamento, às experiências proporcionadas, às linguagens estimuladas serão avaliadas a fim de serem melhoradas e por consequência poderão promover mudanças no processo de avaliação das crianças. Esta ideia explicita a relação entre avaliação “da e na” Educação Infantil.

2.4 Síntese dos aspectos legais e orientações oficiais para avaliação na Educação Infantil

Através dos levantamentos apresentados anteriormente, foi possível observar até aqui, que a legislação brasileira estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, delimita as crianças de 0 a 5 anos como o “público alvo” desta etapa; define a idade inicial obrigatória (4 anos) para inserir-se nela e, traça determinações acerca de seu funcionamento e organização. Destaca-se também que o MEC organiza e proporciona às instituições e aos professores, materiais e documentos de orientação para esta etapa da Educação Básica e, que embora a Educação Infantil seja tema de várias pesquisas, há pouco enfoque acadêmico nas questões que a vinculam com processo de avaliação das crianças.

Uma proposta de avaliação da qualidade na Educação Infantil está sendo iniciada no cenário nacional e foi contemplada nas metas do PNE. Esta proposta revela perspectivas sobre o tema “avaliação” e está em consonância com teorias e estudos de pesquisadores que são referência no campo da avaliação na Educação Infantil e também se aproxima de perspectivas italianas¹⁰ de avaliação educacional.

Para melhor compreender quais são as perspectivas teóricas acerca da avaliação na Educação Infantil, acredito ser necessário compreender as concepções vigentes sobre Educação Infantil; avaliação escolar e, “avaliação na Educação Infantil”. No próximo capítulo apresento concepções destas três áreas da educação, que vem sendo discutidas e estudadas por pesquisadores

¹⁰ A referida perspectiva italiana refere-se aos estudos desenvolvidos e apresentados pela pesquisadora Anna Bondioli, estudos estes que serão expostos na sequência desta dissertação.

e que embasam documentos oficiais, propostas pedagógicas e curriculares em âmbito nacional.

3 PERSPECTIVA TEÓRICA: PRESSUPPOSTOS ACERCA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo consiste em um estudo que realizei sobre algumas perspectivas teóricas que vem sendo defendidas atualmente acerca da Educação Infantil, da avaliação escolar e da avaliação na Educação Infantil, a fim de ampliar meu repertório teórico sobre o tema da pesquisa.

No que tange à Educação Infantil, sua função social, seu conceito e especificidades considerarei os estudos de Kuhlman Jr. (2000), Craydi (2001), Barbosa (2009), Bujes e Craydi (2001) e Cerisara (2001). Com relação à avaliação escolar apresentarei os conceitos presentes nos estudos de Hoffmann (2003; 2004), Hadji (2001), Antunes (2002) e Esteban (2004). No campo da “avaliação na Educação Infantil” o aporte teórico serão as pesquisas de Hoffmann (2003; 2012), Bondioli e Bechi (2003), Bondioli e Sávio (2013); Bondioli (2004), Guimarães e Oliveira (2014) e Barbosa (2009).

3.1 Educação Infantil

Para auxiliar na compreensão de como estão se desenvolvendo os processos de avaliação nas instituições de Educação Infantil, faz-se necessário contextualizar e compreender o que o governo, a sociedade e a comunidade escolar vem concebendo como “Educação Infantil”, qual sua função social e suas especificidades. Para tanto, serão considerados os estudos de Kuhlmann Jr. (2000), Craydi e Bujes e Craydi (2001), Cerisara (1999) e Barbosa (2009) a fim de alicerçar uma discussão sobre a história, os conceitos e a função social desta etapa.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica brasileira, atendendo crianças de 0 a 5 anos. Sua oferta pública e gratuita é um dever do estado e a matrícula é obrigação da família, sendo esta obrigatoriedade exigida para inserção de crianças a partir de 4 anos. A definição de Educação Infantil está presente nas DCNEI, fixada como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não

domésticos que constituem estabelecimentos educacionais 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 (BRASIL, 2010, p.12).

O conceito exposto anteriormente, é a definição atual e oficial de Educação Infantil, estando presente na lei, através da Resolução nº 05/2009 (que fixa as DCNEI), orientando documentos oficiais e sendo base de estudos em pesquisas. Essa definição reflete não só a forma como a sociedade atual compreende a criança, a infância e a educação para infância, mas também, as necessidades e interesses desta sociedade. Porém, nem sempre esta concepção foi a que definiu a Educação Infantil.

A educação de crianças pequenas foi por um grande período histórico, responsabilidade da família e do grupo social que a cercava. Era neste meio que a criança conhecia e lidava com a cultura e as regras sociais e, aprendia a inserir-se no grupo do qual fazia parte,

Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. (BUJES, CRAYDI, 2001, p.13).

As transformações sociais que ocorrem ao longo da história, trazem mudanças que afetam muitos grupos, organizações e costumes da sociedade. Com o crescimento industrial, por exemplo, que ocorreu em nosso país a partir da década de 1930, surge a demanda por mais mão de obra, resultando na necessidade de locais para receber as crianças pequenas, enquanto seus responsáveis trabalhavam.

Por diversas transformações da sociedade, a mulher (mãe) também adentra, de uma forma geral, no mercado de trabalho, não tendo mais disponibilidade integral para cuidar de seus filhos. De acordo com Kuhlmann Jr, “A ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos.” (2000, p. 11).

Embora o trabalho materno não seja o único motivo de origem da Educação Infantil brasileira, ele foi o propulsor desta etapa no país, principalmente após a revolução industrial, estando entrecruzado a este fato, as novas estruturas familiares (com a mulher como chefe de família) e novas concepções sobre infância. Uma visão social mais otimista sobre a criança, suas ações e possibilidades futuras se vincula à criação de mais

instituições. Com este pensamento, surge a preocupação em prepará-las, formá-las e discipliná-las para o progresso social (BUJES, CRAYDI, 2001).

É importante ressaltar que muitas instituições atendiam filhos de pais trabalhadores ou, de crianças pobres que eram consideradas socialmente privadas de cultura, conhecimento e etc. O foco nestas instituições era a alimentação e a higiene. Mas também havia as instituições, geralmente particulares, que tinham o intuito de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, de acordo com Cerisara (1999, p. 12),

[...] haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou familiar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.

Podemos perceber então, que existiam instituições que ofereciam um trabalho com enfoque assistencial e instituições que ofertavam um trabalho com enfoque em aspectos cognitivos, ressaltando que desde a década de 1990, defende-se a perspectiva da “[...] inseparabilidade dos aspectos de cuidado e educação da criança.” (KUHLMANN JR., 2000, p. 13). Em suma, no cenário educacional brasileiro, a criação e ampliação das creches e pré-escolas advém de mudanças e necessidades sociais e econômicas, e do intuito de preparação para o Ensino Fundamental, tendo nestes contextos funções pré-estabelecidas. Estas funções, assim como as de qualquer categoria, grupo ou ambiente social, vão se transformando ao longo do tempo, mediante interesses, necessidades e objetivos da sociedade.

Inicialmente, a função social da Educação Infantil, estava vinculada primordialmente ao assistencialismo, que se traduzia no “cuidar” das crianças, envolvendo ações que se voltavam para o sono, a alimentação e a higiene. Esse caráter assistencialista que está vinculado a sua origem, se perpetua até hoje, sendo atualmente percebido como uma ação educativa, como parte do trabalho do professor.

A prática de criar locais para atender filhos de pais trabalhadores seguia uma lógica da compensação, onde toda “prática e rotina educativa” se organizava em prol de suprir o que falta à criança que é pobre ou que tem mãe trabalhadora. O fato de que as creches e pré-escolas tinham (ainda têm) um

caráter assistencialista, onde as crianças eram (e ainda são) cuidadas e alimentadas, não significava que nestes ambientes não se realizassem ações educativas, oriundas dos próprios cuidados. Pode-se questionar a intencionalidade ou consciência destas ações educativas, mas não se pode negar a existência deles.

De acordo com Barbosa (2009) após a Constituição Federal de 1988, onde a Educação Infantil teve a importância de seu caráter educativo ressaltado, ao garantir-se às crianças pequenas o direito à educação, o ato de educar sobressaiu-se ao de cuidar. As ações vinculadas ao cuidado eram consideradas menos relevantes perante às ditas educativas, deixando, muitas vezes, de ser tarefa da professora e vindo a ser responsabilidade quase que exclusiva das auxiliares,

[...] atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim, entendidas como sérias e merecedoras de valor. (CERISARA,1999, p. 13)

Pesquisadores, como Barbosa (2009) e Cerisara (2001), entre outros, defendem a ideia de que não há dicotomia entre os atos de cuidar e educar, que ambos são indissociáveis e acontecem simultaneamente na Educação Infantil. De acordo com Kuhlmann Jr (2005), "[...] a expressão [educar-cuidar] tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. " (p. 60).

A visão que separa os dois termos se dá pela compreensão que se tem dos mesmos, pois cuidar era (e muitas vezes ainda é) visto como as ações mecânicas de dar banho, trocar fraldas, auxiliar no banheiro, na alimentação, zelar pela segurança. Por outro lado, o termo educar, era (e muitas vezes ainda é) visto como repetição de atividades feitas no Ensino Fundamental.

Sob a dicotomia dessa visão, que se perpetua há muitos anos, a Educação Infantil tornou-se uma mistura de: extensão do lar e cópia dos anos iniciais, não tendo por muito tempo especificidades próprias. Por isso, os pesquisadores citados teorizam e defendem a correlação existente e indissociável entre cuidar e educar, "A compreensão de que as instituições de educação infantil têm como função educar e cuidar de forma indissociável e

complementar as crianças de 0 a 6 anos¹¹ é relativamente recente. ” (CERISARA, 1999, p.12).

A noção de cuidado associado à educação, vai além de saúde e higiene, e relaciona-se com cuidar desde a organização da rotina, dos espaços e dos materiais até o cuidado com os interesses, possibilidades e limitações das crianças (BARBOSA, 2009). Isso configura-se como ações educativas, visto que afeta as aprendizagens que as crianças construirão.

Essas mudanças que ocorrem são também reflexos de mudanças na organização e pensamento social. É na sociedade atual, imediatista, capitalista, que gira em torno da instabilidade e da busca constante de ideais a serem alcançados, na qual concepções e verdades são constantemente questionadas e confrontadas, que se configuram novas visões sobre Educação Infantil. Percebe-se que no campo teórico defende-se atualmente a fusão das ações de cuidado e educação na primeira etapa da Educação Básica, o que modifica a percepção sobre Educação Infantil.

Segundo Bujes e Craydi (2001) ao considerar que esta etapa envolve ações de cuidado e educação de forma simultânea,

[...] vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade [...]” (p. 17).

Essa visão afeta também a função social da Educação Infantil, que deixa de ser assistencialista ou preparatória. De acordo com Barbosa (2009, p.12):

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.

Esta função exige que a Educação Infantil, seja estruturada a partir de uma proposta pedagógica que ofereça a formação integral da criança, onde cuidado e educação coexistem e integram-se. Esta etapa é palco para uma das primeiras relações sociais da vida humana, onde muitas crianças aprendem a se relacionar com os demais e onde se desenham as novas mudanças que acometerão a sociedade, que concomitantemente influem na vida dessas crianças e na forma como são percebidas.

¹¹ Texto que antecede a Lei Federal nº. 12.796/2013, que determina que a Educação Infantil atende crianças até cinco anos de idade.

Na Educação Infantil as crianças devem ter a oportunidade de interagir com outras culturas, costumes e realidades, aprendendo a respeitá-las e a se relacionar com formas de brincar, falar, agir, que se diferenciam da sua, e que propiciam ricas trocas de saber e construção de conhecimentos. Obviamente que levando em conta a sociedade midiática da realidade urbana atual, não é possível crer que estas crianças só terão acesso a esse tipo de conhecimento através da Educação Infantil, mas esta se configurará como mais uma possibilidade de interações sociais.

De acordo com Barbosa (2009) a Educação Infantil, cumprindo a especificidade de primeira etapa da Educação Básica, necessita ser percebida com a perspectiva de complementaridade e continuidade. Esta etapa oferta os primeiros anos de educação formal, que possibilitam às crianças aprendizagens intensas e dinâmicas através da interação com o outro e da percepção de si mesmo. Acompanhar o desenvolvimento das crianças nesta etapa, considerar as condições que são ofertadas para que este desenvolvimento aconteça e pensar/repensar as propostas para que ele ocorra, são ações que fazem parte do processo avaliativo na Educação Infantil.

A avaliação nesta etapa tende (teoricamente) a se diferenciar da avaliação realizada nas demais etapas. Porém, antes de discutir e apresentar conceitos sobre avaliação na Educação Infantil, entendo ser necessário apresentar concepções sobre a avaliação escolar, de forma geral. Assim, na próxima seção exponho o que vem sendo compreendido como avaliação no contexto da educação.

3.2 Avaliação escolar

Tendo em vista que esta pesquisa visa compreender questões acerca dos processos de “Avaliação na Educação Infantil”, optei por apresentar conceitos teóricos sobre avaliação e Educação Infantil, a princípio separadamente, para melhor compreender suas concepções. Esta organização visa um embasamento teórico mais específico para considerar e refletir sobre a correlação destes dois campos. Na seção anterior, foram abordados temas sobre Educação Infantil, sua função social e concepções. Nessa seção serão

apresentados conceitos sobre a avaliação escolar. Como aporte teórico para estes conceitos e discussões sobre avaliação escolar serão considerados os estudos de Hoffmann (2003), Hadji (2001), Antunes (2002) e Esteban (2004).

O termo “avaliação”, em sua etimologia, está vinculado ao ato de avaliar, “de dar valor a”, de classificar qualitativa ou quantitativamente, de rotular de forma positiva ou negativa algo, alguém ou alguma ação. De acordo com o dicionário Houaiss (2004, p. 79), avaliar significa: “Determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa. ”

Este termo, nem sempre atendendo a concepção de “dar valor a”, está também, diretamente ligado, seja pelo senso comum, seja por teorias e estudos, à escola e aos processos de educação. Para Antunes “Não há porque avaliar quando não existe razão do ensinar. ” (2002, p.18) e, como a escola é instituída socialmente como local formal de ensino, a avaliação acaba fazendo parte de sua realidade, conforme afirma Hoffmann (2003, p.58):

Da educação infantil à universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas. Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas está sendo observada e julgada por seus professores. A isto denomina-se avaliação. Esta concepção abrange as ações de observação e julgamento e perigosamente limita-se a elas.

Como podemos perceber ao observar o cotidiano escolar e confirmar através das palavras de Hoffmann (citadas acima), o termo “avaliação” acaba nomeando, muitas vezes, ferramentas de retenção, promoção, acompanhamento ou classificação. Esta forma de conceber a avaliação, geralmente acontece na educação escolar, aplicada aos alunos, representando a visão da escola e do professor que a desenvolve. “[...] a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. ” (HOFFMANN, 2003, p.12).

A relação existente entre avaliar e ensinar é inegável, no entanto, não se pode afirmar que ela é sempre justa e que se aplica a todos os envolvidos visando suas melhorias. A concepção de ensino acaba refletindo no tipo de avaliação que o professor desenvolve. Existem práticas avaliativas que priorizam a cópia de um modelo, traduzindo um ensino pautado na memorização e repetição. Existem práticas que focam avaliar as estratégias construídas pelo aluno para resolver situações, refletindo um ensino que

considera as hipóteses do aluno, Hadji (2001) afirma que “O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar.” (p. 16)

Definir avaliação em contexto escolar, é, hoje, uma tarefa difícil, visto que ela varia de acordo com a concepção de quem a realiza, sendo no caso do contexto escolar, o professor. A forma como ele põe em prática a avaliação, traduz suas vivências, experiências e conceitos sobre a mesma, porém, nem sempre se traduzem em seu discurso. Este dado tem sido observado por Hoffmann, pesquisadora no campo da avaliação escolar, que afirma que:

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. (HOFFMANN, 2003, p.12).

Tradicionalmente, no contexto educacional brasileiro, é forte a ideia (e a prática) de que a avaliação se constitui como forma de classificar os alunos de acordo com os saberes que demonstram sobre um assunto, em determinado momento ou, sobre o alcance deste aluno, mediante os objetivos pré-estabelecidos pelo professor. Os estudos de Hoffmann (2003) demonstram que no Brasil, a teoria sobre avaliação educacional teve, a partir da década de 1960, grande influência norte americana, com base na proposta “avaliação por objetivos” de Ralph Tyler¹². Para este teórico, “A avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que as mudanças comportamentais estão ocorrendo. [...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos [...]” (TYLER, 1949, p.106 apud HOFFMANN 2003, p. 33).

Os cursos de formação de professores utilizavam a teoria de Ralph Tyler como referencial teórico básico sobre avaliação, o que repercute até hoje na educação. Tendo em vista esta realidade, pode-se considerar que na maioria das situações, foi este tipo de avaliação escolar que permeou a vida dos professores atuais, enquanto alunos, que podem acabar reproduzindo em sua prática docente, as vivências que tiveram como discentes.

Seja pelo valor semântico que o senso comum atribuiu ao termo avaliação, seja por influência da teoria de Ralph Tyler, seja pela reprodução de

¹² Ralph Tyler foi um professor e pesquisador americano que se dedicou a estudos voltados para avaliação educacional. Foi considerado o “pai” da teoria dos objetivos comportamentais.

práticas costumeiramente vivenciadas nas salas de aula, a avaliação classificatória é uma realidade da educação brasileira, e mesmo não sendo a única, certamente é uma das mais frequentes, o que posso afirmar por minha experiência como aluna e como professora. A compreensão de “avaliação classificatória” aqui exposta, vai ao encontro da ideia expressa por Esteban (2004), que ressalta que “A avaliação classificatória configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas cotidianas. ” (p.15)

Apesar do processo de avaliação envolver professor e aluno, geralmente ele se desenvolve no trabalho solitário de uma das partes, onde o professor elabora e “aplica” a ferramenta de avaliação e o aluno a realiza, devolvendo ao professor, que atribui nota. Na maioria das vezes não há diálogo entre as partes nesse processo, não se consideram os erros e o porquê deles, eles são fatos irrevogáveis que atestam ou não a competência do aluno. Para Esteban (2004, p.14), avaliar “[...] dificilmente constitui um processo coletivo e plural, pois tendo como objetivo atribuir um valor a alunos e alunas, avaliação classificatória não proporciona espaços significativos para um diálogo profundo [...]”.

Pela experiência como professora, tanto de Educação Infantil quanto dos Anos Finais do Ensino Fundamental e também, pelos diálogos estabelecidos com colegas de profissão e de estudo, foi possível perceber o quão desafiador e repleto de dúvidas é o processo de avaliação. Isto por que no momento que ponderam e analisam aprendizagens, competências e habilidades apreendidas e desenvolvidas pelos alunos, os professores acabam tendo que, seja por hábito, exigência da escola ou reprodução de vivências, atribuir-lhes notas, conceitos ou definições. É através destas ferramentas que a grande maioria dos professores deve ou precisa traduzir em notas ou conceitos seu aluno e as aprendizagens que ele construiu.

Nem sempre ao mensurar as aprendizagens, tem-se consciência de que os resultados dos alunos acabam sendo comparados com um padrão, que ignora suas capacidades e limitações, desconsidera que nem todos aprendem da mesma forma ou criam as mesmas hipóteses para resolver questões. De acordo com Esteban (2004, p. 14):

Avaliar como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade a professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica.

Ao considerar a perspectiva de Esteban, exposta acima, onde vê-se que a avaliação serve como mediação de relações e orientação da prática pedagógica, é possível perceber o quanto uma avaliação “classificatória” se afasta dessas premissas. Isto por que ela é exercida através de um julgamento estabelecido por uma das partes (professor) em relação a outra (aluno), o resultado determina se o aluno apropriou-se ou não de um saber, porém não considera os caminhos percorridos até ali e as possibilidades de reconstrução deste caminho. Assim se percebe a dicotomia entre os atos de educar e avaliar, o processo educativo presume uma relação professor – aluno e, o processo avaliativo classificatório desconsidera essa relação, na medida que não a afeta ou aprimora. “São necessárias a tomada de consciência e a reflexão a respeito desta compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados, por que ela veio se transformando numa perigosa prática educativa.” (HOFFMANN, 2003, p 15).

Em um processo avaliativo comprometido com a aprendizagem do aluno, ao perceber que um deles não conseguiu compreender ou colocar em prática algum conceito, não desenvolveu certas habilidades ou demonstra dificuldade em determinada ação, o professor deve refletir para analisar em que medida sua prática tem favorecido a evolução do aluno, que outras estratégias poderiam ser adotadas para que ele se desenvolva e até mesmo, se não há necessidade de aprimorar outras competências para depois voltar a questão. Essa situação ilustra o que Hoffmann afirma ao escrever que “A avaliação é reflexão transformada em ação.” (2003, p.17). Nessa reflexão também são consideradas as experiências, as limitações do aluno bem como, as hipóteses que ele cria para responder, resolver e compreender situações. Para Hoffmann (2003, p. 20),

A ação avaliativa abrange justamente a compreensão do processo de cognição. Por que o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades de o aluno refletir sobre o mundo e conduzi-lo à construção de um maior número de verdades [...].

Antunes (2002) discute a ideia de que antigamente a avaliação era muito utilizada como forma de demonstrar o poder do professor, controlar ações dos

alunos e classificar desempenhos (o que atualmente, em algumas realidades, ainda acontece). Ele afirma que hoje em dia, os problemas relacionados à avaliação escolar voltam-se também para intervenção do Estado, que objetivando reduzir os custos provenientes de reprovações, criam programas de aprovação “automática” que menosprezam a avaliação verdadeira. Ao mesmo tempo propostas avaliativas de larga escala, como a Provinha Brasil, são implementadas pelo governo a fim de elaborar índices sobre aprendizagem e rendimento escolar, a partir de uma avaliação que classifica as escolas e seus alunos e, que desconsidera todo contexto social e estrutural que os envolve. Enquanto a aprovação automática ignora qualquer processo de avaliação, as provas de larga escala, que acontecem no Ensino Fundamental da rede pública, trazem uma avaliação classificatória.

Mesmo que estes fatores apontados não sejam os únicos que expressem a realidade da avaliação escolar, eles demonstram dois extremos do quesito avaliação, indicando a necessidade de mais pesquisas e estudos para auxiliar no desenvolvimento de uma avaliação consciente.

Segundo Hoffmann (2003), atualmente, a avaliação configura-se como “Mito e desafio”, expressão que intitula uma obra da autora, que justifica tal título pelo fato de que a avaliação é mito, por refletir formas de controle e autoritarismo há muitas gerações e, é desafio posto aos educadores de hoje, que precisam discutir e repensar o mito da avaliação. “[...] avaliação, hoje, é um fenômeno indefinido, uma razão controversa entre alunos e professores. ” (HOFFMANN, 2003, p.14).

Não haveria sentido em promover a educação sem avaliar essa promoção, seus efeitos e suas possibilidades. “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. ” (HOFFMANN, 2003, p.15). Sobre esta ótica, a avaliação traduz-se como forma de reflexão sobre a prática educativa e o desempenho dos sujeitos nela envolvidos (professores e alunos). Porém, apesar da educação estar fortemente vinculada à avaliação, a visão comum e constante que se tem desta última é referente à classificação dos alunos, quanto à aproximação ou distanciamento de um modelo pré-estabelecido pelo professor.

Este modelo, às vezes demonstrado e treinado em aula, deve ser alcançado por todos, através de um mesmo caminho “ensinado” pelo professor. Desta forma, os alunos são padronizados e a avaliação de sua aprendizagem desconsidera tudo que antecede, permeia e constitui esse aluno, assim como são ignoradas a reflexão sobre formas de refazer esse processo para que o aluno “aproxime-se” desse modelo.

Neste contexto avaliativo, a aprendizagem considerada e validada é aquela que se traduz na aproximação do modelo que o professor estabeleceu. Verifica-se que aprendeu algo, quem se assemelha ao padrão e, quem não aprendeu, quem se distancia. Estes resultados são inquestionáveis e imutáveis. Na maioria das vezes, o professor segue trazendo novos modelos e repetindo o processo.

Opondo-se a esta avaliação classificatória, temos a proposta de uma avaliação que acompanha professor e aluno, aproximando-os. Esteban (2004) denomina este tipo de avaliação como “prática de investigação” que “[...] tem o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar.” (p. 24).

Através do que foi exposto até aqui sobre avaliação, considerando os estudos dos pesquisadores já citados, pode-se compreender que embora histórica e tradicionalmente a avaliação classificatória se configure como a mais comum no contexto escolar brasileiro, ela não possibilita mudanças para os resultados que aponta, visto que é posta como verdade, o que vai de encontro ao que Antunes (2002) defende, quando afirma que:

A avaliação da aprendizagem não se constitui, assim, matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita. Necessita, antes, ser modelada passo a passo pelo professor, a cada dia, em cada aula, para cada grupo de alunos. (p.8).

Mesmo que avaliar implique, de alguma forma, em medir, a avaliação deve ser muito mais ampla que a medida ou a quantificação. Avaliação é um processo que faz parte de outro mais amplo, que é o processo de aprendizagem que, por sua vez, acaba envolvendo também o processo de ensino. O que apontam os pesquisadores, é que esta avaliação classificatória não se compromete com a formação real do aluno. Nessa perspectiva, avaliar é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar,

enfim, é aprender. Quem avalia com intenção formativa (Hadji, 2001) quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados.

A avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Hadji descreve: “Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens”. (2001, p.25). Esta avaliação nunca será um modelo acabado, ela sempre será parcialmente idealizada. Mas isso não impede trabalhar para progredir nessa direção. Assim a avaliação não é um momento, mas um processo contínuo.

Esse processo deve acontecer em qualquer etapa da educação, inclusive na Educação Infantil. Na próxima seção discutirei como a avaliação vem sendo proposta para esta etapa, trazendo conceitos expostos por pesquisadores que se dedicam a estudar o entrecruzamento dos dois temas que centralizam esta pesquisa: avaliação e Educação Infantil, a fim de consolidar a base teórica que fundamentará a análise dos dados.

3.3 Avaliação na Educação Infantil

Após apresentar discussões baseadas em estudos e teorias sobre Educação Infantil e avaliação escolar, separadamente, abordo nesta seção os pressupostos teóricos de pesquisadores que estudam a relação entre esses dois campos: Educação Infantil e avaliação, visto que este é o tema central desta pesquisa. Para tanto, foram considerados os estudos de Hoffmann (2003; 2004; 2012), Bondioli e Bechi (2003), Bondioli e Savio (2013), Bondioli (2004) e Barbosa (2009).

Partindo do pressuposto de que a Educação Infantil é palco para aprendizagem através da interação com o outro, onde a criança aprende a perceber e respeitar as diferenças, construindo saberes através delas (BARBOSA, 2009), a avaliação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento nesta etapa não deveria estar ligada a uma classificação das crianças, conforme a aproximação das mesmas a padrões pré-estabelecidos. Cabe ressaltar esta ideia, tendo em vista o que foi exposto na sessão anterior,

onde percebe-se que a avaliação classificatória é bastante comum no contexto escolar brasileiro, em diferentes etapas da educação.

Na educação infantil, a avaliação tem especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa da educação, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos. Não pode ser tratada, por isso, da mesma forma como o é a avaliação do ensino fundamental, médio ou superior. (DIDONET, 2012, p. 02).

A ideia de uma avaliação específica para Educação Infantil vem sendo apontada e defendida por muitos estudiosos da área, mas nem sempre esta proposta é a realidade das escolas, isto por que, conforme a autora Silva (2014), “O trabalho de avaliação, antes da entrada na escola obrigatória, é particularmente difícil e alvo de várias ambiguidades que começam por se verificar na forma de conceber o seu o seu papel e finalidades. ” (p. 145).

Partindo da ideia de que existem diferentes formas de conceber a avaliação nesta etapa, os estudos de Barbosa (2009) identificam duas tradições relativas à avaliação na Educação Infantil que vêm se configurando como a realidade desse processo na educação brasileira, nas últimas décadas. Uma delas, objetiva e taxativa e a outra, subjetivista e descritiva. A primeira iniciou entre 1960 e 1970 pautada nos objetivos e nos resultados da psicologia do desenvolvimento:

[...] tendo como parâmetros uma criança idealizada e tida como capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e evidenciar competências. Obviamente essa criança modelo pertencia, no mínimo, às camadas médias da sociedade. (BARBOSA, 2009, p. 98).

Esta forma de avaliar assemelha-se com as notas e conceitos atribuídos aos alunos no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Esse modelo de avaliação, que classifica crianças, ainda está presente nas instituições de Educação Infantil, Hoffman (2012) aponta que embora não contando com notas ou retenções, é comum encontrar nas instituições de educação de crianças de 0 a 5 anos, modelos adaptados de testes e fichas de avaliação, que são utilizados no Ensino Fundamental, sem que haja alterações reais na forma de considerar a criança e seu desenvolvimento.

Esta ação costuma ocorrer quando ao final do bimestre ou semestre são registrados os comportamentos que a criança apresentou durante o tempo

transcorrido, utilizando-se, segundo Hoffmann (2003), de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas, tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu, muitas vezes, poucas vezes, não apresentou muito bom, bom, fraco e outras. Esta avaliação padroniza as crianças e leva em conta resultados e não os processos.

Uma avaliação que separa por conceitos, notas ou padrões, os “melhores dos piores”, não respeita as especificidades desta etapa e está focada em momentos pontuais que testam e classificam a criança e não a percebem em seu processo de desenvolvimento.

A segunda forma de avaliação citada por Barbosa (2009), bastante presente na Educação Infantil atual, que tem caráter subjetivista e descritiva que propõem um acompanhamento da criança, surgiu a partir da década de 1980, como reflexo, entre outros motivos, da democracia que se instaurava no país e das novas perspectivas sobre o desenvolvimento, que consideram a bagagem genética, social e histórica de cada um, ou seja, que percebe o indivíduo e sua história singularmente. “A avaliação com caráter mais subjetivista, foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou relatórios avaliativos” (BARBOSA, 2009, p. 98)

Esses pareceres tinham como proposta inicial descrever os caminhos percorridos pelas crianças na Educação Infantil, narrando suas ações e reações perante as propostas e oportunidades que lhe eram dadas. Eles visavam diferenciar-se das fichas avaliativas, onde tachava-se de “bom” ou “ruim” algum comportamento ou resposta, procurando relatar como esse comportamento ou resposta vinha se constituindo, como fora demonstrado e o que vinha sendo feito para estimular ou transformar essas “ações”. Mas muitas vezes, esses pareceres acabaram por se tornar uma “tradução por extenso” das fichas avaliativas.

[...] a avaliação compartimentada em tópicos nos quais se marcava com um “X” o desempenho do aluno transformava-se em um texto denominado parecer descritivo. Muitos desses instrumentos eram elaborados a partir de observações esporádicas e fragmentadas das crianças, fixando-se características identitárias que poderiam ser flexíveis. (BARBOSA, 2009, p. 98).

Não é possível generalizar e afirmar que esta é a realidade de todos pareceres e relatórios, mas conforme o excerto acima citado, muitos se constituem dessa forma, contrariando ao que está expresso na lei e em

documentos oficiais. Conforme já foi exposto ao longo desta pesquisa, com relação à avaliação na Educação Infantil, a legislação determina que esta acontecerá: “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (Lei 12.796, artigo 31º, inciso I). Já as DCNEI (2010), no que tange o processo avaliação desta etapa, asseguram, em suma, que este deve envolver a observação crítica e criativa, a utilização de múltiplos registros; a continuidade dos processos de aprendizagens; a documentação específica e para que as famílias acompanhem e a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Segundo estas orientações, as avaliações considerariam as construções feitas pelas crianças e as formas como se deram essas construções, analisando também o professor e sua prática. A partir disso, a avaliação deixa de ser voltada exclusivamente para a criança, atingindo a prática docente, que precisa ser constantemente repensada e reavaliada, a fim de auxiliar na formação e desenvolvimento da criança e não em delinear o que ela consegue ou não.

Isso não significa que a prática docente não deva ter objetivos pré-determinados. Deve-se sim, estar ciente da intencionalidade das ações pedagógicas que geram objetivos, mas acima disso procurar estar atento às possibilidades criadas para que as crianças os atinjam, a reflexão sobre a relevância dos mesmos e articulação de diferentes formas de se atingir tais objetivos. Segundo Bondioli (2004, p.144)

[...] avaliar é uma prática que pode ser empreendida com uma pluralidade de objetivos e, mais uma vez, iniciar um processo de avaliação implica uma clareza sobre esses objetivos que deve ser alcançada pela cooperação de todos os atores sociais que nele podem estar envolvidos.

Para tanto, é necessário além do olhar observador, a consciência de que uma única e pontual forma de avaliar, pode não dar, e geralmente não dá, conta das diferentes construções de aprendizagem vivenciadas por cada criança de uma sala de aula, ainda que o professor conheça a crianças e suas manifestações, “[...] não se estará avaliando, no sentido pleno, se a intenção não for de auxiliá-la, de um fazer pedagógico que contribua para seu desenvolvimento.” (HOFFMAN, 2012, p. 14).

A concepção de avaliação (que propõem observar as crianças considerando seus interesses, dialogar com elas conhecendo suas possibilidades, e refletir sobre a prática que visa desenvolver estas crianças) é denominada por Jussara Hoffman (2012) como “avaliação mediadora”. Porém, a autora afirma também, que este conceito vai de encontro à realidade de grande parte de instituições de ensino de todos os níveis da educação, inclusive da Educação Infantil. Mesmo sob diferentes formas de apresentação, é comum encontrar avaliações pontuais, classificatórias, sem apontar retorno ou melhorias para quem é avaliado e sua aprendizagem. Constata-se algo, registra-se e ponto final. Não há mudanças nem reflexões a partir disto. Segundo Hoffman (2009, p. 106):

A avaliação, além de não estar centrada no aspecto individual das crianças, não pode enfatizar apenas aspectos cognitivos em situações de testagem. Ela precisa deter-se nos processos e não apenas nos resultados. A avaliação na escola de educação infantil precisa dar atenção as relações das crianças no grupo e suas aprendizagens, ainda é necessário que a avaliação não seja apenas das crianças mas, que também, por meio de reflexões sistemáticas, com uso de ferramentas específicas, se avalie o trabalho do professor e o da instituição, a colaboração com pais e comunidade e a análise dos projetos desenvolvidos.

A avaliação que é desenvolvida em uma sala de aula tem uma intencionalidade nem sempre explícita, mas presente, variando de acordo com os objetivos do professor ao construí-la. Assim como qualquer outra prática pedagógica, não há neutralidade no processo de avaliação. As considerações e constatações feitas ao longo desse processo são atravessadas pelos saberes que constituem o professor, sejam eles construídos pela formação ou por experiências (HOFFMAN, 2012). Valores morais e concepções de educação baseiam e regem o fazer avaliativo, lhe atribuindo sentido. De acordo com Bondioli (2004, p. 144),

Pode-se avaliar para realizar um ato de autoridade e reafirmar uma posição de poder; pode-se avaliar para demonstrar a própria superioridade e excelência; pode-se avaliar para tomar decisões sensatas; pode-se avaliar para refletir sobre o que foi realizado com a finalidade de realizar hipóteses de melhorias.

A compreensão do professor sobre a avaliação, revelar-se-á na forma como ele a constrói e o que faz a partir dela. Um professor que se propõe a acompanhar o desenvolvimento da criança e a pensar estratégias para auxiliar nesse desenvolvimento, precisa estar disposto a conhecer essa criança e a

realidade que a envolve. Nesse sentido a avaliação entrelaça-se ao acompanhamento. Barbosa (2009), defende que:

Para poder trabalhar com crianças é preciso aprender sobre elas. Como são as crianças contemporâneas? Quais são suas culturas? Como vivem seu cotidiano? Do que brincam? Que livros leem? Como realizam suas aprendizagens? Sabemos muito pouco sobre elas, portanto precisamos ouvi-las, observá-las, conversar com elas, estar junto a elas para poder ampliar suas vivências. Isso implica necessariamente considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem é indispensável. (p.103).

Esse acompanhamento da criança por parte do professor, exige uma organização e sistematização do trabalho pedagógico que inclua registros realizados de formas diversas (diários, fotos, produções da criança...). “A multiplicidade de instrumentos de registro ajuda no processo de detalhamento e na criação de pontos de vista diferenciados.” (BARBOSA, 2009, p. 103).

Esses registros são frutos da observação docente e deveriam refletir tanto na aprendizagem da criança quanto no trabalho do professor. Ao falar de avaliação na Educação Infantil, Hoffmann (2003), ressalta a importância da observação, análise e reflexão por parte do professor, em relação às manifestações das crianças e o quanto essas manifestações contribuem para continuidade do trabalho. Assim compreende-se que ao observar e avaliar a criança, o professor analise sua prática. Este professor, segundo a autora, precisa ter consciência de que suas expectativas quanto às crianças nem sempre serão correspondidas da forma idealizada, mas que elas não deixam de ser resultados e indícios que devem ser considerados. A consideração a ser feita não tem intuito de julgar, mas promover novas ações.

[...] a ação avaliativa na educação infantil deve ser essencialmente contrária a qualquer concepção de julgamento de resultados. Principalmente por confiar nas possibilidades próprias das crianças, negando a determinação a priori de comportamentos esperados, e por introduzir a perspectiva da avaliação como fundamento da ação educativa a partir da valorização das crianças em suas manifestações (HOFFMANN, 2003, p.72).

A partir dos estudos de Hoffmann (2003; 2004; 2012) é possível compreender que a avaliação deve fazer parte do processo de aprendizagem, atuando para aprimorá-lo e, que como parte deste processo, a avaliação deve fazer emergir novas possibilidades de ação docente e desenvolvimento do conhecimento. Sob este enfoque, a avaliação não corresponde a um momento final de testes, provas, conceitos e classificações, como habitualmente é

conceituada, mas sim a um olhar observador, reflexivo e constante sobre o processo. Conforme Bondioli (2004, p. 146):

Se avaliação não é capaz de desencadear um processo de repensar, de renovar, reorganizar, se se reduz a uma pura prática burocrática, ao desempenho de uma tarefa designada, perde todo seu valor e seu sentido, que é de colocar-se a serviço de um projetar cada vez mais consciente, assumido e passível de renovação.

A adoção de uma postura contrária a um processo avaliativo classificatório, que conforme o excerto acima, se configure somente como burocratização (seja por fichas ou pareceres) é notável nos estudos de todos os autores citados nesta seção. Em suma, estes estudiosos defendem a ideia de que esta etapa exige uma avaliação específica que vise acompanhar a criança, entendendo que “[...] o acompanhamento das aprendizagens é a única maneira de não valorizar apenas o resultado, mas sim dar valor e visibilidade a todo percurso construído no processo de aprendizagem”. (BARBOSA, 2009, p.103). Esse acompanhamento da criança, construído a partir de registros oriundos da observação docente, possibilita conhecer esta criança, suas aprendizagens e limitações, devendo afetar o trabalho que é feito para que ela se desenvolva.

Pensar no papel da Educação Infantil e associar este papel ao processo de avaliação causa muitas dúvidas e até choques entre ideais e posturas, entre práticas e teorias. Para Hoffmann (2009, p. 07)

[...] natural, por tanto, que o panorama da avaliação, na educação infantil, expresse um cenário de muitas interrogações e indefinições quanto a uma concepção dessa prática, uma vez que encerra análises e reflexões concernentes ao próprio significado da educação infantil, à representação de criança, e os caminhos a serem trilhados para um efetivo trabalho pedagógico.

As concepções dos professores sobre educação, criança, papel docente, aprendizagem, ensino e avaliação é que vão efetivamente direcionar o processo avaliativo, os instrumentos e formas de registros a serem escolhidos e a maneira como as relações vão se estabelecer nesse processo. Essas perspectivas do professor não são concebidas e desenvolvidas de forma isolada. Elas sofrem influência da formação (inicial e continuada), das experiências vivenciadas e dos valores de cada professor. Até mesmo os programas políticos educacionais e a forma como eles são desenvolvidos junto às instituições e seus professores também influenciam o trabalho docente. No que tange à concepção de avaliação, as propostas de avaliação externa e/ou

de larga escala são formas efetivas de afetar o que é desenvolvido pelos professores.

Atualmente, a avaliação “da” Educação Infantil no Brasil causa polêmica, e gera descontentamento de estudiosos da área quando tenta reproduzir testagens pontuais que desconsideram contextos e copiam métodos desenvolvidos em outras etapas da educação, como no caso do ASQ -3 (proposta de origem americana de avaliação de larga escala que foi testada em crianças brasileiras para avaliar as instituições de Educação Infantil).

Porém, há influências internacionais no campo da avaliação da Educação Infantil aqui no Brasil, que vêm sendo recebidas de forma positiva, como no caso dos estudos italianos desenvolvidas pela pesquisadora Ana Bondioli e sua equipe, que são referência no campo da avaliação “da e na” Educação Infantil. Tendo em vista o destaque e a relevância dessas pesquisas e o espaço que elas têm conquistado em nosso país, penso ser necessário expor qual a proposta existente na perspectiva italiana de avaliação para educação da infância, identificando as aproximações e distanciamentos que esta proposta tem de nossa realidade avaliativa.

3.3.1 Perspectiva Italiana de avaliação para Educação Infantil

As obras literárias produzidas na Itália pela pesquisadora Anna Bondioli e por seu grupo de pesquisa, que se dedica a investigar a avaliação formativa, de/em contexto, vem ganhando espaço e tornando-se referência sobre avaliação também no Brasil. A tradução de algumas obras faz parte de ações oriundas de um projeto de intercâmbio de professores e pesquisadores entre Brasil e Itália (Universidade Federal do Paraná e Università degli studi de Pavia).

A proposta italiana de avaliação apresenta uma perspectiva avaliativa, em que a “avaliação não é usada para medir, julgar, comparar e selecionar as crianças, mas sim, como um mecanismo de reflexão do conhecimento por parte das professoras sobre a realidade e o trabalho que realizam. ” (GODOI, 2004, p. XVIII). Ao trazer para esta escrita a abordagem italiana sobre avaliação, a intenção não é sugerir uma a reprodução fiel dela em nossa

realidade, mas sim, propor reflexões sobre o que se entende e desenvolve como avaliação a partir do que é realizado na Itália.

A perspectiva de avaliação, de acordo com estes pesquisadores italianos, envolve uma série de fatores, configurando-se como um processo que não é realizado somente pelos avaliadores, que é construído através de várias ferramentas e ações e que visa conscientização, formação e desenvolvimento do que é avaliado. Isso significa que:

[...] a avaliação é compreendida como uma prática que permite à instituição refletir sobre si, sua identidade, verificar e consolidar consensos acerca de seu próprio projeto; a avaliação de determinado contexto (serviço) deve ser associada à formação, para potencializar que esta gere percursos de melhorias; os instrumentos a serem utilizados para avaliar determinado contexto devem contar com validação consensual dos envolvidos, independentemente de se tratar de instrumentos já existentes ou de instrumentos a serem construídos ad hoc; avaliar convoca aqueles que, por razões diversas, se sensibilizam e se comprometem com a saúde e o “bem estar” de uma instituição. (SOUZA E MORO, 2013, p.9)

A avaliação a partir destes pressupostos visa promoção da qualidade do que/ quem é avaliado, possibilitando que este participe ativamente do processo de avaliação e use-o não como forma de se encaixar em uma classificação e sim como “alavanca reflexiva” para seu desenvolvimento. A educação é participação, e sendo a avaliação parte constante e significativa da educação esta também deve ser construída a partir da participação de todos envolvidos. “[...] o fazer educativo deve ser submetido à reflexão, avaliação, revisão e deve ser modificado à luz dos resultados de tal processo educativo reflexivo” (BONDIOLI e SAVIO, 2013, p.16). Esta visão de avaliação vai de encontro a muitas práticas avaliativas comumente encontradas em muitas realidades educativas no Brasil, onde a avaliação é um momento solitário e pontual do avaliador que considera somente o seu ponto de vista para avaliar. Na perspectiva italiana apresentada pelas pesquisadoras:

O processo reflexivo que a avaliação pretende desencadear exige, de fato, que se instaure um debate, que vários pontos de vista tenham condição de se exprimir e interagir, que de maneira compartilhada se venha a dar significado à operatividade educativa e aos valores sobre os quais se funda. (BONDIOLI e SAVIO, 2013, p. 16-17).

O foco das pesquisas italianas direciona-se para avaliação educativa, que se refere ao contexto educativo e à qualidade dos serviços ofertados na educação, porém essa avaliação educativa possibilita problematizar a avaliação da aprendizagem, pois relaciona o alcance por parte das crianças

aos objetivos educacionais e à qualidade do que foi ofertado a elas. Essa é uma proposta avaliativa com base em uma perspectiva que vai ao encontro do que está sendo proposto na legislação e nos documentos oficiais brasileiros, como os “Indicadores da qualidade” (2009) e as DCNEI (2010), ainda que esta perspectiva não seja a única a embasar as práticas que acontecem nas instituições.

Os “Indicadores da qualidade” trazem uma proposta de avaliação participativa, que deve ser construída por todos envolvidos. A proposta de avaliação proveniente da pesquisa italiana, seja na ou da educação infantil, indica que a avaliação deva ser desenvolvida não só pelo professor individualmente e pontualmente, mas também pela família, pelos colegas (coordenação e outros professores) de forma contínua, reflexiva e formativa. Não se avalia para verificar algo e então encerrar após o diagnóstico. Se avalia coletivamente, partilhando e refletindo sobre as percepções e usando os resultados como base para tomar medidas que desenvolvam e qualifiquem os pontos discutidos. A formação constante é exigida nesse processo, pois é preciso buscar novas soluções, alternativas e estudos para auxiliar no alcance da qualidade esperada.

Esta proposta também traz uma abordagem de avaliação externa que não visa o “ranqueamento” das escolas, nem incentiva a competitividade, ação avaliativa comum aqui no Brasil, em outras etapas da educação básica, como que acontece a partir de algumas propostas de avaliação de larga escala¹³. A perspectiva italiana enfoca a qualidade da educação a partir de critérios definidos e desenvolvidos pelos sujeitos envolvidos na educação, o que mais uma vez se assemelha ao que está proposto nos “Indicadores da qualidade”. No Brasil, surge em 2015, a partir dos indicadores, uma proposta de avaliação para as instituições de Educação Infantil, elaborada pelo MEC em parceria com o INEP, que visa acompanhar a desenvolvimento da qualidade para estabelecer e apoiar o alcance de metas, tendo em vista essa qualidade.

Embora as pesquisas italianas aqui citadas estejam voltadas para avaliação “da” Educação Infantil, mais especificamente para qualidade em educação (e os critérios variáveis que determinam esta qualidade) fica claro

¹³ Refiro-me à Prova e à Provinha Brasil, ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e etc.

através da leitura da obra que os pesquisadores têm consciência de que a avaliação desta qualidade vai produzir indícios sobre a avaliação que acontece “na” educação infantil, além e evidenciar que estes dois processos avaliativos se influenciam.

Alguns princípios básicos sobre avaliação elaborados a partir de um trabalho de coleta e análise de instrumentos de avaliação que perdurou alguns anos, são apontados por Bondioli e Savio (2013). Destaco alguns destes princípios que ultrapassam questões de avaliação externa e podem fomentar reflexões sobre avaliação das crianças. Um dos princípios expressa que: “Avaliação não significa exclusivamente examinar, ou seja, verificar se uma instituição atingiu e/ou manteve certos padrões preestabelecidos, ou seja, avaliar não tem somente um significado diagnóstico. ” (BONDIOLI e SAVIO, 2013, p. 72). A primeira ideia deste princípio refere-se ao que não se constitui como avaliação, segundo a pesquisadora e, é praticamente, um resumo de como se pratica a avaliação no Brasil, de uma forma geral. Mesmo existindo perspectivas e práticas diferentes desta, essa é a realidade encontrada na e para maioria das escolas. Crianças e instituições passam por situações denominadas como “avaliação” que servem para ranqueá-las diante de um padrão. Considerando a perspectiva italiana, o que denominamos como avaliação, na verdade não é.

Outro princípio afirma que: “Avaliar deve ser um empreendimento coletivo, que chama a participar os diversos atores sociais e leva em conta os diversos pontos de vista em jogo. ” (BONDIOLI e SAVIO, 2013, p. 72). Ao possibilitar que a avaliação seja uma construção coletiva, permite-se também que outros olhares e interpretações atravessem e constituam as conclusões, as reflexões e organização de novas ações. Esta perspectiva impede que a avaliação se constitua a partir de valores e juízos particulares de um indivíduo, assim vai exigir mais do que impressão de alguém sobre algo, fazendo com que este alguém tenha dados concretos que comprovem o que percebeu, a fim de que possa dividir isto com os outros.

Em consonância com essa postura avaliativa Bondioli e Savio (2013) ainda defendem que: “A avaliação não pode ser conduzida de maneira impressionista e subjetiva, mas através de um levantamento de dados da

realidade. ” (p. 72). Essa postura exige realmente conhecer a fundo quem/o que se avalia, para que esses dados sejam identificados.

A abordagem de avaliação formativa oriunda desta pesquisa que vem sendo desenvolvido há anos em escolas municipais da Itália não se direciona para avaliação das crianças e nem para avaliação das professoras e suas práticas, apesar de envolver tudo isso. Nesta abordagem, o contexto educativo é o objeto de avaliação, avalia-se o que a instituição oferta àqueles para quem trabalha. Outra característica dessa abordagem é a dialogicidade, pois se baseia no confronto de ideias educativas dos sujeitos envolvidos no contexto educativo, da discussão e embate dos pontos de vista individuais sobre as ações educativas que as pessoas colocam em prática, de forma singular através de seu trabalho educativo.

A reflexão também é um fator essencial que constitui essa abordagem, pois a avaliação, segundo Bondioli (2013)¹⁴, é refletir sobre suas ações e as motivações que te levam a realizar tais ações e pensar em como seria possível agir de melhor forma. Assim essa abordagem avaliativa visa qualificar, aprimorar um trabalho, uma ação.

Após apresentar o contexto teórico sobre avaliação na Educação Infantil, afim de ter maior embasamento sobre este tema e respaldo para analisar os dados que foram obtidos, exponho a seguir a metodologia adotada nesta pesquisa e os caminhos percorridos durante esta investigação.

¹⁴ Perspectiva da autora Anna Bondioli exposta no vídeo intitulado “Seminário Internacional de Avaliação Educacional”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RL6Pegzh2qM> , acessado em maio de 2015.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo consiste na apresentação dos aspectos metodológicos que permeiam e embasam esta pesquisa. Primeiramente exponho o objetivo geral e os objetivos específicos da mesma. Na sequência, apresento uma breve narrativa sobre como foram sendo traçados por mim os caminhos desta pesquisa.

Na terceira seção, apresento pressupostos teóricos que embasam a pesquisa de caráter qualitativo e que justificam a escolha de determinadas ferramentas que utilizei para a obtenção e produção dos dados, bem como para a análise. Para tanto, apoio-me nos estudos de Minayo (1995), Estebán (2010), Deslauries e Kérisit (2008), Szymansk (2008), Ludke e André (1986), Gil (1994; 2002) Bodgan e Blikem (1994) e Bel (2005).

Por fim abordo o contexto social e pedagógico que envolve a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Oscar Ferreiro de Campos Moraes. Também apresentarei dados sobre a professora que se disponibilizou a participar da pesquisa, sobre a turma de pré-escola Nível II e sobre o material disponibilizado.

4.1 Objetivos da Pesquisa

Objetivo Geral

- Compreender a avaliação na Educação Infantil a partir da perspectiva de uma professora de Educação Infantil, da EMEI Oscar de Moraes, do município do Rio Grande/RS.

Objetivos Específicos

- Compreender o aspecto legal, documental e teórico que envolvem a avaliação na Educação Infantil atualmente;
- Identificar como a equipe gestora da EMEI Oscar de Moraes entende e orienta a avaliação nesta etapa da educação;

- Conhecer as formas de documentação e registros de avaliação da professora da pré-escola Nível II da EMEI Oscar de Moraes, no ano de 2014;
- Compreender a concepção de avaliação expressa na documentação e registros de avaliação da professora da pré-escola Nível II da EMEI Oscar de Moraes, no ano de 2014.

4.2 Os caminhos da pesquisa: Conhecendo o contexto, os sujeitos e o objeto de estudo

O início de um projeto de pesquisa exige uma série de escolhas e decisões e, conseqüentemente de renúncias, que delimitam e indicam os caminhos que serão percorridos durante a pesquisa. Na fase inicial, estes caminhos são indicados, porém ainda não foram trilhados ou conhecidos pelo pesquisador e, podem apresentar desvios, atalhos e até mesmo levar a novos caminhos.

Quando iniciei o mapeamento dos rumos que eu poderia percorrer durante a minha pesquisa, comecei pela seleção do lugar que seria o ponto de partida, a origem dos caminhos. Já havia definido como “cenário” para este lugar a Educação Infantil, tendo em vista o que expus na justificativa do primeiro capítulo.

Assim, solicitei na Secretaria Municipal de Educação (SMEd) a listagem de todas as escolas municipais que ofertassem Educação Infantil. Comecei então a fazer minhas escolhas, como tende a acontecer em qualquer pesquisa, levando em conta o foco, o tempo e a qualidade do trabalho. Abri mão das escolas que ofertavam também o Ensino Fundamental, a fim de reduzir o número de opções e de ter como “cenário” somente a Educação Infantil. Delimitei ainda mais, selecionando somente as EMEIS que ofertassem todos os níveis da Educação Infantil, para poder ter a possibilidade de investigar qualquer um desses níveis ao definir a escola.

Ao conversar com profissionais da educação que trabalham na SMEd e com professores da rede municipal que atuam na Educação Infantil, estes muitas vezes destacavam de alguma forma o trabalho desenvolvido e indicavam a EMEI Oscar Ferreiro de Campos Moraes, mais conhecida como EMEI Oscar de Moraes, ou Oscarzinho. A proposta pedagógica da escola baseada em ambientes de aprendizagem (que será exposta neste capítulo) se destaca no meio educacional do município. A curiosidade me levou a visitar a escola e apresentar à coordenação meu projeto de pesquisa.

A forma acolhedora como fui recebida, a abertura e a disponibilidade para desenvolvimento de pesquisas, a demonstração de interesse em relacionar-se com a universidade e, a empatia que senti para com a “escola” (coordenação, professores e crianças) foram decisivas na escolha desta EMEI para ser meu ponto de partida, a origem dos caminhos a serem trilhados na minha pesquisa.

Antes mesmo de uma apresentação oficial como pesquisadora, a escola já havia convidando-me a participar de algumas atividades e colaborar com as mesmas (como as horas do conto que lá realizei e ainda realizo). Após a aproximação oficial, a diretora expôs ao grupo de professoras meu projeto e tema de pesquisa, descrevendo-o no caderno coletivo, um espaço para que as que tivessem interesse em participar escrevessem seu nome.

Nem todas se disponibilizaram, mas havia cerca de seis nomes na lista, o que significou mais escolhas e renúncias para mim, enquanto pesquisadora, pois percebi que não poderia contemplar todas em minha investigação, devido à relação entre a quantidade de dados que seis turmas produziriam e o tempo hábil para desenvolver uma pesquisa de mestrado. A partir disto, usei como critério de escolha, professoras que atuassem em níveis distintos, selecionando inicialmente uma professora que atua na creche e uma que atua na pré-escola, tendo assim acesso à avaliação de crianças com idades e níveis diferentes, mesmo dentro da Educação Infantil.

Como proceder para compreender o processo avaliativo das crianças desenvolvido por estas professoras, foi o próximo desafio. Em um primeiro momento minha intenção era de acompanhar as aulas, as reuniões com os pais, entrevistar as professoras e analisar os documentos em que elas registram a avaliação (pareceres, portfólios, entre outros). E neste ponto a

intervenção da minha orientadora foi fundamental, pois ela me auxiliou a compreender e aceitar que não seria possível, em tempo hábil, realizar o tratamento de um grande volume de dados com qualidade. Assim, direcionei meu foco aos documentos de registro desse processo avaliativo, elaborados pelas professoras, pois ao meu ver eles poderiam traduzir e/ou narrar como ele acontece e como a criança é avaliada. No desenvolvimento da análise, a dificuldade em ter acesso ao material produzido por uma das professoras motivou-me a abrir mão destes dados, mas também possibilitou aprofundar realmente a reflexão e análise do material disponibilizado pela outra professora.

Tendo cenário, lugar, sujeito e objeto definidos para iniciar efetivamente a pesquisa, meu primeiro passo nos caminhos traçados foi me dedicar a conhecer e compreender de forma mais densa a avaliação na Educação Infantil (cenário), a EMEI Oscar Moraes (lugar), a professora da pré-escola Nível II (sujeito) e o material relacionado a avaliação produzido pela mesma (objeto). Nas seções que seguem, exponho questões metodológicas que embasaram os passos dados ao longo dos caminhos da minha pesquisa, ressaltando sua abordagem qualitativa e apresentando o lugar, o sujeito para então passar a análise dos dados.

4.3 A pesquisa qualitativa

Nesta seção apresento pressupostos teóricos acerca da metodologia adotada na pesquisa, explicitando a relação destes pressupostos com o desenvolvimento, os objetivos e o tema central desta investigação. Fundamentam essa escrita, autores que estudam sobre pesquisa qualitativa, como Minayo (1995), Estebán (2010), Deslauries e Kérsit (2008). No que tange as ferramentas de coleta de dados, serão considerados os estudos de Flick (2009), Szymanski (2008), Ludke e André (1986), Bel (2005), Gil (1994; 2002) e Bodgan e Biklen (1994).

Para conhecer e compreender concepções de avaliação, como me propus a fazer nesta pesquisa, considerei necessário inicialmente direcionar meu olhar para as práticas e as perspectivas que as constituem. Para tanto, realizei o levantamento exposto no capítulo anterior sobre o aspecto legal,

documental e teórico que permeiam a avaliação na Educação Infantil e, ainda, antecedendo este levantamento, enquanto ainda estruturava o projeto desta pesquisa, realizei uma busca em repositórios virtuais conceituados¹⁵ por produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) publicadas a partir de 2009, que tratassem desta temática.

A partir deste levantamento e tendo em vista o foco desta pesquisa fez-se necessário uma metodologia que permitisse a minha interação, enquanto pesquisadora com os sujeitos, onde fosse possível conhecer a realidade que os envolve, e não considerar somente recortes isolados desta realidade. Assim, considere que a pesquisa proposta neste trabalho fosse realizada através de uma abordagem qualitativa visto que, segundo Minayo:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1995, p.21-22).

O intuito desta pesquisa é de compreender como uma professora (da pré-escola nível II) da EMEI Oscar de Moraes concebe a avaliação das crianças nesta etapa da Educação Básica. Para tanto, escolhi identificar as concepções desta professora, através de seus registros e documentos de avaliação, compreendendo sua construção, a fim de contribuir com os profissionais e com a instituição a qual fazem parte. Por isso escolhi uma abordagem qualitativa, que se constitui através da interação direta do pesquisador com os sujeitos, lugares e processos investigados, procurando compreender o ponto de vista destes sujeitos e configurando-se como um estudo de caráter descritivo. Segundo Estebán, “Nos estudos qualitativos, o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal, que por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela.” (2010, p. 129). Não há nesta pesquisa o intuito de comprovar ou não hipóteses pré-estabelecidas, nem de julgar a professora e ações pesquisadas levando em conta as concepções ou valores do pesquisador, mas sim de compreender esse docente e suas ações para promover reflexões e colaborar com os sujeitos e processos pesquisados.

¹⁵ Portal da CAPES; Site da ANPED e ANPEDSUL

Após delimitar que a abordagem adotada por mim no desenrolar desta pesquisa foi qualitativa, entendo ser necessário descrever quais ações e métodos serviram para produzir e coletar dados. A pesquisa qualitativa não se desenvolve a partir do seguimento de um manual, que indica passo a passo o que deve ser feito, determinando as formas que o pesquisador deve agir e interagir em seu estudo. Em uma abordagem qualitativa, as estratégias para coletar e tratar os dados vão se construindo a medida que a pesquisa se desenvolve, visto que esta abordagem possibilita o uso de diferentes instrumentos e que estes estarão direcionados a situações variáveis, inseridas em um contexto social. Gialdino (2006) ressalta “[...] la imposibilidad de sostener que la validez de la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una determinada forma de hacer investigación [...]” (p.25).

O autor também apresenta que uma das principais características de uma investigação qualitativa é que ela está embasada em métodos de produção de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual se produzem. Sob este enfoque, o método que adotei nesta pesquisa adequa-se ao que ela se propõe, e consiste em um estudo de caso, estudo este, que encontra base para reflexões na pesquisa bibliográfica e, que se constitui através de análises documentais e entrevistas. Nas seções seguintes exponho concepções que embasam os instrumentos que utilizei nesta pesquisa.

4.4 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica iniciou quando realizei os levantamentos expostos no primeiro capítulo, que buscavam identificar como o tema “avaliação na Educação Infantil” se configura no cenário legal, educacional e teórico. Desaluries e Kerisit (2008) ao discutirem a pesquisa bibliográfica, realizada pelo pesquisador durante o desenvolvimento de sua pesquisa, destacam a importância deste passo para investigação, afirmando que “Quanto mais o pesquisador tiver um conhecimento aprofundado sobre seu tema, mais ele estará apto a construir seu objeto e a delimitar uma amostra pertinente”. (DESLAURIES e KERISIT, 2008, p.134-135).

Esta revisão teve o intuito de pesquisar, consultar e compreender os documentos que envolvem o tema da pesquisa seja orientando-o ou

representando-o. Os documentos consultados inicialmente, correspondem aos que organizam, conceituam e regem o processo de avaliação na Educação Infantil em âmbito nacional.

A fim de identificar e conhecer as discussões e produções acadêmicas acerca da avaliação na Educação Infantil foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre trabalhos apresentados em eventos, artigos publicados em periódicos, dissertações e teses que focassem os temas centrais da presente pesquisa: avaliação e Educação Infantil¹⁶. Cabe ressaltar que a “pesquisa bibliográfica” realizada neste trabalho vai ao encontro do que Gil (1994) define como possibilidade de acessar uma gama de informações e de dados presentes em diversas publicações, o que ajuda a conceituar e compreender o objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica exige sistematização e adoção de critérios na coleta dos dados, que envolvem desde a escolha de palavras chaves até o a delimitação do período em que os dados foram produzidos, bem como a organização destes dados após a coleta. “[...] a pesquisa bibliográfica é entendida como o planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa, o qual envolve uma série de procedimentos metodológicos e configurados em etapa de trabalhos [...]” (MACEDO, 1994, p.13).

Sendo assim, foram considerados na pesquisa bibliográfica a legislação brasileira que enfoca a Educação Infantil e sua avaliação, os documentos produzidos e distribuídos pelo MEC que abordam este assunto e, estudos e teorias de pesquisadores que são referência nessa área. Segundo Gil (2002, p.44) “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. ”

Neste trabalho a pesquisa bibliográfica constitui-se como a primeira etapa, que fundamentou e deu base para as demais fases da pesquisa, indicando as possibilidades na coleta dos dados e alicerçando a análise dos mesmos.

¹⁶ A apresentação detalhada deste levantamento encontra-se no projeto de dissertação, defendido em outubro de 2014, o qual foi reorganizada em forma de artigo e está sendo submetida a avaliação em periódico.

4.5 Estudo de Caso

Nos caminhos desta pesquisa o estudo de caso não estava entre minhas primeiras opções, pois acreditava inicialmente que conseguiria contemplar uma gama de realidades, práticas e documentos que não se configurariam como um “pontual” estudo de caso. Foi o meu amadurecimento enquanto pesquisadora, oriundo da imersão no tema escolhido, das orientações recebidas e da percepção sobre a riqueza de dados presente em um único “caso” que me fizeram considerar e escolher essa possibilidade. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que,

Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para seu primeiro projecto, um *estudo de caso*. O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimentos. [...] Comece por um estudo de caso. Tenha uma primeira experiência gratificante e prossiga, se assim desejar, para estudos mais complexos. (1994, p.89).

Com base na ideia de que “O estudo de caso não é uma opção metodológica, mas uma escolha sobre o objeto a estudar.” (STAKE, 1994, p. 236-237 apud ESTEBÁN, 2010, p. 182), percebo o quanto esta escolha enquadra-se com a pesquisa qualitativa. Ao falar sobre os estudos de caso na pesquisa qualitativa, Bell (2005) cita a ideia exposta por Bassey (1981) que consiste na defesa de que estes estudos se constituem como formas válidas para pesquisa educativa, quando tem, entre outros objetivos, o de focar na melhoria da educação.

O estudo de caso vai além da descrição dos acontecimentos que fazem parte do processo, considerando os sujeitos e as interações que ocorrem, como elas se constroem e como repercutem, “A veces la única forma de conseguir una imagen completa de la interacción es a través de un caso práctico.” (NISBET, WATT, 1980, p. 5 apud. BELL, 2005, p. 22).

Assim, nesta pesquisa, o estudo de caso iniciou, ao focar minha investigação no processo de avaliação de uma professora da EMEI Oscar de Moraes através da análise dos registros que envolvem esse processo avaliativo. Para Bell (2005) “Un buen estudio proporcionará al lector una imagen tridimensional e ilustrará las relaciones, los temas micro políticos y los modelos de influencias de un contexto determinado.” (p.25). Este caso que foi

investigado, possivelmente envolve tanto fatos comuns a outras escolas, quanto fatos particulares, ou seja, a avaliação que se desenvolve ali naquela escola pode ser única, por ser realizada por determinados sujeitos em um determinado contexto, mas também pode ter relações (de similaridade ou divergência) com outras escolas. Esta perspectiva é reafirmada por Bell (2005), quando a autora expõe que:

La gran virtud del método de estudio de casos es que el investigador puede concentrarse en un caso o una situación concretos para identificar, o tratar de identificar los diversos procesos interactivos que intervienen. Estos procesos pueden permanecer ocultos en una encuesta a gran escala, pero pueden ser fundamentales para el éxito o el fracaso de sistemas u organizaciones. (p.23).

O estudo de caso envolve, segundo Bell (2005), uma gama de métodos de pesquisa que convergem na decisão de investigar um determinado caso. Assim, nesta pesquisa, utilizei como instrumento para ampliar o meu repertório teórico e embasar a análise dos dados, a pesquisa bibliográfica. Quanto a produção de dados, realizei através da análise documental e de entrevistas.

4.6 Dados da pesquisa

No que se refere à produção dos dados da pesquisa, solicitei e posteriormente analisei os documentos elaborados por uma professora da pré-escola Nível II, no processo de avaliação, partindo do pressuposto expresso por Flick (2009) de que os registros produzidos pelas pessoas em diversas situações, oficiais ou não, constituem-se como documentos, que mesmo não tendo sido produzidos para fins de pesquisa, podem ter seus conteúdos investigados. Assim, registros produzidos por esta professora, que visassem acompanhar, descrever ou pontuar o desenvolvimento das crianças foram considerados objetos de análise. Segundo Prior “[...] o *status* das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação [...]” (PRIOR, 2003 *apud* FLICK 2009, p. 230-231).

No caso desta pesquisa, foram disponibilizados pela professora os relatórios de avaliação, de grupo e individuais que ela produziu no primeiro e

no segundo semestre de 2014¹⁷. Sendo assim, ao direcionar a análise dos dados para os documentos produzidos pela professora no processo avaliativo das crianças, entendo que,

[...] a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese e procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (BODGAN, BLINK, 1994, p.2015).

Utilizei a análise documental no tratamento dos dados. Segundo Ludke e André (1986, p. 38) “A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim como toda estruturação de pesquisa qualitativa, não existe um roteiro pré-determinado para realizar análise de dados qualitativos, e “[...] significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa. ” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45). Conforme será possível perceber no capítulo seguinte, sob esta perspectiva realizei a leitura destes pareceres inúmeras vezes, cada uma delas com olhar diferenciado, buscando inicialmente conhecer e compreender seu conteúdo, perceber locutores e interlocutores através de sua escrita, destacar pontos convergentes e divergentes entre estes relatórios, elencar eixos temáticos neles presente e finalmente analisar minhas percepções sobre esses dados, respaldada em perspectivas teóricas.

No decorrer da análise, surgiram algumas questões que não puderam ser respondidas ou compreendidas somente pela leitura dos registros. Assim, fez-se necessário entrevistar a professora que os produziu. A entrevista foi realizada na casa da professora¹⁸ e gravada em áudio e durou cerca de 35 minutos, tendo uma dinâmica de diálogo e não de um questionário inflexível. Os tópicos que nortearam a entrevista foram: proposta de avaliação da escola, organização de relatórios e concepção de avaliação da professora.

Na entrevista busquei coletar dados mais pontuais, que surgiram de questões e dúvidas oriundas da análise dos documentos, ou seja, os dados provenientes da subjetividade, o que só é possível pela relação entrevistador/entrevistado. Conforme Szymanski (2008, p.11),

¹⁷ Havia também um portfólio para cada criança, porém não foi possível, apesar de inúmeras tentativas, localizar um, pois as crianças os levaram para casa e todas elas haviam saído da escola no período em que busquei o material.

¹⁸ A escolha pelo local da entrevista foi da própria professora.

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto seu curso como o tipo de informação que aparece.

Nesta relação entre entrevistado e entrevistando, o pesquisador precisa estar ciente de que todo discurso é elaborado para ser ouvido e compreendido por alguém, e a elaboração deste discurso depende de quem será o ouvinte, quem será o falante e o que ambos sabem um do outro. Este é um fator presente na entrevista. Para obter respostas espontâneas, próximas da forma como o outro percebe a realidade é necessário que haja entre entrevistador e entrevistado uma relação dialógica, onde ambos se sintam valorizados e detentores de saberes, que podem ser divergentes, mas não mais importantes do que os saberes do outro. Conforme Minayo, “[...] o entrevistador não faz formulações pré-fixadas, e sim a entrevista deve ser considerada como um roteiro facilitando a comunicação entre ambos.” (1995, p. 122). Sendo assim, a entrevista deve ser uma ferramenta para direcionar um diálogo e não uma série de perguntas estanques a serem respondidas.

Durante a entrevista com a professora, a mesma narrou, entre outros fatos, como se organizou na escola, avaliação através de relatórios, no ano de 2014, disponibilizando um documento intitulado “Instrumento para auxiliar na construção de pareceres na educação infantil”, documento este, elaborado pelas professoras em reunião pedagógica, que foi mais um material a ser analisado nesta pesquisa.

Até este ponto do capítulo, expus a abordagem que foi adotada por mim no desenvolvimento desta pesquisa, bem como as ferramentas que utilizei na coleta dos dados. Na próxima seção, apresento informações sobre a organização da Educação Infantil no município do Rio Grande e sobre a escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

4.7 Educação Infantil no Município do Rio Grande/RS

A educação escolar no município do Rio Grande/RS é ofertada em escolas públicas (municipais e estaduais) e, em escolas privadas. A Lei municipal nº 5.332 de 1999, instituiu o Sistema Municipal de Ensino,

determinando em seu artigo 5º que este sistema é integrado pela SMEd, que exerce as atribuições de órgão gestor, e pelo Conselho Municipal de Educação, ao qual cabe a atribuição de órgão normativo e fiscalizador. As escolas são responsáveis pelas atividades de ensino, razão maior da existência do próprio Sistema.

De acordo com os dados disponibilizados pela coordenação do Núcleo de Educação Infantil da SMEd, no município do Rio Grande, quarenta e duas escolas municipais ofertam Educação Infantil, atendendo cerca de 2.600 crianças. Trinta e duas destas escolas são de Ensino Fundamental que contam com turmas de Educação Infantil. As demais são escolas (10) que oferecem exclusivamente esta etapa da educação (EMEI). Das quarenta e duas escolas citadas, apenas seis atendem crianças do 0 a 5 anos, ou seja, ofertam todos os níveis de Educação Infantil, dentre elas a EMEI Oscar de Moraes, onde a pesquisa foi desenvolvida.

Na cidade do Rio Grande, a demanda de crianças com idade para matrícula na Educação Infantil ultrapassa o número de vagas ofertadas, tendo por base o número de habitantes estimado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que em 2010 chegava a 197.228¹⁹ e a solicitação de um estudo (para aferir a demanda de creches e pré-escolas no município) feita pela Promotoria de Justiça Especializada do Rio Grande à Universidade Federal do Rio Grande –FURG, em 2012. Estudo este, que está sendo realizado pelo NEPE.

Em relação aos documentos que regem a Educação Infantil, na rede de ensino municipal, na cidade do Rio Grande/RS, existem as Resoluções elaboradas pelo Conselho Municipal de Educação, sendo que a Resolução nº 026, de 28 de novembro 2007 “Orienta a elaboração de Regimentos Escolares para Escolas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande/RS. ” e a Resolução nº 031, de 21 de dezembro de 2011 que, “Fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande. ”

¹⁹ Informação disponibilizada no site www.cidades.ibge.gov.br, acesso em junho de 2015.

Com relação à avaliação, estas resoluções indicam o seguimento das determinações da LDB 9394/96²⁰ e, a Lei Municipal 5.332/1999, no capítulo III, Art. 17 orienta que:

A avaliação deve ser uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades, retomando, reorganizando e reeducando os sujeitos envolvidos, devendo ser um processo contínuo, investigativo, diagnóstico, participativo e emancipatório, concebendo o conhecimento como construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos (Rio Grande, Lei Municipal nº 5.332/1999)

Solicitei junto a SMEd, o documento municipal que rege as propostas da Educação Infantil e fui informada que este foi elaborado ao longo do ano de 2013, em reuniões com as professoras da rede municipal e a equipe da SMEd e, que sua publicação está prevista para final do segundo semestre de 2014. Porém, enquanto esta publicação não ocorrer, a SMEd disponibilizará o documento, somente para aquelas escolas que precisam reorganizar seus projetos políticos pedagógicos a partir deste.

4.8 A Escola Municipal de Educação Infantil Oscar de Moraes

A Escola Municipal de Educação Infantil Oscar de Moraes situa-se no município do Rio Grande/RS, no bairro Hidráulica, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade que residem neste bairro e em bairros próximos à escola. O prédio onde está localizada a escola, era, anteriormente, um local de prestação de serviço social, onde atendiam-se crianças pequenas, a partir de uma ótica assistencial.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no dia 30 de setembro de 1999, mesmo ano em que foi instituída a Lei Municipal de Ensino (Lei nº 5.332/1999), através da assinatura de um decreto municipal, criou-se oficialmente a Escola Infantil Municipal “Vereador Oscar Ferreiro de Campos Moraes”. Porém, no dia 25 de agosto de 2009, atendendo

²⁰ Esta Lei Federal de Diretrizes e Bases para Educação promulgada em 1996, que sofre alterações através da Lei Federal 12.796/2013, prevê em seu artigo 30, inciso I, que na Educação Infantil a avaliação ocorrerá: “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

determinações políticas, a escola passou a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil “Oscar Ferreiro de Moraes”.

Em setembro de 2014 fez quinze anos que a prefeitura instalou neste prédio a EMEI Oscar de Moraes, que atende em torno de cento e vinte crianças de 0 a 5 anos de idade e conta com uma equipe de vinte professoras, sendo que duas delas atuam como coordenadoras pedagógicas no turno inverso ao que dão aula, e oito atendentes, além de uma secretária, diretora e vice-diretora. Estas crianças, no ano de 2014, estavam distribuídas em onze turmas, de acordo com sua faixa etária, organizadas conforme o que está exposto no quadro 02:

QUADRO 02 - Divisão das turmas, turnos, nº de crianças e professores da EMEI Oscar de Moraes

Turma	Nº de Crianças	Faixa etária das Crianças	Nº de professores	Turno
Berçário I	10	0 a 1 ano	3 professoras 1 atendente	Integral
Berçário II	11	1 a 2 anos	3 professoras 1 atendente	Integral
Maternal I	16	2 a 3 anos	3 professoras 1 atendente	Integral
Maternal II A	10	3 a 4 anos	1 professora 1 atendente	Manhã
Maternal II B	11	3 a 4 anos	1 professora 1 atendente	Tarde
Nível I A	11	4 a 5 anos	1 professora 1 atendente	Manhã
Nível I B	10	4 a 5 anos	1 professora 1 atendente	Tarde
Nível I C	14	4 a 5 anos	1 professora 1 atendente	Tarde
Nível II A	07	5 anos	1 professora	Manhã
Nível II B	12	5 anos	1 professora	Tarde
Nível II C	07	5 anos	1 professora	Tarde

Fonte: Informações disponibilizadas pela coordenação da EMEI.

Como se pode observar através dos dados expressos no quadro 02, que foram disponibilizados pela coordenadora do turno da manhã, a EMEI conta com três turmas (do berçário ao maternal I) que funcionam em turno integral, atendendo as crianças das 8h às 17h, três turmas ofertadas somente no turno da manhã, das 8h às 11h 45min e cinco turmas ofertadas somente no turno da tarde, das 13h 30min às 17h. O número de crianças por turma segue a

Resolução nº 037/2014 do Conselho Municipal de Educação (CME), que fixa normas para Educação Infantil nas escolas públicas do sistema municipal do Rio Grande, determinando no Art. 7º que:

Os parâmetros para organização de grupos decorrerão das especificidades da Proposta Pedagógica, levando em consideração as características do espaço físico e as crianças, observando a seguinte relação por sala/professor/criança: de 0 (zero) a 1 (ano) – até 6 (seis) crianças por professor; de 2 (dois) a 3 (três) anos – até 10 (dez) crianças por professor; de 4 (quatro) a 6 (seis) anos - até 16 (dezesesseis) crianças por professor. (RIO GRANDE, Resolução 037/2014).

A escola se organiza, há três anos, a partir de uma proposta de ambientes de aprendizagens. Nesta proposta as turmas, no decorrer do turno de aula, transitam em diferentes ambientes (salas e espaços da escola), seguindo um cronograma de horário pré-organizado anualmente pelas professoras e equipe gestora. Contudo, a partir de 2014, cada turma sempre inicia e termina a aula no mesmo ambiente, todos os dias, isto para que, de acordo com a coordenadora, a turma tenha uma sala como referência. Apesar de haver um horário pré-estabelecido, a coordenadora ressalta que este é flexível e adaptável às necessidades das turmas ou ao planejamento das professoras.

Sendo assim, ao longo do turno de aula, as crianças visitam os diferentes ambientes, que são comuns a todas as turmas, denominados como: Artes, Histórias, Música e Movimento, Brinquedos e Escuna (este último ambiente tem computadores e material de informática, mas não funciona como ambiente de acolhida e fechamento de turma, como as demais salas). Há ainda, duas salas denominadas “Sono e higiene” que são utilizadas somente pelas turmas de berçário e maternal I. Na EMEI também há um refeitório, um pátio e uma praça como ambientes coletivos. As turmas costumam ter períodos de tempo diferentes em cada ambiente, que variam de acordo com a atividade a ser realizada.

Com relação a avaliação das crianças, no diálogo estabelecido com a coordenadora, fui informada de que esta escola promove dois momentos anuais para efetivar a entrega das avaliações às famílias e, que cada professora decide como organiza o registro da avaliação. A coordenadora também disponibilizou o PPP da escola para que eu pudesse conhecer mais sobre esta instituição e suas concepções e organização do processo avaliativo.

De acordo com a coordenadora, o PPP da escola, está em processo de reescrita, o que acontece de forma coletiva em reuniões da coordenação e professoras. O documento vigente, ou seja, o documento que está sendo reestruturado, foi elaborado em 2011, pela equipe da gestão anterior e, apresenta no capítulo que trata das concepções que norteiam a escola, duas visões sobre avaliação. Primeiro, a avaliação que acontece efetivamente na EMEI: “Flexível, bom aproveitamento das avaliações informais, possibilitando informar aos pais de forma dinâmica. Processo constante, instrumento de reflexão sobre o desenvolvimento do aluno. ” (PPP, 2011, p.11). E, posteriormente, a forma como a escola gostaria que a avaliação passasse a ser concebida na escola: “Momento de reflexão sobre prática pedagógica, contínua, qualitativa e diagnóstica. ” (PPP, 2011, p.11).

Há outros temas dispostos no PPP que se organizam desta mesma forma, ou seja, identifica-se o que acontece realmente na prática cotidiana da escola sobre aquele tema e, depois, discorre-se como a escola almeja que aconteça. Cabe salientar que esta não é uma interpretação minha, mas a forma como realmente está organizado este PPP.

Ainda no PPP, a seção que apresenta a “Dimensão Pedagógica” da escola, contém um texto que narra como é desenvolvido o trabalho pedagógico. Mais da metade deste texto dedica-se a discussão sobre avaliação, trazendo conceitos e a forma como ela é realizada na EMEI. No que tange os conceitos sobre a avaliação, o documento defende que:

[...] avaliar é um processo permanente de reflexão e ação, diagnosticando o que deve ser mudado para atingir objetivos propostos, tendo como referencial, a construção singular e coletiva dos sujeitos. Como menciona Hoffman (1996), o relatório da observação é na verdade unificação da observação, da reflexão teórica realizada pelo professor, junto com as intervenções pedagógicas que se estabelece no cotidiano da Educação Infantil. (PPP, 2011, p.16)

Seguindo este conceito, o PPP narra que nesta EMEI “A avaliação é contínua e processual, feita através de registros do professor [...]” (PPP, 2011, p. 16). A observação, o registro e a reflexão, de acordo com o PPP, devem estar presentes nas práticas pedagógicas das professoras, que observam as crianças de forma coletiva e individual e registram suas percepções.

Nesta escola acontecem quatro momentos anuais, dedicados à avaliação. O momento denominado na EMEI como “avaliação informal” acontece semestralmente, quando as crianças junto às professoras apresentam aos pais as produções mais significativas da turma. Ao término de cada semestre acontece o momento de “avaliação formal”, onde a professora entrega um relatório individual para os pais/responsáveis e um relatório de atividades do grupo. Os pais também preenchem uma ficha avaliando o trabalho desenvolvido pela escola.

Meu primeiro contato com esta EMEI deu-se no início do primeiro semestre de 2014, quando estava selecionando a instituição para realizar minha investigação e recebi de alguns profissionais que atuam na SMEd, indicações sobre esta escola. O diferencial da proposta de ambientes de aprendizagens, visto que esta é a única EMEI do município que se organiza desta maneira, o fato da escola ofertar todos os níveis de Educação Infantil e a indicação feita por membros da Secretaria de Educação foram fatores que influenciaram a escolha por esta EMEI para ser investigada na minha pesquisa. A receptividade, disponibilidade e acolhida demonstradas pelas professoras e equipe diretiva com relação a minha proposta de pesquisa vem confirmar que fiz uma escolha acertada.

Foi neste contexto, neste cenário que tive a oportunidade de conhecer a professora da turma de pré-escola nível II, que se disponibilizou a participar da minha pesquisa. Na seção seguinte, apresento informações sobre esta professora que produziu o material analisado e sobre a turma de crianças que é referida no material.

4.9 A professora e a turma da pré-escola Nível II B da EMEI

Oscar de Moraes.

A professora da turma de pré-escola Nível IIB da EMEI Oscar de Moraes, tem 26 anos de idade e atua como docente há 4 anos. Ela trabalha na EMEI desde 2013, tendo sido admitida nesta escola quando foi nomeada pelo concurso do magistério municipal. Sua formação na área docente inicia no

Ensino Médio, onde cursou o magistério. Em nível superior a professora cursou Pedagogia na FURG e, fez ainda uma pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

No ano de 2012 a professora atuava em um 4º ano de uma escola privada, quando foi chamada no concurso estadual para trabalhar no primeiro ano dos Anos Iniciais e, em fevereiro de 2013, foi chamada pelo concurso municipal, assumindo a turma de pré-escola Nível I e acompanhando esta mesma turma, em 2014, para o Nível II. A professora relatou que nesta escola é possível escolher com que turma se deseja ficar a cada novo ano letivo, sendo uma possibilidade acompanhar a turma que se estava no ano anterior. Em caso de coincidência de interesse, as turmas são sorteadas. Foi escolha dela permanecer em 2014 com a mesma turma.

Essa turma era composta inicialmente por nove crianças com faixa etária entre cinco e seis anos, que frequentavam a escola no turno da manhã. No início do ano letivo de 2014, duas dessas crianças pediram transferência para o turno da tarde. A turma era formada então, por sete crianças, sendo cinco meninos e duas meninas.

O número reduzido de crianças na turma, justifica-se, de acordo com a professora, pela inclusão de um aluno especial, com laudo de autismo e esquizofrenia. Esse aluno contou com o apoio de uma monitora exclusiva para ele, disponibilizada pela SMEd. Esta monitora não tem formação na área de Educação Especial ou Educação Infantil. A maior parte das crianças estava na escola desde o berçário. O ambiente onde a turma entrava e saía todos dias, era o ambiente de “artes”, mas eles também circulavam por todas as outras salas coletivas.

Outras informações que foram disponibilizadas pela professora acerca da própria turma e da proposta de avaliação da escola serão exploradas no capítulo seguinte, junto a análise do material.

No decorrer deste capítulo abordei questões metodológicas sobre a pesquisa e apresentei brevemente a escola e os sujeitos que foram investigados, expondo também a organização da secretaria que rege esta escola. No próximo capítulo, desenvolvo a análise dos dados articulando esta análise a pressupostos teóricos sobre avaliação na Educação Infantil.

5 PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO DA PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA NÍVEL II NA EMEI OSCAR DE MORAES

Minha intenção com esta pesquisa foi compreender como uma professora de Educação Infantil, da EMEI Oscar de Moraes, do município do Rio Grande/RS, concebe a avaliação das crianças nesta etapa da Educação Básica. Para tanto procurei analisar o que se traduz de sua visão sobre esse “processo avaliativo” na documentação e registros de avaliação.

Com relação a proposta de organização e documentação da avaliação nesta escola, a professora relata que em seu primeiro ano, foi orientada pela coordenação que o registro de avaliação adotado na escola era o portfólio, sendo opcional a elaboração de pareceres. Porém, a professora expõe que no ano de 2013, ela optou por fazer um portfólio coletivo da turma e relatórios individuais e de grupo, pois estava habituada a elaborar relatórios e “[...] achava muito vago fazer somente o portfólio” (Fala da professora²¹). Portanto, no ano de 2014, a professora relata sobre a elaboração dos portfólios que “[...] pensando que era o último ano deles na escola [...] eu resolvi fazer um portfólio para cada um [...] e também fiz o relatório de avaliação [...]” (Fala da professora).

Através da entrevista com a professora, fui informada que em 2014, havia liberdade de escolha entre portfólio e relatório, ou o uso de ambos. Diante disto, muitas professoras que elaboravam relatórios sentiram a necessidade de haver um roteiro para guiar a escrita, já que cada uma fazia de uma forma. Em reunião pedagógica marcada com a coordenação, cada professora expressou o que achava importante ser considerado nos pareceres e a partir disso foi elaborado o documento “Instrumento para auxiliar na construção de pareceres da educação infantil.”

Este documento contém vários questionamentos em relação a criança, elaborados pelo grupo de professores e coordenação durante a reunião, que devem ser observados pelo professor e que estão divididos em: área sócio afetiva, área psicomotora e área cognitiva. No documento disponibilizado pela

²¹ Todos os excertos do texto que citam falas da professora são oriundos da entrevista realizada no dia 18 de maio de 2015.

professora, há ainda, escrito à lápis, com a caligrafia dela “área comportamental”.

Diante deste material, percebi o quanto ele poderia contribuir para compreender as concepções de avaliação, e também de aprendizagem, de criança, entre outros aspectos presentes nessa escola, traduzidas em um documento elaborado coletivamente e redigido pela equipe gestora, servindo de base para elaboração de pareceres.

Focando no material que selecionei para ser analisado, ou seja, os relatórios elaborados pela professora, antes de discutir os aspectos por mim identificados, considero necessário ressaltar que tal análise é oriunda de um documento e que não representa o que acontece efetivamente no cotidiano da sala de aula, mas sim o que a escrita da professora me possibilita pensar. Além disso, é uma análise atravessada pela minha interpretação, constituída a partir do meu olhar como pesquisadora, que se encontra no momento desta pesquisa imerso nas leituras, levantamentos e reflexões que venho construindo desde que iniciei o projeto e, que acaba sendo envolvido também pela minha experiência como professora.

Conforme já foi exposto neste trabalho, a EMEI Oscar de Moraes proporciona quatro momentos anuais de entrega dos registros das avaliações aos pais e responsáveis das crianças. Momentos estes denominados na escola como “formais e informais”. Os dois momentos de avaliação “informal” acontecem no meio dos semestres e consistem em uma reunião entre pais, professores e crianças, onde são realizadas oficinas a fim de que os pais se inteirem e participem do que vem acontecendo em sala de aula. Ao término da oficina, conversas sobre as crianças, entre professores e pais, acontecem. A informalidade atribuída a este momento, deve-se a ausência de documentos pedagógicos, relatos, portfólios, pareceres e etc., que costumam ser entregues às famílias. A professora da turma relata que decide junto com as crianças o que será feito nesse momento.

Os outros dois momentos, denominados de avaliação “formal” acontecem ao final de cada semestre e consistem em reuniões entre professores e pais ou responsáveis, onde os docentes entregam documentos e registros, elaborados por eles (pareceres) e/ou pelas crianças (portfólios) para os pais. A formalidade atribuída a este momento justifica-se pela

documentação pedagógica que é entregue às famílias. De acordo com Godoi (2010) pesquisas demonstram que a avaliação escolar tem sido vivenciada de duas maneiras: formal e informal, onde a primeira traduz-se em notas, conceitos, pareceres, ou seja, de forma mais objetiva e documentada e a segunda, constrói-se através das impressões do professor, oriundas de observações que estabelecem julgamentos e comportamentos adequados (ou não).

Embora nem o PPP da escola, nem a fala da professora explicita ligação das avaliações “formais e informais” com a concepção expressa por Godoi (2010), a própria organização dos momentos de avaliação revela uma certa consonância com esta ideia, principalmente sob o enfoque de que o documento (no caso da Educação Infantil o parecer ou o relatório) que poderia corresponder a “nota” é entregue na avaliação intitulada “formal”, onde após uma reunião geral são agendados horários individuais para falar com as famílias. Já no momento “informal” não há entrega de documentação.

A escola, em 2014, sugeriu aos seus professores que adotassem o “portfólio” como forma de acompanhamento e registro do desenvolvimento da turma, dos projetos, das atividades e das crianças, porém a adoção do mesmo não é obrigatória, ficando a cargo da professora o uso desta ferramenta. No caso da professora investigada, além do portfólio, é entregue aos pais um relatório que enfoca a turma e a criança individualmente.

Os relatórios foram nesta pesquisa considerados como *corpus* a serem analisados, a partir de um olhar que busca compreender através destes registros, o que eles revelam sobre o processo de avaliação, as concepções da professora sobre esse processo e participação das crianças e das famílias. Cabe ressaltar aqui a compreensão de que estes registros produzidos pela escola e professores, são, segundo Bogdan e Biklen (1994), documentos oficiais e que, no caso de registros sobre os alunos, revelam dados sobre quem os produz (o professor) e não sobre a perspectiva da criança, “Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como as várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (BOGDAN. BIKLEN, 1994, p. 180).

Direcionando esta perspectiva de documento oficial para a documentação pedagógica produzida no processo avaliativo, minha escrita

baseia-se na concepção que vai ao encontro da ideia expressa por Guimarães e Oliveira (2014), onde no campo da avaliação “A documentação pedagógica tem a finalidade de sistematizar e intencionalmente documentar o que professor e crianças vão fazendo e definindo como representativo de suas experiências [...]” (p. 283).

A documentação pedagógica da avaliação nesta escola, para esta professora, inclui relatórios e portfólios (que contém fotos e produções das crianças). Segundo Guimarães e Oliveira (2014, p. 283) “Documenta-se sob diferentes formatos: registros de coisas ditas e de manifestações observadas, fotografias, gravações de imagens e/ou voz, produções infantis em diferentes linguagens [...]”.

Ainda vem corroborar com a análise desta documentação, esclarecimentos e falas da professora (em relação a este processo e a estes documentos, bem como sua elaboração), que são fruto de uma entrevista que fiz com a mesma a fim de responder questões e dúvidas que surgiram ao longo da leitura dos documentos.

Na seção seguinte apresento uma breve discussão teórica acerca de relatórios de avaliação, a fim de compreender melhor o que a literatura acadêmica vem concebendo sobre essa ferramenta, uma vez que é a ferramenta utilizada pela professora.

5.1 Documentando o processo de avaliação: O que são Relatórios?

Para documentar a avaliação existem diversos instrumentos e formas de registro que variam de acordo com a etapa da educação, com a concepção de avaliação presente na proposta que rege a instituição e, também, com a visão que está constituída na prática e na formação do professor que a desenvolve. No contexto educativo, é tradicional e até comum que os registros de avaliação se constituam como provas, testes, tarefas e trabalhos que resultam em notas ou conceitos. Esta forma de registrar e compreender a avaliação se vincula a uma perspectiva classificatória, onde mensura-se saberes a partir de um padrão. No Ensino Fundamental, Médio e Superior esta prática acontece com maior frequência e até mesmo com “naturalidade”, por serem estas, etapas da

educação que envolvem retenção ou promoção dos estudantes, sendo que as decisões se baseiam (na maioria das situações) através de notas ou conceitos, oriundos de situações pontuais de “testagem”.

Existem, porém, outros instrumentos de registro, além de provas, testes, trabalhos e tarefas, que não são tão comumente encontrados nas instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior, mas que vem ganhando espaço e sendo foco de estudos no contexto da educação, como os portfólios, relatórios, dossiês, pareceres e acervos. Relatórios e pareceres tem substituído práticas mais antigas, como as fichas avaliativas e este fato, segundo Guimarães (2014), não tem ganho muita atenção no campo das pesquisas em avaliação.

Estas formas de registro (relatórios, pareceres, dossiês, portfólio) são encontradas com maior frequência e facilidade no contexto da Educação Infantil. Talvez por que esta etapa tenha legalmente, uma proposta de avaliação que vise o acompanhamento da criança e não aceite retenções, e a escolhas de um registro isento de notas facilite o cumprimento dessa legislação. Esta visão distancia-se da perspectiva de avaliação classificatória e aproxima-se de uma proposta de “avaliação mediadora”, de avaliação como forma de acompanhar a criança e seu desenvolvimento, onde não há um momento pontual avaliativo, mas um processo de avaliação. “Na concepção mediadora, avaliar é acompanhar um percurso da vida de uma criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento. ” (HOFFMANN, 2014, p.247).

Isso não significa que não existam nesta etapa práticas avaliativas classificatórias. Elas não aparecem como nas demais etapas, através de provas e testes, mas tem o mesmo intuito, de verificar e comparar se as crianças se aproximam ou se distanciam de um padrão. Uma forma de registro dessa prática classificatória são as fichas avaliativas, que tem opções como ótimo, bom, regular, para serem marcadas pela professora em cada “quesito” ou “área do desenvolvimento”. Em algumas realidades, essas fichas são traduzidas por extenso e nomeadas como pareceres ou relatórios, mesmo que teoricamente não correspondam à registros com essa nomenclatura, indo de encontro até mesmo, com o que se propõem a avaliação na Educação Infantil, afinal,

Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem. (HOFFMANN, p. 13, 2011).

Na realidade da Educação Infantil há ainda muitas questões e dúvidas relativas a avaliação que se propõem para esta etapa, visto que “A escolha dos instrumentos de avaliação implica uma opção consciente e fundamentada por parte do educador que tenha em conta o seu projeto profissional (valores e concepções educativas).” (SILVA, p. 159, 2014), e que muitos profissionais ainda enfrentem conflitos entre o como concebem avaliação e o que são oficial e legalmente orientados a fazer.

Documentar, no sentido de registrar, é, ou deveria ser, uma “tarefa” constante no trabalho docente. Registram-se planejamentos a serem desenvolvidos, registram-se as produções das crianças, registram-se suas presenças e ausências de forma rotineira. Porém, os registros diários sobre como as propostas transcorreram, como afetaram as crianças e reflexões sobre isso não são tão comumente realizados, embora sejam imprescindíveis para o processo de avaliação, visto que,

A documentação da nossa prática e da aprendizagem das crianças capacita-nos a explorar com os outros aquilo que fez com que as crianças se envolvessem e participassem; a documentação ajuda a fazer previsões sobre o que elas sabem sobre os temas em que estão confiantes, bem como a observar melhor aquilo que ainda encontram dificuldades. (SMITH, CRAFT, 2010, p. 39).

A decisão de discutir teoricamente, neste texto, “pareceres ou relatórios” construídos na Educação Infantil visa esclarecer que estes materiais, que serão analisados nesta pesquisa, não devem ser encarados como a “avaliação” que ocorre nesta etapa, mas sim, como formas de registrar, documentar o processo avaliativo. Isto por que, em uma visão de avaliação como acompanhamento:

[...] efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo. Decorre daí que não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumento de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). (HOFFMANN, 2011, p. 13).

São os documentos citados no excerto acima que servem para registrar o processo de avaliação, quando estão vinculados a uma avaliação que visa acompanhar o desenvolvimento das crianças, suas interações com o meio e com os outros e, o que lhe é proposto e oportunizado. Essa prática exige, além de uma postura observadora, uma rotina de registros que auxiliem no acompanhamento das crianças na mediação de seu desenvolvimento, segundo Silva (2014, p.58):

A avaliação dos processos em educação, quer se trate da evolução dos progressos das crianças quer do desenvolvimento de projetos, assenta fundamentalmente na obtenção de documentação, que resulta das atividades realizadas e também do registro intencional e observações. Esses documentos podem ser muito diversos e ter formatos diferentes: registros de observações do educador, anotações do que as crianças dizem, atas de reuniões ou registros de conversas com os pais, produtos realizados pelas crianças e também registros digitais: fotografias da produção ou dos produtos das crianças, da sala e também vídeos, e muitos outros.

São estes registros descritos por Silva (2014) que podem dar embasamento para escrita de relatórios ou pareceres que realmente objetivem descrever o desenvolvimento da criança considerando suas particularidades. Muitas vezes os relatórios constituem-se de uma escrita superficial e generalista que pode ser atribuída a muitas crianças da turma. De acordo com Hoffmann (2014), registros de avaliação que enfoquem efetivamente o acompanhamento das crianças exigem do professor o exercício de realmente prestar atenção nas manifestações de seus alunos, além de uma descrição e reflexão teórica sobre essas manifestações e a tomada de encaminhamentos a partir disto, ao invés de permanecer em constatações.

Concebendo aqui, os relatórios de avaliação como “[...] relatórios de acompanhamento do processo de construção do conhecimento (avaliação mediadora).” (Hoffman, 2014, p.127), entendo que um relatório pode refletir a forma como o professor compreende a função deste documento, a maneira como ele o vincula ao processo de avaliação, bem como as relações que ele estabelece com as crianças e a forma como percebe-as. Quando um relatório se constitui, por exemplo, da mera tradução de uma ficha avaliativa, ele revela uma concepção de avaliação classificatória,

Revelamos no momento de elaboração dos pareceres, posturas pedagógicas, o nosso saber didático, os referenciais teóricos que embasam nossa ação pedagógica. Pareceres são também a imagem da relação professor/aluno que se dá via o processo de construção do conhecimento. O que é mais importante nessa relação, por

consequente, o que observamos ou a forma como procedemos diante de determinadas situações, revela-se, sem dúvida alguma, no momento do relato. (HOFFMANN, 2014, p. 118).

A função primordial de um relatório, é, segundo Hoffmann (2011), servir como base para continuidade das ações educativas, do próprio professor, quando construído ao longo do ano letivo e dos professores que o sucederão, quando elaborado ao final do ano. Esta ideia reforça o fato de que embora não haja notas ou retenções, a avaliação existe e visa auxiliar no desenvolvimento da criança, pois o professor a observa, registra suas observações, pensa sobre elas e o que tem sido ofertado a elas, reorganiza suas ações e as propõem novamente. Concebendo a avaliação como processo, são estes fatos que os relatórios de avaliação deveriam “relatar”, através de escritas que permitam tanto pais quanto os próprios professores enxerguem as singularidades daquela criança individualmente (e dela no grupo), para que diferentes formas de a auxiliar sejam pensadas.

A professora do Nível IIB, relatou que na escola, em 2014, o nome dado a estes registros era “Pareceres avaliativos”, porém, ela optou por nomear estes documentos como relatórios, e justifica essa nomenclatura por não se sentir à vontade com o termo “parecer”, que lhe dá a impressão de somente pontuar o que a criança parece “[...] *apontando o dedo, a criança isso, isso e isso [...]*” (fala da professora), enquanto para ela, o relatório remete a contar o que acontece com criança “[...] *no relatório tu já tá falando sobre a avaliação que tu faz, de que maneira é [...]*”(Fala da professora). O conteúdo destes relatórios foi analisado na seção seguinte.

5.2 O processo avaliativo na turma de pré-escola Nível II a partir dos relatórios de avaliação

A turma de pré-escola Nível II A, da EMEI Oscar de Moraes, no ano de 2014, era composta por sete crianças, com idade entre cinco e seis anos que frequentavam a escola no turno da manhã. Ela se formou a partir da turma do avanço da turma Nível I B de 2013. A responsável pela turma era a professora que recebia o auxílio de uma monitora no atendimento a uma criança especial.

A documentação disponibilizada pela professora do Nível II consiste em dezesseis relatórios, digitados em computador, seguindo as normas básicas de

formatação, no que tange ao tamanho da fonte e a disposição do texto. Dois destes relatórios eram intitulados “Relatório da turma” (um referente a cada semestre) e continham cerca de três páginas cada, um cabeçalho identificando o nome da escola, a turma, a professora, o semestre e o ano, além de uma imagem com mensagens relativas à educação, colocada ao final. Estes dois relatórios narram em primeira pessoa do plural (em quase todo texto), de forma geral, as atividades e projetos desenvolvidos pela turma.

Os outros quatorze relatórios intitulam-se “Relatório Individual” e são referentes a cada uma das sete crianças da turma, sendo que cada criança tem dois relatórios, um referente a cada semestre de 2014. Os “Relatórios Individuais” têm duas páginas cada, e apresentam um cabeçalho indicando escola, turma, professora, criança, semestre e ano, além de uma mensagem e imagem ao final. Não há determinação da escola quanto a formato e tamanho dos relatórios, somente o documento citado na seção anterior para orientar a escrita.

Ao término de cada semestre, em uma reunião entre professora e pais ou responsáveis, o “Relatório da turma”, o “Relatório Individual” e o Portfólio eram entregues aos pais. Sendo que no primeiro semestre o portfólio deveria retornar à escola para continuar sendo produzido.

5.3 O Relatório da turma

Através da leitura do relatório da turma, pude perceber e analisar diversos aspectos da escrita da professora e o que essa escrita pode revelar. Inicialmente, com relação ao campo textual, notei que os dois relatórios da turma apresentam uma linguagem que em alguns trechos pode ser classificada como coloquial, por conter termos no diminutivo e algumas expressões oriundas da fala. Mesmo assim, é um texto coerente, coeso e claro. Creio que os interlocutores a quem estes relatórios se direcionaram (pais ou responsáveis) não devem ter tido dificuldade em compreendê-los, visto a linguagem acessível e a escrita clara. De acordo com Garms e Santos (2014, p.139):

A comunicação da avaliação é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Qualquer que seja a avaliação, essa deverá ser comunicada aos pais, alunos e escola e em diferentes linguagens.

Para os pais deve ser clara e compreensível, ou seja, simples e breve.

O relatório do primeiro semestre inicia com um parágrafo que fala sobre as expectativas de professores e crianças, de forma geral, em relação ao início do ano letivo. Percebo que este parágrafo faz alusão às expectativas que comumente são detectadas em qualquer início de ano letivo, e não especificamente as que foram vivenciadas por professora ou pela turma. Não apresenta de fato um relato sobre como se deu este início de ano, e quais expectativas ela notou nas crianças. Essa escrita introdutória pode demonstrar uma visão que generaliza os anseios das crianças e das turmas de Educação Infantil, desconsiderando que cada grupo de crianças é único e que por isso: “Toda avaliação pedagógica incide sobre o aluno. Mas, se importa avaliar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, um grupo não é um somatório de indivíduos.” (SILVA, 2014, p. 158).

Depois dessa introdução, a professora narra brevemente como a turma se constituiu, citando quais são os projetos que foram desenvolvidos ao longo do semestre e o modo que eles foram escolhidos. O foco do texto é descrever as atividades e os projetos, citando as aprendizagens da turma, na ordem cronológica em que ocorreram. Como por exemplo:

Encantados com a lagarta que apareceu na escola, fizemos diversas pesquisas sobre as transformações sofridas pelas lagartas e tudo que envolvia esse bichinho tão encantador. Desde seu nascimento até a metamorfose e sua transformação em borboleta. Com essas aprendizagens recebemos de presente a letra L para compor nosso alfabeto. (Relatório da Turma, 1º sem., 2014)

Fica evidente a preocupação em expor de onde surgem as propostas, o que foi feito e quais foram as aprendizagens que ela desencadeou. As reações, interações, dificuldades, enfim a postura do grupo, desde a sua constituição até a última atividade não são expostas. Este é um relato que revela uma avaliação e acompanhamento ao que foi proposto e realizado e, não narra como foi recebida a proposta pelas crianças, como foi realizada de fato e como afetou a turma, a não ser por uma passagem que acaba por diferenciar-se das demais na voz verbal. Não percebo na escrita uma avaliação do grupo e sim, um acompanhamento do trabalho docente, segundo Silva (2014, p. 158),

A avaliação do grupo incide fundamentalmente na observação e no registro das suas características como ambiente de desenvolvimento e aprendizagem, tais como clima relacional existente (se as crianças se sentem acolhidas, se as duas iniciativas são incentivadas,

respeitadas e estimuladas) , o modo como se processam as interações no grupo (entre pares e entre adultos e crianças) e, ainda, a formado seu funcionamento (estabelecimento de rotinas e de regras) que permite que o grupo se constitua como um ambiente de aprendizagem para cada uma e todas as crianças.

O texto é quase todo escrito em primeira pessoa do plural, onde percebo a intencionalidade de indicar que a autoria do mesmo é coletiva, incluindo as crianças e a professora: “Nossas vivências começaram integrando duas turminhas em uma só [...] Fizemos um bolo colorido, pintamos nosso baú com as cores do arco-íris e recebemos de presente [...]”. (Relatório da Turma/1º sem./2014 – grifo meu)

Porém, em um único parágrafo deste relatório, percebo que a professora modifica o narrador, assumindo sozinha a autoria do texto para revelar o que uma determinada ação proporcionou às crianças. A possibilidade de mudança na voz verbal pode se justificar na percepção do adulto sobre a criança, o que noto quando a professora escreve:

Esse projeto proporcionou as crianças autonomia e certa organização, pois todos se tornaram mais independentes na hora de organizar seu material no espaço determinado para eles, de encontrar a cadeirinha com seu nome, de fazer a chamada, reconhecendo o nome de todos os colegas e, também, de colocar seu nome em todas as atividades que realizam. (Relatório da Turma, 1º semestre, 2014).

Essa percepção das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças a partir de uma determinada ação é fruto do olhar da professora e revela, pela mudança da voz verbal, a possibilidade de que estas aprendizagens não tenham sido percebidas efetivamente pelas crianças, apesar de terem ocorrido com as mesmas. Esse excerto do relatório demonstra de forma implícita que as crianças tiveram uma mudança positiva em relação a um determinado comportamento e, que esta mudança foi fruto de um projeto na sala. Uma constatação assim exige que o professor faça uma observação contínua, que permita que ele identifique um comportamento do grupo (como dependência e a desorganização), perceba a mudança neste comportamento (autonomia e organização) e tenha consciência do que ocasionou tal mudança.

A observação do cotidiano da sala de aula, a partir de um olhar atento sobre o tempo, o espaço, os indivíduos, os grupos que se formam, as atividades propostas e a forma como estas atividades são mediadas possibilita

a compreensão sobre como todos estes fatores estão interligados e agem uns sobre os outros, influenciando o perfil do grupo e sua organização.

Indicações sobre os aspectos particulares do *setting* educativo podem vir à tona examinando-se a segmentação cotidiana das situações nos principais componentes ambientais as definem: tipo de atividade em que são envolvidas as crianças, o espaço em que desenvolve a atividade, os seus participantes (adultos e crianças), as formas de agregação social e as modalidades de gestão do grupo por parte da professora. (GARIBOLDI, 2003, p. 37-38).

Observação e acompanhamento das crianças e do cenário educativo são, de acordo com Barbosa (2008), fatores importantes para o processo de avaliação. Não está explícito no relatório se este projeto foi pensado com o objetivo de modificar a postura das crianças em relação a organização e autonomia, mas está implícito a percepção da professora sobre este “avanço” da turma e sobre o que o ocasionou. Ou seja,

A observação da criança pequena é um instrumento básico da avaliação em instituições da educação infantil. Segundo Hoffmann (1996 e 2000) o sentido da avaliação é o de acompanhar o desenvolvimento da criança, englobando reflexões permanentes sobre a criança em seu cotidiano. (GARMS e SANTOS, p. 132, 2014).

É importante ressaltar que a observação não pode ser algo mecânico, feito somente para gerar registros com fins burocráticos. A observação deve ser alicerçada no acompanhamento e na reflexão crítica. No relato da professora não identifiquei uma intervenção consciente através do projeto proposto. Ela observa transformações, mas não deixa transparecer em sua escrita se a intervenção foi planejada e nem como essas mudanças transcorreram,

Sendo a observação das crianças um fundamento essencial da avaliação, essa não pode se basear numa observação informal, exigindo um processo intencional e sistemático, que implica registros que possam ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos. (SILVA, p. 146, 2014).

O que pude perceber sobre a turma através do relatório coletivo do primeiro semestre, foi que ela se formou a partir de duas turmas distintas, teve uma adaptação tranquila (sem maiores detalhes do adjetivo “tranquila”), vivenciou diferentes projetos e realizou atividades diversas que proporcionaram aprendizagens. Através deste relatório a professora revela muito mais um acompanhamento e observação do que foi proposto, ou seja, das atividades planejadas por ela, do que como elas foram efetivamente vivenciadas pelas crianças, como estas ações afetaram o grupo e promoveram seu

desenvolvimento, a não ser pelo trecho que trata da organização e autonomia, citado anteriormente. Este relatório apresenta ainda a foto de um personagem que é central em um dos projetos desenvolvidos (trata-se do “sr. Alfabeto”, um boneco de pano de forma triangular, com letras pintadas em todo corpo, sentado em um sofá) estando expressa a função dele dentro da sala, que é trazer novidades com determinadas letras, mas não a relação que as crianças têm com o mesmo.

A interação, uma das funções primordiais da Educação Infantil, não foi contemplada neste documento que, por seu título, me fez pressupor que retrataria o grupo de crianças, porém o que se identifica é o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças. De fato, há um acompanhamento, mas do que é proposto à turma, do trabalho pedagógico, do que é “aprendido” e não do desenvolvimento das mesmas. Está posto no texto que elas aprenderam: “Assim, que aprendemos sobre o arco-íris [...] Aprendemos um pouco sobre a profissão de cozinheiro [...] Outra aprendizagem que surgiu foi em relação a uma boa alimentação [...]” (Relatório da Turma, 1º semestre/2014), mas não está exposto como isso aconteceu para as crianças.

A questão aqui não é colocar em dúvida esta constatação da professora sobre a aprendizagem das crianças, mas pensar que não se encontra indícios de como o grupo interagiu na construção desses saberes, quais foram os desafios, as hipóteses, as dificuldades os interesses (e desinteresses) das crianças como turma. O processo de avaliação não se traduz na escrita do relatório de grupo, somente as propostas e resultados desse processo são apontados. Não se identifica, através da escrita da professora, uma avaliação mediadora, visto que “Um dado importante acerca da avaliação mediadora é que tem por foco central a criança e o trabalho pedagógico [...]” (GARMS e SANTOS. 2014, p. 135) e, que as crianças, neste relato coletivo, não são foco.

Voltando seu olhar para as questões que envolvem o “Jogo Social”, ou seja, o convívio social que envolve regras e interações com o outro, a pesquisadora Ana Bondioli (2003) ressalta que a aprendizagem destes aspectos sociais não acontece somente por observação e cópia, necessitando ser vivenciada para ser compreendida e aprendida. Segundo a pesquisadora, na pré-escola, o tipo de “jogo social” que for estabelecido vai influenciar nas ações e interações da criança.

[...] o tipo de atividade social solicitada neste contexto, vai variar em função do tipo de jogo social proposto, a partir dos papéis que a criança é convidada a assumir nele, a flexibilidade –rigidez de suas regras e também e talvez principalmente do clima global de cada encontro. (BONDIOLI e BECHI, 2003, p. 62).

De acordo com a pesquisadora, muitas vezes o contexto social que envolve as crianças não é considerado quando se avalia a dimensão de uma proposta educativa, são observadas as aprendizagens nas atividades e tarefas isoladas do “jogo social”. Geralmente este jogo social é organizado, estipulado e gerido pelos adultos (professores). A postura assumida em determinadas situações sociais vai ser influenciada pelo envolvimento dos sujeitos que dela participam.

A partir da leitura do parecer do primeiro semestre é possível elencar que: a professora trabalha por projetos, há propostas lúdicas, o interesse das crianças é levado em consideração, a pesquisa faz parte de suas aulas, o trabalho está voltado para letras do alfabeto de forma contextualizada e significativa para as crianças (de acordo com o que está escrito). Neste relatório compreendi que a visão de avaliação da professora vincula-se às propostas e resultados, ou seja, ao planejamento e aprendizagens finais e não ao percurso que liga estes pontos.

O “Relatório da turma” do segundo semestre segue a mesma estrutura e linguagem do relatório do primeiro semestre, contendo três páginas digitadas, um cabeçalho e uma imagem com mensagem final. Há uma escrita com “tom” de despedida, nos dois parágrafos iniciais, que abordam o fato do ano em questão, ser o último das crianças na escola, conforme observo no trecho abaixo:

Perante tudo, gostaria de agradecer a todos pelo ano maravilhoso que tivemos, pelo carinho, pelo acolhimento e, principalmente pela confiança que depositaram em mim. Obrigada por confiarem no meu trabalho e por apoiarem todas as aprendizagens que proporcionei para esta turminha. O ano termina aqui, outra professora, outra escola e outros alunos irão passar pela minha vida e pela deles, mas, podem ter certeza que o carinho que temos uns pelos outros vai durar a vida inteira!! (Relatório da Turma, 2º semestre de 2014).

Na sequência, há um parágrafo que aponta a heterogeneidade da turma, descrevendo de forma breve cada uma das sete crianças. As características mais “evidentes” de cada um são elencadas em forma de poesia, visto que há rimas nas frases que os descrevem.

A maneira como a professora percebe cada uma das crianças pode ser constatada neste parágrafo, pois ela descreve através de ações (na maioria das frases) quais são os comportamentos que cada um apresenta (e pressuponho que sejam os comportamentos mais recorrentes de cada um). As ações descritas são generalistas e não citam momentos ou situações que as exemplifiquem, podendo ser traduzidas como certos “rótulos” postos às crianças:

Temos o [...] que está sempre disposto a aprender e os colegas gosta de envolver. O [...] que andou um pouco ausente, mas quando vem deixa os amigos bem contentes. O [...] que é muito tranquilo, resolve as coisas na conversa e não briga com nenhum amigo. A [...] que gosta muito de conversar e com todos os amigos brincar. O [...] que é o nosso amigão, está muito esforçado e não briga mais não. A [...] que quer sempre ajudar e não se cansa dos amigos abraçar. E, o [...] que é o nosso furacão, conta muitas novidades e não consegue parar de falar não. (Relatório da Turma, 2º semestre, 2014)

Em outros termos, entendo que criança 06²² é prestativa e carinhosa, a criança 07 é agitada e falante, a criança 01 é interessada, etc. Por se tratar de um relatório da turma que se disponibilizou a todos os pais, entendo que a professora não se aprofundou na escrita individual sobre cada criança, mas fica evidente o “papel” assumido, perante o olhar da professora, por cada uma das crianças. Sob este enfoque, percebo que ela demonstrou a intenção de “caracterizar” cada uma delas a partir de suas ações frequentes. Apesar das diferenças de certos comportamentos e traços da personalidade de cada criança serem identificáveis neste parágrafo, as formas como eles se relacionam e lidam com estas diferenças não é abordada. A avaliação do grupo e das interações entre eles, como e/ou se foi preciso mediar situações devido a estas diferenças não foram expostos na escrita. Conforme Silva (2014, p. 158)

A avaliação do grupo incide fundamentalmente na observação e no registro das suas características como ambiente de desenvolvimento e aprendizagem, tais como clima relacional existente (se as crianças se sentem acolhidas, se as duas iniciativas são incentivadas, respeitadas e estimuladas), o modo como se processam as interações no grupo (entre pares e entre adultos e crianças) e, ainda, a formado seu funcionamento (estabelecimento de rotinas e de regras) que permite que o grupo se constitua como um ambiente de aprendizagem para cada uma e todas as crianças. Uma vez que o educador e os outros adultos responsáveis pelo grupo fazem parte dele e têm também um papel determinante em toda a dinâmica do funcionamento do grupo, essa avaliação permite também uma autoavaliação e uma reflexão sobre o seu papel.

²² As crianças da turma serão identificadas por algarismos de 1 a 7, sendo a sequência escolhida pela ordem alfabética de seus nomes.

Assim como no relatório do primeiro semestre, segue uma narrativa sobre as atividades, projetos e aprendizagens realizadas pela turma. A professora mantém o texto, em maior parte, com a voz verbal em primeira pessoa do plural. Porém, há neste relatório, mais parágrafos que apresentam uma escrita em primeira pessoa do singular, dando voz de forma mais explícita ao olhar da professora. Essa mudança na voz verbal ocorre quando a professora desloca sua postura de participante da turma e das atividades (quando ela escreve utilizando “nós”) para observadora que reflete sobre o que vê:

Ver as crianças envolvidas em um assunto despertado por eles comprova o quão importante é se trabalhar com projetos que partam dos interesses que os pequenos trazem consigo. (Relatório da Turma, 2º semestre, 2014).

O excerto acima refere-se a uma atividade em que as crianças tiveram de expor às demais turmas suas aprendizagens sobre um determinado assunto. A professora, que inicialmente, narrou esta situação incluindo-se no grupo: “[...] por alguns instantes viramos paleontólogos especializados na história dos dinossauros [...]” (Relatório da Turma, 2º semestre, 2014), distancia-se e coloca-se como alguém que observa este mesmo grupo e avalia positivamente a proposta feita a eles. “O ciclo de um processo avaliativo mediador envolve observação – reflexão – ação pedagógica, seguindo novamente para observação – reflexão – ação pedagógica, numa circularidade ininterrupta” (HOFFMANN, 2014, p.251). Na situação destacada do relatório a reflexão sobre a prática fica evidente, indicando uma autoavaliação que constata a eficácia do trabalho que vem sendo desenvolvido. Porém, além da informação de que as crianças se envolvem no assunto, nada mais é revelado sobre esse envolvimento delas com o tema. Ou seja, não há explicitação de um acompanhamento das crianças no projeto ou de novas ações tomadas a partir da autoavaliação.

Ao longo do relatório, assim como no relato do primeiro semestre, evidenciam-se as propostas feitas às crianças e aprendizagens construídas por elas, mas nada sobre como esse processo ocorreu efetivamente na turma é revelado.

Acredito que todas as crianças tenham construído aprendizagens diante de propostas tão lúdicas e criativas, que segundo a professora, nasceram do

interesse dos mesmos. Mas questiono se estas aprendizagens foram iguais e se deram da mesma forma para todos, pois isto não fica claro. Percebo a partir da leitura do relatório da turma, que a professora apresenta aos pais uma avaliação que considera resultados finais, no caso as aprendizagens das crianças e não uma concepção mediadora, visto que nesta concepção mediadora “[...] avaliar é acompanhar um percurso da vida de uma criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento. ” (HOFFMANN, 2014, p. 247).

Ao afirmar que não percebo uma avaliação mediadora explícita ou implícita no relatório da turma, não afirmo que a professora não realiza ações educativas mediadoras, mas aponto que a concepção de avaliação da docente não se traduz dessa forma em sua escrita. Para Hoffmann (2014, p. 247),

Quando os professores não têm clareza da finalidade dessa observação continuada, acabam realizando-a para cumprir procedimentos burocráticos ao final de determinados períodos, registrando e relatando dados observados do desempenho da criança e analisando-os a partir de parâmetros de julgamento, na maioria das vezes comparativos e classificatórios.

Pelas propostas e projetos descritos no relatório, que são permeadas de criatividade, empenho e pesquisas, acredito que a prática pedagógica da professora vise o interesse das crianças e que ela aconteça de forma significativa, porém a forma como estas ações são avaliadas, considerando até aqui, os relatórios coletivos, estão mais direcionadas a observações informais, sem acompanhamento, tendendo a tradução de fichas avaliativas que classificam. “Para que se proceda uma prática avaliativa mediadora, é preciso avançar sobre o significado do termo “acompanhar” como segui-las com o pensamento, a atenção e o sentimento [...]” (HOFFMANN, 2014, p.247), e não consegui identificar essa postura através da escrita dos relatórios da turma.

5.4 Relatórios Individuais

Junto ao relatório da turma, é entregue a cada família, ao final de cada semestre, um relatório individual da criança. Ao todo, foram produzidos pela professora quatorze “relatórios individuais”, sete correspondentes ao primeiro

semestre e sete ao segundo. Nessa escola, a família é bimestralmente informada através de reuniões, sobre a avaliação da criança, tendo acesso semestral a documentos que registram essa avaliação. De acordo com Garms e Santos (2014, p. 139): “Compartilhar a avaliação com a família é condição essencial para que a escola possa ter um conhecimento mais completo e global de seu filho [...]”. Esses momentos de entrega da documentação às famílias, incluem também uma reunião onde a professora tem a oportunidade de dialogar com as famílias e com os pais individualmente, tendo acesso à visão da família sobre a criança.

Em consonância com a proposta de compartilhar a avaliação das crianças com a família, porém, atribuindo à ideia de “compartilhar”, o sentido de construir junto, Bondioli (2013) defende que a participação na avaliação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, não se refere apenas aos docentes e crianças, mas também às famílias, entendendo que o processo educativo de uma criança não acontece na escola isoladamente, e por isso não é responsabilidade exclusiva desta instituição. De acordo com a referida autora:

Ao contrário, conceber os pais como protagonistas significa pensar a educação das crianças como uma tarefa compartilhada entre famílias e profissionais. Isto implica também pensar a educação não como um fato individual, mas como um empreendimento coletivo, e as instituições extradomésticas para educação infantil como lugares de discussão, negociação, reflexão acerca de uma pedagogia da infância. (BONDIOLI, 2013, p. 28).

Esta perspectiva propõe ir além de comunicar às famílias sobre a avaliação das crianças. Ela implica envolver as famílias nesse processo e dividir a responsabilidade desta avaliação. Nessa proposta, a tarefa de avaliar não é exclusiva do professor, ela deve contar com o envolvimento e participação de todos, sendo a família fundamental.

Voltando o foco para os registros entregues a estas famílias, é preciso falar sobre os instrumentos de avaliação que são utilizados nesta escola, a professora ressalta que se sente mais à vontade e prefere elaborar relatórios, afirmando que consegue se expressar melhor com essa escrita, porém, acredita que “[...] *para a família, o portfólio é mais válido, pois ao mesmo tempo que ele tá lendo, ele tá enxergando, por que o portfólio tem fotos [...]*” (Fala da professora). Esse é um dos motivos que a faz usar os dois recursos.

Todos relatórios individuais do primeiro semestre apresentam praticamente a mesma estrutura e organização textual, contendo cabeçalho, tendo entre uma página e meia e duas páginas e, uma sequência de escrita semelhante.

Na escrita, a professora assume o papel de “narradora observadora”, descrevendo comportamentos e ações, de forma ampla, com poucos exemplos específicos, mapeando de maneira geral as ações das crianças e suas habilidades e competências. Em alguns relatórios, quando narra a intervenção ou mediação feita por ela, utiliza “nós” e não “eu”.

Após realizar a leitura dos relatórios individuais do primeiro semestre, observei e classifiquei nove eixos temáticos que se fazem presentes na escrita, sendo que sete deles compreendem “Habilidades, competências e aprendizagens” analisadas pela professora, que são comuns e estão presentes em todos os relatórios. Estes sete eixos formam um roteiro que se repete na escrita de cada relato, na mesma ordem. Os outros dois eixos se dividem em “intervenção da professora”, o que aparece em seis relatórios e “Descrição de fatos” que está presente em um relatório.

Os sete eixos comuns a todos relatórios individuais foram intitulados por mim como: i) Aprendizagem e projetos da turma; ii) Comportamento social; iii) Corporeidade e Movimento; iv) Motricidade, v) Desenho e pintura; vi) Oralidade e raciocínio lógico; vii) Alfabetização e conceitos matemáticos.

O primeiro dos sete eixos elencados, “Aprendizagem e projetos da turma”, constitui-se de uma exposição do que foi aprendido pela turma no primeiro semestre e uma breve explicação sobre o projeto que vem sendo desenvolvido. Este eixo consiste no parágrafo introdutório dos relatórios e repete-se sem alterações em todos eles:

Durante o decorrer do 1º Semestre nossa turma, do Nível II – A, aprendeu a escrever e reconhecer o nome próprio, como também a reconhecer o nome dos colegas. Além das aprendizagens sobre os nomes e a identidade de cada um, estamos desenvolvendo nosso projeto sobre as histórias do Sr. Alfabeto, projeto este que se baseia nos interesses das crianças, interesses que já surgiram e que ainda vão surgir ao longo do ano. (Relatório Individual/1º semestre, 2014).

A primeira frase escrita pela professora afirma que a turma aprendeu algo (escrever e reconhecer seu nome e o dos colegas), assim compreendi que todos haviam conseguido construir essa aprendizagem, visto que o termo

“turma” subentende todas as crianças que dela fazem parte. Porém, ao longo da leitura deparei-me com alguns trechos que contradizem o que foi exposto inicialmente: “Ainda não consegue escrever seu nome sozinho, mas reconhece-o e tem vontade de escrevê-lo, mas não se desafia a escrever sozinho. ” (Relatório Individual, Criança 02, 1º semestre, 2014), “Está aprendendo a escrever seu nome sozinha, por enquanto, ainda precisa da ajuda da professora para lembrar-se de todas as letrinhas. ” (Relatório Individual, Criança 06, 1º semestre, 2014) e ainda confirmando o que ela apontou “Desde o início do ano consegue escrever seu nome sozinho, mas a cada dia se esforça para que as letrinhas fiquem mais alinhadas. ” (Relatório Individual, Criança 01, 1º semestre, 2014).

É possível que esta contradição demonstre que a forma como a professora percebe as crianças na turma, distingue-se da forma como ela as percebe individualmente. Ela afirma que o grupo aprendeu, mas duas crianças não aprenderam efetivamente. Essa constatação demonstra que ao pensar na aprendizagem do grupo, é considerado o que maioria aprendeu, ficando subentendido nessa generalização os processos dos que não aprenderam. Contudo, conforme afirma Hoffmann (2014, 244):

A finalidade primeira do processo educativo é justamente conhecer cada uma das crianças com as quais se atua para promover –lhes experiências educativas desafiadoras e oportunidades no sentido do melhor desenvolvimento físico, moral e intelectual. O papel do professor/avaliador é de observar cada uma em suas ações e manifestações de pensamento, de interpretar o significado do que uma criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos.

A professora sabe quem aprendeu ou não, mas no relato do grupo essa especificidade não se revela. Essa constatação me fez questionar se de fato as aprendizagens citadas no “relatório da turma” foram construídas por todas as crianças. Uma possibilidade plausível para explicar esta contradição pode ser o significado que a professora atribui a ação “aprender”, pois se ela afirma que a turma aprendeu algo e depois relata que duas crianças não “aprenderam efetivamente”, a ideia pode revelar que ela “ensinou” a todas, mas nem todas aprenderam. Outra hipótese que levanto é que a professora percebe que as crianças aprendem, cada qual no seu ritmo, e na escrita dos

relatórios ela identifica em que momento dessa aprendizagem cada criança está.

O segundo eixo que percebi em todos os relatos é o que denominei de “Comportamento social”. Ele refere-se a postura da criança como aluno, como colega, suas ações, reações e personalidade. A interação da criança com os outros, com a professora e com as propostas da aula são pontuadas nestes trechos.

Este eixo é o maior dentro do texto, ocupando cerca de cinco parágrafos em cada relatório, sendo três a quatro parágrafos após a introdução e um parágrafo que encerra o documento. Ele agrega, seguindo praticamente a mesma ordem em todos relatos, os seguintes tópicos: participação e interesse nas aulas, interação com adultos e crianças, respeito e compreensão de regras, problemas comportamentais, postura diante de conflitos, novidades e desafios e, um encerramento que caracteriza cada criança e aponta suas preferências e interesses, o que percebo nos excertos retirados dos relatórios individuais do 2º semestre de 2014: “Gosta de saber coisas novas, mas não deixa de lado seu interesse por revistas, símbolos e logotipos. ” (Criança 02), “Gosta de ficar sempre atento em tudo que falam [...]” (Criança 03), “Gosta de atividades que envolvam aventuras e descobertas [...]” (Criança 04).

A extensão deste eixo revela a importância que as relações e interações e, principalmente as atitudes e reações das crianças têm na avaliação, para esta professora. Narrar como as crianças tem se portado e quais são suas características é o que mais se destaca no relatório individual.

Sobre esse aspecto Hoffmann (2003) discute o risco das questões comportamentais e socioafetivas serem privilegiadas nos relatórios elaborados pelas professoras. O problema estaria vinculado ao esquecimento dos aspectos cognitivos devido à preocupação em relatar comportamentos, visto que não há conceitos pré-estabelecidos (como havia nas fichas avaliativas). “O professor que anota apenas o comportamento infantil não terá elementos para abordar seu desenvolvimento. ” (GUIMARÃES e OLIVEIRA, 2014, p. 286).

As interações e as brincadeiras são, segundo a DCNEI (2010), os eixos que devem embasar as propostas na Educação Infantil, nestes relatórios percebi que os aspectos sociais e comportamentais das crianças ganham destaque, como por exemplo o trecho: “[...] tem um ótimo relacionamento com

todos os seus colegas, sempre procura entender cada um e não gosta de vê-los brigando. É o reconciliador da turma e não se importa de ajudar. ” (Relatório Individual, Criança 01, 2º semestre, 2014). Porém, conforme a perspectiva de Hoffmann (2003) expressa no parágrafo anterior, tendem a ganhar esse destaque em detrimento aos aspectos cognitivos.

Sobre os aspectos sociais e interacionais das crianças, Bondioli e Bechi (2003) após observarem momentos “livres e informais” de turmas, onde não havia um direcionamento do adulto para alguma atividade, ressaltam que mesmo esses momentos são dotados de regras sociais e que cada um cumpre um determinado papel. A partir disso as pesquisadoras concluem que para compreender o outro é preciso considerar o que o envolve e colocar-se no lugar do mesmo. Essa conclusão me fez refletir sobre a importância dessa atitude para avaliação, pois ao colocar-se no lugar da criança, a fim de compreender suas ações e reações, o professor desloca seu olhar, deixando de emitir um julgamento sobre o comportamento para entender suas motivações. Essa postura possibilita refletir com maior propriedade sobre as intervenções e mediações a serem desenvolvidas a partir disto.

A professora em questão contempla aspectos cognitivos nos relatórios, mas nenhum deles é tão desenvolvido como os aspectos comportamentais, ao menos a escrita não revela essa postura de colocar-se no lugar da criança. Os dois primeiros parágrafos deste eixo relativo ao comportamento apresentam o interesse da criança diante das propostas, sua participação nas atividades, a forma como a criança lida com as regras, com a professora e com as outras crianças, citando também algumas dificuldades e/ou contribuições da criança. Com pequenas variações na ordem destes fatores e acréscimos breves de outras informações, os dois excertos abaixo ilustram o teor de todos os outros relatos neste eixo:

[...] é uma criança que participa de todas as atividades propostas com muito interesse. Sempre traz algo para acrescentar ou para nos instigar a fazer novas descobertas. Respeita muito a professora e não tem problema algum para lidar com os limites combinados. É carinhoso e mantém uma ótima relação com todos ao seu redor. É um menino amigo, que gosta de estar por perto dos colegas, coopera com todos e sabe ouvir cada um no seu momento. Ainda tem um pouquinho de dificuldade para lidar com a frustração, não gosta de perder, mas tem se esforçado para compreender que podemos ganhar ou perder que tudo é aprendizado. (Relatório Individual - Criança 01/1º semestre, 2014).

[...] é uma criança que a cada dia tem participado das atividades com mais interesse. Respeita a professora e está conseguindo respeitar os limites combinados. É carinhoso e mantém uma boa relação com todos ao seu redor. É um menino dinâmico, que gosta de estar por perto dos colegas. Ainda tem um pouquinho de dificuldade para dividir os objetos que está brincando, mas, no seu tempo, está descobrindo a importância de compartilhar as coisas que tem. (Relatório Individual – Criança 05, 1º semestre, 2014).

A participação das crianças nas atividades é percebida pela professora junto ao interesse que elas demonstram. A forma como esse interesse é percebido ou demonstrado não é contemplada. Na sequência a participação das crianças é relatada a partir da postura assumida nas situações de diálogo de cada criança com o grupo.

Um outro fato que merece destaque é a escolha dos adjetivos que caracterizam as crianças, como “carinhoso”, “amigo” e “dinâmico” expostos nos dois últimos trechos citados, que são postos de maneira pontual e não encontram respaldo em nenhuma narrativa de ações que os ilustrem. A professora afirma que uma criança é carinhosa, mas não dá indícios de como percebe isso e nem de como isso afeta o desenvolvimento desta criança.

A narrativa sobre as relações é bastante ampla, palavras generalistas definem um comportamento, deixando a cargo do leitor a compreensão ou definição de “ótimo” por exemplo. Se a criança tem um “ótimo” relacionamento com os colegas, pode se subentender que lidera o grupo positivamente ou, que não briga com ninguém, ou se briga, sabe desculpar-se ou, que é querida e aceita por todos, ou sabe lidar com a não aceitação e uma infinidade de possibilidades escondidas atrás do termo “ótimo”.

O uso destes termos classificatórios tende a traduzir em texto, uma ficha de avaliação, que apresenta categorias que percebem um comportamento da criança diante de um padrão, sendo ótimo o que se aproxima mais do padrão estabelecido. No trecho que revela como a criança se relaciona com as outras observo um exemplo desta situação: “É carinhoso e mantém uma ótima relação com todos ao seu redor” (Relatório Individual, Crianças 01, 02, 03, 04 e 07/1º semestre, 2014).

Uma mesma frase caracteriza a forma como cinco crianças estabelecem relações. Por se tratarem de indivíduos com histórias e famílias diferentes umas das outras, é possível supor que haja diferenças também na forma como

se relacionam com os outros, porém o relatório classifica todos como “ótimo” ficando subentendido que para este termo pode haver mais de uma interpretação. De acordo com Hoffmann (2014, p.243):

[...] não há uma criança que apresente desenvolvimento similar a outra, mesmo tendo sido criada no mesmo ambiente familiar e social. Cada uma delas apresenta características únicas, maneiras de agir peculiares que independem de sua idade, origem sociocultural, educação na família e outras variáveis (HOFFMANN, 2014, p.243).

Neste ponto, noto que a visão de avaliação expressa pela professora se vincula a classificar ações e não contempla como elas se constituem. O mesmo pude atribuir ao fato de todas as cinco crianças serem apontadas como carinhosas. Questiono-me se todas têm a mesma postura carinhosa, se demonstram afeto e amizade da mesma forma. Este questionamento não encontrou resposta nas linhas dos relatos.

As outras duas crianças da turma têm em seu relatório: “Está mais carinhosa e tenta manter uma boa relação com todos ao seu redor.” (Criança 06). “É carinhoso e mantém uma boa relação com todos ao seu redor.” (Criança 05). Nestes relatórios o termo “ótima” foi substituído por “boa”, o que demonstra que estas crianças se afastam do padrão esperado, tendo em vista que o que se define como “ótima” tende a ser compreendido como algo melhor do que “boa”. Porém, o que faz com que essas relações não sejam (ou sejam) ótimas não é revelado. Não se percebe o processo, o acompanhamento, as situações que levaram a esta categorização de “boa” ou “ótima”.

A proposta de avaliação desenvolvida na pesquisa de Bondioli (2003) vai de encontro a uma avaliação classificatória e converge em alguns pontos com a avaliação que visa acompanhamento, porém abrange muitos outros aspectos que são negligenciados nas propostas de avaliação que vivenciamos. Estes aspectos dizem respeito a participação ativa de todos atores sociais envolvidos no processo avaliativo, professores, coordenadores, famílias e as crianças, de forma consciente e dialógica, refletindo sobre o que esta avaliação indica e a forma como esses indícios lhe afetam e são afetados por eles, buscando qualificar, sempre.

Está implícito nesse tipo de proposta avaliativa, a concepção sobre a criança como sujeito de direitos, que pode participar socialmente e que produz cultura. “A afirmação do direito e da capacidade da criança de participar exige que o adulto desenvolva com ela uma relação paritária.” (BONDIOLI, 2013,

p.245). Esta perspectiva sobre a criança acarreta dois desafios: a dificuldade de captar o ponto de vista da criança sem alterá-lo e ainda de perceber tal ponto de vista, (quando se trata de crianças bem pequenas) e, a decisão de o quanto deles deve e pode ser considerado (BONDILI, SAVIO, 2013). Além disto, para perceber o ponto de vista das crianças faz-se necessário observá-las, coletar informações constantemente e tentar “enxergar” através do olhar infantil, acompanhando a criança.

O respeito em relação aos limites estabelecidos na turma é citado, quando a professora aponta se cada criança consegue ou não os obedecer. Porém, não há exposição sobre quais limites são esses, como eles se constituíram, qual a participação das crianças nesta constituição, quais acordos permeiam o desrespeito aos mesmos. Está explícito se respeitam ou não, mas o que eles respeitam, ou de que forma desrespeitam e o que tem sido feito diante destas posturas não aparece.

As dificuldades comportamentais encontradas pelas crianças não são postas desta forma generalista como os eixos citados anteriormente. A professora relata algo específico de cada uma e a forma como a criança tem lidado com isso. “Ainda tem um pouquinho de dificuldade para lidar com a frustração, não gosta de perder, mas tem se esforçado para compreender que podemos ganhar ou perder que tudo é aprendizado”. (Relatório Individual - Criança 01/1º semestre, 2014); “[...] tem tido algumas dificuldades para lidar com os outros adultos da escola. Quer atenção da professora a todo momento e não aceita que outro adulto lhe dê essa atenção. ” (Relatório Individual - Criança 03/1º semestre, 2014). Todos relatórios apontam uma situação problema relativa ao comportamento da criança que precisa ou está sendo desenvolvido. Conforme Hoffmann, (2014, p.245):

Quando as crianças encontram problemas ou não conseguem realizar uma ação que desejam, precisam encontrar apoios adequados para não desistirem dessa ação. Para que haja uma intervenção pedagógica adequada ao seu momento de aprendizagem, os adultos que interagem com elas precisam interpretar a lógica infantil, o sentido de suas perguntas de suas afirmações, de suas reações para poder questionar, propor, desafiá-las a novas conquistas. (HOFFMANN, p.245, 2014).

Essa intervenção pedagógica defendida por Hoffman (2011; 2014), faz parte do processo de avaliação e, em três relatórios, a forma como a professora tem intervindo junto às crianças com relação a estes

comportamentos, aparece. Estes trechos compõem o eixo “Intervenção da professora” que será analisado no decorrer desta seção.

A postura assumida pela criança diante de desafios é expressa no mesmo parágrafo que aborda o eixo “Corporeidade e movimento”, estando em alguns relatos ligada a este eixo, vinculando o desafio às atividades corporais. O eixo que aborda “Corporeidade e movimento”, é o menor, variando entre uma e duas frases. Estas frases são seguidas por apontamentos sobre como a criança lida com desafios. A base deste eixo é pontuar se a criança tem ou não domínio do seu próprio corpo, porém como isto é percebido e a compreensão do termo “domínio” não estão descritas.

Quanto aos desafios, não fica claro a que a professora está se referindo, ficando a cargo do leitor essa interpretação. A avaliação da professora enfoca se a criança enfrenta ou não os desafios, sendo que a autoria destes é da própria criança, o que percebi pelo uso do pronome “se”, como pude observar nos trechos dos Relatórios do 1º semestre/2014: “tem se desafiado a cada dia a enfrentar novas situações. ” (Criança 02); “não se desafia a enfrentar novas situações. ” (Criança 01); “se desafia a enfrentar novas situações, em alguns momentos, se sente um pouco inseguro.” (Criança 03); “está sempre se desafiando a enfrentar novas situações, está mais maduro e com isso participa de atividades que antes não queria participar, como danças, atividades musicais e pinturas faciais. ” (Criança 07).

Segundo Hoffman (2011) em um processo avaliativo mediador um dos princípios é “[...] a intenção da professora de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras para cada um e para todos os alunos a partir da observação e reflexão das manifestações individuais de aprendizagem [...]” (p.18). Quanto a esta situação, é possível supor que a professora não propõe estes desafios, ou não encara as suas propostas como desafios postos por ela, mas sim como desafios que as crianças se propõem a fazer. Ela consegue observar que a criança encara determinada situação como um desafio, mesmo não esclarecendo em sua escrita o que cada criança considera desafio, nem descrevendo como elas ultrapassam tais desafios.

Sobre este fato, compreendi que no processo de avaliação, sob uma perspectiva mediadora, a professora realiza a primeira etapa, a observação,

usando-a como forma de constatar algo. Porém, não está explícita a etapa que surge da reflexão a partir da observação, ou seja, o planejamento, que é traduzido em propostas que servem para auxiliar a superação dos desafios.

O relatório contempla somente o registro do que a observação revela, de maneira pontual, sem considerar o percurso, a forma como acontece e os reflexos disto, tanto para criança quanto para o seu trabalho. Sob a perspectiva de avaliação mediadora, temos um relatório que abrange uma pequena parte do processo, não podendo ser percebido como registro da “avaliação”, visto que:

[...] não se pode denominar de “avaliação” apenas a observação e o registro. Isto é, o processo avaliativo envolve necessariamente a reflexão crítica sobre o que se observou e a ação pedagógica decorrente de apoio ao aprendiz, sendo esta finalidade da avaliação mediadora. (HOFFMANN, 2014, p.251).

Encerrando o eixo “comportamento social”, o último ou o penúltimo parágrafo do relatório procuram caracterizar e definir cada criança (postura e preferências). Todas elas, no início deste parágrafo, são descritas através da frase: “É um (a) menino (a) muito esperto que está sempre se esforçando para aprender tudo que ensinamos [...]” (Relatório 1º semestre/2014). Uma dessas frases tem o adjetivo “interessado”, a outra “participativo” e a outra “quietinho” postos ao lado de “esperto”, mas o restante da frase é comum a todos os relatos. É notável a padronização das crianças da turma e suas ações relativas a aprendizagem através das palavras da professora. Todas são descritas como espertas e esforçadas, e não há referência de como isto foi percebido ou demonstrado. Aqui fui levada a compreender que na escrita do relatório as particularidades de cada criança não são consideradas, já que todas podem ser descritas através da mesma frase.

A partir desse pensamento, questioneimei-me se efetivamente a professora percebe todos da mesma forma, ou se, este relatório na verdade tende mais a atender exigências burocráticas do que efetivamente dar conta de registrar o processo de avaliação. Pois, se a professora realmente encara todos de forma igual, suas propostas provavelmente devem ser postas e desenvolvidas da mesma forma para todos, o tempo inteiro. Em um movimento contrário a isso, segundo Hoffmann (2011), os professores:

Compreendendo os diferentes jeitos de viver e de aprender de cada aluno, estaremos propondo espaços e tempos educativos adequados às suas possibilidades cognitivas e às suas necessidades afetivas.

Significa compreendê-los e valorizá-los no que apresentam de diferente, de único e peculiar como aprendizes [...]. (p.42).

O eixo que classifiquei como “Motricidade, desenho e pintura” estende-se em cerca de um parágrafo e dá conta de expor se a criança desenha com detalhes, pinta respeitando limites e usando cores variadas e, em dois casos, se sabe utilizar o lápis com segurança. A descrição é bastante pontual, contendo trechos que expressam que alguém questiona as crianças sobre a escolha das cores, sendo que pressuponho que este “alguém” seja a professora.

O eixo “Oralidade e raciocínio lógico” inicia, em quase todos relatos, expondo se a criança consegue explicar o que desenhou, se tem interesse por histórias (ouvir e contar) recontando-as ou criando-as com lógica, se expressa - se com clareza e, em dois casos aborda o tom de voz da criança, categorizando um como “muito alto” e outro como “adequado para idade”. Esta categorização revela que a professora percebe que há um padrão adequado para o tom de voz de crianças nessa idade e que uma das crianças não se aproxima desse padrão.

O último eixo que identifiquei como “Alfabetização, letramento e conceitos matemáticos”, tem cerca de dois parágrafos pequenos e neles a professora aponta a capacidade de escrita e reconhecimento do nome, identificação do nome dos colegas e das letras do alfabeto, se consegue contar até 10 e se relaciona números e quantidade. A escrita da professora aponta se a criança “consegue” ou “está aprendendo” qualquer uma destas ações. E todos encerram com uma frase sobre o envolvimento da criança no processo de letramento: “É uma criança que se demonstra completamente envolvida pelo processo de letramento. ” (Crianças 01, 02, 04 e 05 - Relatório 1º semestre/2014); “É uma criança que se demonstra bem envolvida pelo processo de letramento. ” (Crianças 03 e 07 - Relatório 1º semestre/2014); “[...] não demonstra muito interesse pelo processo de letramento. ” (Criança 06 - Relatório 1º semestre/2014).

Ao analisar estes trechos, alguns questionamentos foram suscitados em mim. O primeiro deles foi uma dúvida sobre qual a concepção de letramento da professora e como este termo seria compreendido pelos pais, visto que é um termo que se relaciona a alfabetização, mas que tem definições complexas e

exige estudo para ser compreendido. Posso supor, com base nos exemplos que a professora expõe antes de apontar o envolvimento da criança com o letramento (reconhecimento de letras e etc.), que ela compreende tal termo com habilidades vinculadas a aprendizagem da escrita. O segundo questionamento refere-se ao que ela considera estar “completamente”, “bem” e “sem muito interesse” em relação ao letramento. As crianças foram divididas nestas categorias, não sendo explicado como e porque elas se encaixam ali. A frase que expõem essa categorização, sucede a frase que define se a criança reconhece o nome dos colegas e os números. Mais uma vez a classificação diante de um padrão ganha espaço no relatório, que acaba não relatando de fato o percurso de aprendizagem de cada criança, mas “medindo” todas. De acordo Hoffmann (2011, p.16):

A heterogeneidade de uma turma de alunos se expressam nas singularidades, uma vez que se revelam as opiniões dissonantes, os conflitos, os diferentes jeitos de fazer, de falar, de escrever, se forem criadas as oportunidades para tal. É função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos de comunicação por múltiplas linguagens, observando-se e privilegiando-se a evolução individual por meio de ações mediadoras. (HOFFMANN, p. 16, 2011).

Essas ações mediadoras estão pouco presentes e são brevemente expostas no eixo “Intervenção da professora” que corresponde a ações assumidas por ela para auxiliar uma criança. Esse eixo foi a princípio, identificado por mim, em três relatórios, mas após diversas leituras, identifiquei outros trechos que também expressam este eixo. Foi interessante perceber que sempre que este eixo aparece, a professora passa a narrativa para o sujeito “nós”, explicitando que essa ação não é só dela e que mais alguém a realiza, sendo que este alguém não é a criança por quem ela intervém.

Considerando a ideia exposta por Hoffmann (2014, p. 126) de que “[...] o sentido da avaliação é de encaminhamento (tomar providência) e não de constatação”, essas intervenções da professora diante do que ela observa sobre as crianças, seriam fundamentais para o processo avaliativo. Ao perceber dificuldades (sejam emocionais, sociais ou cognitivas) nas crianças, em um processo avaliativo mediador, a professora reflete sobre sua prática, avalia se esta tem proporcionado situações que auxiliem na superação das dificuldades e a reorganiza. Estas ações exigem o ciclo de observação, reflexão e planejamento (posto em prática), onde a necessidade de intervenção

é percebida na observação, articulada na reflexão e efetivada na ação pedagógica, segundo Bondioli (2013, p.36):

[...] a avaliação é um processo reflexivo de explicitação da pedagogia “latente” na prática, das ideias implícitas de boa instituição e de boa educação, de confronto entre perspectivas diferentes e de atribuição coletiva de sentido ao planejamento e à intervenção educativa.

A maior incidência das intervenções percebidas nos relatórios ocorre junto aos eixos que abordam “postura diante de desafios” e a “interação com o outro”. Nestes trechos, ainda que de forma breve, é possível notar que a professora costuma intervir junto a criança para incentivá-la e auxiliá-la a resolver problemas de comportamento, conforme observei no Relatórios do 1º semestre/2014: “[...] quando ajudamos a resolvê-los ela compreende facilmente que é preciso manter a calma e resolver todas essas situações conflitantes da melhor maneira possível. ” (Criança 06); “Quando conversamos sobre isso ele revê suas atitudes e compreende a importância de manter a calma em todas as situações conflitantes. ” (Criança 05); “Sempre que isso acontece conversamos com ela e, logo, logo as coisas começam a se acertar. ” (Criança 04); “[...] mas assim que demonstramos que ele é capaz [...]” (Criança 03); “[...] até tirarmos de perto dele. ” (Criança 02); “[...] em alguns momentos é preciso insistir para que ele experimente participar. ” (Criança 01).

A partir destes excertos pude observar que a professora intervém em momentos em que ela considera que as crianças precisam de ajuda, mas todas as apontadas no relatório estão ligadas ao “Comportamento”, seja na interação, seja individualmente. Intervenções ligadas ao “cognitivo” não foram identificadas.

Uma outra questão que percebi foi que essas intervenções podem não ser fruto de um planejamento prévio, feito a partir de uma observação, ou seja, não são fruto de um processo de avaliação, pois ocorrem em momentos pontuais, quando o problema acontece. O texto levou-me a entender que ela acontece espontaneamente em situações emergenciais. Segundo Hoffmann (2014), nós professores “fomos acostumados a planejar o futuro (planos que permanecem no papel) e não a refletir, relatar sobre o que aconteceu, os porquês, prováveis encaminhamentos. ” (p.119).

O diálogo é a ferramenta principal adotada pela professora na maioria das situações, como forma de intervenção pedagógica e, conforme o exposto

no relatório, ele sempre surte o efeito esperado, ao menos no momento em questão. Embora esta estratégia de intervenção seja a única evidenciada no texto e, abra margem para o entendimento de que ela não é fruto de planejamento, o diálogo entre adultos e crianças destaca-se como uma interação importante e fundamental no contexto educativo. Smith e Craft (2010) ressaltam essa perspectiva quando expõem que:

Ao explorar o diálogo na sala de aula, Wegeriff (2002) sugere que o envolvimento bem sucedido entre os adultos e crianças pode tanto oferecer quanto desenvolver um contexto de aprendizagem muito forte em que o pensamento das crianças se desenvolve tão explicitamente quanto seus interesses (SMITH; CRAFT, 2010, p. 35)

Com relação ao diálogo estabelecido entre professor e crianças, entendo diálogo como atenção e olhar voltados ao que a criança tem a dizer, o pesquisador Gariboldi (2003), após observar um determinado momento de proposta de atividade, destaca que ações da professora que procuram dar atenção, ouvir e valorizar a contribuição de cada criança para a realização da atividade, pode alcançar metas diferentes, como:

Obter, como contribuições pessoais das crianças, uma variedade de sugestões e ideias para o desenvolvimento da atividade para a qual as crianças são motivadas desde o início; esclarecer as ideias reformulando a definição das suas propostas de uma maneira mais precisa, criando também expectativas menos confusas em relação à experiência da brincadeira que vai acontecer; aprovar as crianças nas suas iniciativas com diversos tipos de falas, falas que também induzem frequentemente o grupo a dar atenção a cada colega, aceitando a sua contribuição. Desse modo fundamenta-se tanto a motivação do grupo como a motivação individual no desenvolvimento da atividade. (2003, p.86).

Emergindo do diálogo entre professor e criança, o último eixo que identifiquei está presente em apenas um relatório e refere-se a uma breve narrativa sobre a preferência de uma das crianças, sendo ilustrada também por alusões às falas dela, ou seja, “Adora tudo que está relacionado às pescarias que faz com o avô, histórias sobre “traíras” é o que ele mais gosta de contar. ” (Criança 05). Esse é o único trecho em que, sem ser de forma generalista, como em “participa das aulas, ou, conta histórias” a professora resalta algo dito pela criança, algo que foi vivido e querido por ela, além de ser dotado de significado para a mesma.

Ao trazer para o relatório falas e posturas individuais de cada criança, diante de situações diversas, um professor revela seu olhar atento sobre cada

uma delas e demonstra, que possivelmente adota registros (diários, filmagens, etc.) como forma de acompanhar estas crianças.

A necessidade do registro decorre, em primeiro lugar, de um aspecto óbvio, se não se dispuser de registros nomeadamente resultantes de observações, há uma sobreposição de memórias, que vão se diluindo no conjunto de outras não havendo possibilidade de situar esse comportamento ou situação no tempo, de dar conta de uma evolução essencial para conhecer o processo educativo (SILVA, p. 146, 2014).

A ausência de relatos dessas falas e posturas mais individualizadas nos relatórios aqui analisados, podem revelar que apesar do olhar atento existir por parte da professora (com base na descrição de seus projetos) ela não considera os registros, visto que não há particularidades, descrição de situações ou falas das crianças.

Através da leitura dos relatórios individuais do primeiro semestre continuo compreendendo que a concepção de avaliação da professora, expressa em sua escrita, tende a focar-se em resultados, que se embasam em uma classificação e homogeneização das crianças, onde há destaque para questões sociais e comportamentais.

Todos os eixos elencados por mim encaixam-se nas três grandes áreas dispostas no documento elaborado pelas professoras da EMEI Oscar de Moraes, para nortear a escrita dos relatórios: sócio afetiva, cognitiva e psicomotora e, muitos aspectos do eixo comportamento social vão ao encontro da área “comportamental” escrita à lápis no documento, pela professora. Porém, observando todas as perguntas e apontamentos que cada eixo do documento propõem, percebo que nos relatórios a professora escreve de forma geral sobre aquelas questões que exigem mais observações, sem realmente responder muitas perguntas pontuais sobre cada criança: Como evoluiu na adaptação? Com quem brincou? Como resolve conflitos?

Porém, a maior parte deste documento foca no resultado final e não no “como” no processo: É capaz de ouvir os outros? Sabe dividir? Observa livros? Escreve seu nome? Observando esse documento que orienta a escrita dos relatórios é possível perceber que a professora tratou de responder as questões e não se guiar nelas para falar de cada criança.

Este mesmo documento de orientação, guia a escrita dos relatórios individuais do segundo semestre, que são entregues às famílias, pela professora, em uma reunião que acontece ao final do ano, junto com o

segundo relatório da turma e o portfólio. Assim como os relatórios do primeiro semestre, foram disponibilizados para esta pesquisa sete textos, que estavam estruturados da mesma forma que os anteriores, assemelhando-se em extensão, cabeçalho, voz narrativa, texto, formatação e mensagem final.

A organização do texto assemelha-se muito a dos primeiros relatos e pude identificar quase todos os eixos que elenquei nos relatórios anteriores, só não em mesma quantidade e nem presentes em todos relatos. O eixo “Habilidades, competências e aprendizagens” novamente introduz o relatório, estando presente e sendo o mesmo parágrafo em todos. Ele narra os projetos e interesses de uma maneira geral, visto que estes temas foram descritos com maiores detalhes no relatório da turma.

O eixo “Comportamento social” está novamente, presente em todos os relatos, ocupando maior número de parágrafos e envolvendo questões ligadas a interação, participação, interesse, postura diante de desafios, personalidade e características das crianças. A abordagem e a escrita seguem a mesma lógica dos relatos do primeiro semestre, evidenciando comportamentos, sem contextualizá-los ou ilustrá-los, pontuando ações finais, sem narrar sua construção nem demonstrar acompanhamento efetivo das mesmas.

O eixo “Motricidade, desenho e pintura” aponta e descreve os mesmos aspectos observados no primeiro semestre, evidenciando mudança (ou a ausência dela) quanto a seleção de cores, segurança ao pegar o lápis, elaboração e detalhamento dos desenhos. Apenas a Criança 02 não tem esse eixo presente no segundo relatório, talvez por sua infrequência durante o segundo semestre, que é ressaltada na escrita da professora. Porém, é o único que tem presente no relatório do segundo semestre, a presença do eixo “Alfabetização, letramento e conceitos matemáticos”, mais especificamente com uma escrita sobre alfabetização:

Além disso, reconhece o nome de cada um deles. Além de reconhecer o nome dos colegas, reconhece seu próprio nome e, podemos dizer que lê algumas palavras, visto que sua memória visual é extremamente especial, pois se ele já ouviu alguém ler algo uma única vez, saberá o que está escrito toda vez que ver a palavra. (Relatório Individual 2º semestre/2014 – Criança 02).

O eixo “Oralidade e raciocínio lógico” também só não foi identificado no texto referente à Criança 02, e nos demais relatos, varia entre uma frase e um

parágrafo e dá conta de pontuar como “bem, muito bem, com clareza, melhor” a verbalização de ideias e histórias (e se são criativas e imaginativas).

Quanto ao eixo “Intervenção da professora”, ele foi identificado em dois relatórios, o da Criança 02: “Tentar acalmá-lo falando com serenidade, bem pertinho do seu ouvido aquilo que queremos que ele entenda é uma das maneiras de intervir nesses momentos de crise. ” (Relatório Individual 2º semestre/2014) e, no da Criança 06: “Quando não consegue fazer algo em um primeiro momento, lhe incentivamos e ela tenta até conseguir. ” (Relatório Individual 2º semestre/2014).

Não identifiquei trechos que dessem conta dos eixos “Descrição de fatos” e “Corporeidade e movimento” nos relatórios do segundo semestre. Há um parágrafo final, quase igual em todos os relatos, que se caracteriza como uma despedida da professora e apresenta os desejos que ela “tem e faz” em relação ao futuro das crianças, nas novas turmas e escolas do próximo ano: “Desejo que ele tenha cada dia mais sucesso na sua caminhada e que o 1º ano seja muito especial assim como foram os anos que convivemos uns com os outros!” (Relatório Individual, Criança 01, 2º semestre de 2014).

Há, em alguns trechos, termos que demonstram que a professora observou a continuidade de posturas das crianças ou, percebeu mudanças nas ações das mesmas, entre o primeiro e o segundo semestre. Abaixo, organizei um quadro com excertos que explicitam essas observações escritas no relato por parte da professora, embora elas não demonstrem como ou por que as mudanças aconteceram (ou não) e a “avaliação” continue não sendo encarada como processo e sim como resultados. As palavras e termos grifados demonstram a observação das mudanças ou manutenção de ações e posturas:

Quadro 03: Trechos dos relatórios individuais do 2º Semestre de 2014

Criança	Comportamento Social	Motricidade, Desenho e Pintura	Oralidade e Raciocínio lógico
01	<u>Continua</u> respeitando a professora. A dificuldade que ele <u>tinha</u> para lidar com as frustrações <u>está</u>	Está <u>mais</u> seguro para segurar o lápis, demonstrando mais confiança	[...] <u>continua</u> se comunicando muito bem [...]

	<p><u>sendo superada.</u></p> <p>[...] não tem <u>mais</u> desistido das coisas com facilidade.</p>	<p>naquilo que faz [...]</p> <p>Sua pintura está <u>mais</u> colorida, variando as cores enquanto desenha. Tem se esforçado para demonstrar cada detalhe daquilo que quer representar, conseguindo, assim, elaborar com <u>mais</u> facilidade o que quer desenhar.</p>	
02	-----	----- --	-----
03	<p><u>Continua</u> respeitando a professora</p> <p>Está <u>mais</u> confiante</p>	<p>Sua pintura está <u>mais</u> colorida [...] conseguindo elaborar com <u>mais</u> facilidade, o que quer desenhar.</p>	<p>(...) tem se comunicado <u>cada dia</u> <u>melhor</u> [...]</p>
04	<p><u>Continua</u> respeitando a professora</p> <p>A dificuldade que ela <u>tinha</u> para compreender que nem sempre é líder nas situações <u>está</u> <u>sendo superada.</u></p>	<p>Sua pintura está <u>mais</u> colorida [...] conseguindo elaborar com <u>mais</u> facilidade, o que quer desenhar.</p>	<p>[...] <u>continua</u> se comunicando com clareza [...]</p>
05	<p>[...] tem se mostrado <u>mais</u> interessado e participativo.</p> <p>[...] <u>está tentando ter</u> um bom relacionamento com seus colegas, teve alguns probleminhas para tornar essa relação agradável, mas já pensou bastante sobre isso e hoje <u>tudo está sendo</u></p>	<p>Sua pintura está <u>mais</u> colorida [...] conseguindo elaborar com <u>mais</u> facilidade, o que quer desenhar.</p>	<p>[...] <u>continua</u> se comunicando muito bem.</p>

	<u>superado.</u>		
06	<p><u>[...] está mais interessada e participativa.</u></p> <p><u>Está bem mais carinhosa e tem se esforçado</u> para ficar bem com todos que estão a sua volta.</p> <p><u>[...] está superando a dificuldade</u> que tinha para se relacionar com os colegas e <u>tem procurado</u> entender cada um.</p> <p><u>[...] está aprendendo</u> que não importa se ganhou ou perdeu [...]</p> <p><u>[...] demonstra um crescimento a cada dia [...]</u></p>	<p>Está <u>mais</u> seguro para segurar o lápis, demonstrando mais confiança naquilo que faz [...]</p> <p>Sua pintura está <u>mais</u> colorida, variando as cores enquanto desenha. Tem se esforçado para demonstrar cada detalhe daquilo que quer representar, conseguindo, assim, elaborar com <u>mais</u> facilidade o que quer desenhar.1</p>	<p>[...] está se comunicando <u>melhor</u>, tem falado frases completas. Essa <u>evolução</u> na sua fala tem feito com que ela perca o medo de participar das conversas.</p>
07	<p><u>[...] ainda precisa se mostrar mais interessado e participativo.</u></p> <p><u>[...] tem se esforçado</u> para ficar bem com todos que estão a sua volta.</p> <p><u>Ainda precisa desafiar-se</u> para tentar fazer o que lhe é solicitado.</p>	<p>Está <u>mais</u> seguro para segurar o lápis, demonstrando mais confiança naquilo que faz [...]</p> <p>Sua pintura está <u>mais</u> colorida, variando as cores enquanto desenha. Tem se esforçado para demonstrar cada detalhe daquilo que quer representar, conseguindo, assim, elaborar com <u>mais</u> facilidade o que quer desenhar.</p>	<p>[...] <u>ainda encontra</u> dificuldades para se comunicar.</p>

Ao observar os termos destacados neste quadro foi possível identificar que a professora está atenta ao desenvolvimento das crianças, em diversos aspectos, sendo maior sua atenção aos aspectos que correspondem a questões sociais e comportamentais. Noto através de sua escrita que ela observou se houveram avanços ou se mantiveram-se posturas em relação ao semestre anterior, mas como e porque estes comportamentos ocorreram e quais as intervenções pedagógicas foram realizadas, são informações ausentes. Ainda há a presença de termos generalistas (muito bem, melhor, entre outros) e a repetição das mesmas frases e palavras para descrever crianças diferentes.

Após realizar a leitura dos relatórios do segundo semestre tive a impressão de que estes que foram elaborados a partir dos relatórios produzidos no primeiro semestre, tanto pela ordem dos temas elencados quanto pela repetição extremamente semelhante dos termos escolhidos. Da mesma forma, a leitura da sequência de relatórios me leva a pensar que a professora utiliza o mesmo modelo de base e vai modificando a escrita conforme a criança. Talvez isso justifique a repetição de palavras e frases em vários relatórios.

Essa prática (bastante comum entre muitos professores) é desprovida de significado e incompatível com a proposta de “processo avaliativo” que vise acompanhamento, sendo mais parecida com uma versão por extenso de fichas avaliativas de tendência classificatória. Para Hoffman (2014, p. 129-130):

[...] não há sentido em copiar por extenso, de muitos alunos, aspectos que poderiam ser simplesmente assinalados. Não acontecem nesses casos acompanhamento individual e nem o relatório específico de cada aluno, de seus avanços ou dificuldades, mas o enquadramento de cada aluno no rol pré estabelecido pela escola ou pelo professor, que dificilmente contempla as questões específicas da aprendizagem (questões cognitivas), a não ser, como em alguns casos, itens de conteúdo programático, generalistas e amplos. [...]. Perigosamente tal relatório torna-se superficial em seu linguajar rebuscado e é feito comparativamente, reforçando a classificação do aluno em melhor ou pior do que os outros colegas em cada aspecto apontado. Sobre cada estudante busca-se o que dizer em relação a todos os aspectos apontados no roteiro, mesmo que não sejam relevantes [...].

Percebi que os relatórios elaborados pela professora não atendem efetivamente a perspectiva de avaliação como acompanhamento, visto que tanto as escritas sobre o grupo, quanto as escritas individuais preocupam-se com os resultados finais, ignorando o processo desenvolvido, pelas crianças e

pela professora, e apontando somente o que foi proposto e o que foi aprendido (desenvolvido) ou não.

A falta de detalhes sobre as ações das crianças, a ausência de narrativas que contem fatos concretos sobre suas interações, reações, falas, etc., me fizeram acreditar que os registros diários não fazem parte da prática da professora, pois sua escrita não traz elementos que ilustrem por que uma criança tem “ótimo” relacionamento ou por que outra não está muito envolvida em algo. A padronização das crianças é identificada através de trechos que se repetem de forma idêntica para caracterizar crianças diferentes.

O conhecimento detalhado das crianças se desenvolve por meio da observação, audição e interação com elas, ao longo de uma variedade de contextos e atividades. [...] A documentação pedagógica (tais como as observações registradas, os exemplos das representações das crianças e suas comunicações, os vídeos e imagens) cria uma base de provas que informam as discussões entre os membros da equipe. (SMITH; CRAFT, 2010, p. 145-146).

Na entrevista, ao definir o que compreende como avaliação, a professora expõe que: “[...] *avaliação é um processo do início ao fim*” (Fala da professora), e não um momento e que vai pontualmente avaliar. Essa visão tem atravessado a percepção que ela tem, das provas e testes dos anos iniciais, fazendo questionar se aquele momento de prova serve para avaliar. Trazendo essa perspectiva para Educação Infantil, ela afirma que assim como a prova não se pode usar o portfólio para avaliar “[...] *como a criança foi [...] eu avalio durante todo semestre [...]*” (Fala da professora).

Através dessa fala percebo um pensamento encaminhado para avaliação como acompanhamento, que ainda precisa ser estruturado pela prática de registrar a observação e usar tais registros como base de memória e exemplos do desenvolvimento, o que ainda não é realizado pela professora, como ela mesma relatou. Ela afirma que não costuma fazer registros das observações e costuma escrever a partir do que lembra, de suas memórias.

Penso que estes relatórios tendem a ser uma produção documental pontual, elaborada ao término do semestre e construída com base nas lembranças que a professora tem da turma e da criança. Afirmando isto pelo fato de não haverem elementos que demonstrem um acompanhamento efetivo, fruto de observação registrada. “A avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento ocorre ao longo do processo

educativo, nunca ao final. Inútil tentar acompanhar ou descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado. ” (HOFFMANN, 2014, p.116).

Ao questionar a professora sobre como ela elabora estes documentos, sua resposta foi ao encontro de algumas das minhas suposições, quando ela afirma que escreve os relatórios ao fim do semestre e que não costuma utilizar registros para escrevê-los.

Nessa escola, as professoras (por escolhas delas mesmas, conforme a coordenação informou) utilizam como instrumentos de registro de avaliação os relatórios e/ou portfólios, entregues semestralmente para as famílias. O foco dos relatórios de grupo elaborados pela professora da pré-escola Nível II é contar como as propostas surgem e o que a turma aprendeu com elas. Por outro lado, o foco dos relatos individuais, de acordo com a minha interpretação, é pontuar o que as crianças conseguem ou ainda não conseguem, aprenderam ou não e, como se comportam. Em vários trechos identifiquei a escrita como generalista, uma vez que se repetia nos relatórios de várias crianças, levando a crer que qualquer uma delas se encaixaria nos relatos.

A escrita da professora revela que as crianças são percebidas dentro do grupo, pela ação da maioria e, individualmente, por suas características mais marcantes e pelas aprendizagens que realizaram ou não. Mesmo que não seja exposto de forma explícita, a ideia de um comportamento infantil padrão e pré-estabelecido encontra-se nas entrelinhas, quando uma criança é “ótima”, a outra “boa” e outra “ainda não consegue”. Talvez o que seja mais inquietante neste aspecto é que os motivos que as levam a estas posturas, e o que tem sido proposto em detrimento disso, não esteja exposto no relatório. Assim, percebo que a concepção de avaliação presente nos relatórios aproxima-se mais a uma avaliação pontual, que considera aprendizagem final e menos ao acompanhamento do processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa que desenvolvi, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo PPGEdu – FURG, tive o objetivo central de compreender como uma professora de Educação Infantil, da EMEI Oscar de Moraes, do município do Rio Grande/RS, concebe a avaliação das crianças nesta etapa da Educação Básica, através dos relatórios de turma e individuais por ela elaborados.

Antes de iniciar a identificação e análise do que esses documentos poderiam traduzir sobre as concepções e práticas avaliativas desta professora, foi preciso estar ciente de que esta produção escrita (relatório) é um recorte das ações docentes e que o mesmo não dá conta de refletir tudo o que é realizado e vivenciado pela professora e pela turma.

Ao longo deste trabalho expus um estudo que fiz acerca da temática “avaliação na Educação Infantil”, com a finalidade de compreender como este tema se constitui no cenário educacional brasileiro, considerando o aspecto legal, pedagógico e teórico. Considerei também a perspectiva italiana de avaliação para Educação Infantil, advinda dos estudos de Ana Bondioli, visto a relevância da mesma no campo das pesquisas sobre esta temática e por ser notório o destaque positivo das propostas pedagógicas da Itália no contexto da Educação Infantil. Propostas estas que vem ganhando espaço junto a algumas realidades acadêmicas brasileiras e possibilitado refletir que a avaliação é um processo que vai além do trabalho docente, além da estrutura e dos instrumentos, pois através da pesquisa desenvolvida na Itália, é possível perceber que a perspectiva e a proposta de avaliação envolvem todos os sujeitos: avaliadores e avaliados, visando o desenvolvimento. Ou seja, professores são “avaliados” em suas propostas e práticas, recebem o retorno disso, conversam, refletem e dialogam e este retorno é levado para sua prática. Outro aspecto que merece destaque é ideia que os papéis são alternados, sou avaliador e também o avaliado.

Com este estudo pude consolidar e ampliar meus conhecimentos acerca da avaliação na Educação Infantil e perceber o contexto que envolve e

constitui este tema nos dias atuais. As aprendizagens constituídas neste processo, além de virem a contribuir para a análise dos dados suscitaram em mim algumas reflexões.

A ação de romper com visões e concepções preestabelecidas e enraizadas em uma cultura educacional tradicional que prioriza a avaliação classificatória, e encarar a avaliação, como processo que não rotula, não julga, não exclui e não acontece no fim, mas durante a aprendizagem, como propõem os documentos e expressa a legislação, é o desafio posto aos professores da Educação Infantil. Essa ruptura é complexa, pois não trata apenas de mudanças na forma de avaliar, ela propõe uma transformação que afeta todo processo educativo, incluindo o planejamento e as interações entre professor e aluno. Porém, para compreender como e se essas rupturas acontecem (ou já aconteceram) e como as professoras tem encarado e desenvolvido o processo avaliativo das crianças, não basta conhecer a legislação, a documentação oficial e as propostas pedagógicas, é necessário ouvir os docentes e conhecer a avaliação que realizam e por que a fazem desta forma.

Definir e desenvolver a avaliação no contexto da Educação Infantil é uma tarefa difícil, visto que esta etapa se diferencia das demais etapas da Educação Básica por não ter uma avaliação pautada em notas, por não objetivar e aceitar retenção de níveis e por abranger diversas formas de documentação e registro desta avaliação.

A ausência de notas e de reprovação para muitos professores significa a ausência de avaliação. Concordo com este ponto de vista, se concebermos a avaliação sob uma perspectiva classificatória, onde entende-se que o professor deve verificar se aluno se aproxima ou se distancia de um padrão ideal. Na concepção de avaliação classificatória amplamente disseminada na cultura educativa brasileira, a proposta avaliativa vem para identificar falhas e usá-las como justificativa para avanços e retenções, geralmente por meio de um único instrumento. Na melhor das hipóteses, as falhas devem ser sanadas, porém a decisão de como isto será realizado e muitas vezes a consciência sobre estas “falhas” é atribuída ao professor, que tem o papel de avaliador. Há também práticas avaliativas, não tão disseminadas, que se constroem com um

acompanhamento atento daquele que está sendo avaliado, considerando o que a ele é proposto.

Porém, tanto as DCNEI (2010) quanto a legislação (Lei Federal nº 12.796/13) preveem uma avaliação como forma de acompanhamento da criança e seu desenvolvimento. Sob este enfoque, a avaliação que visa acompanhar a criança, considera-a no grupo e individualmente, envolvendo a observação da mesma e os registros dessa observação, que servem como bases de memória e de planejamento de ações a serem desenvolvidas pelo professor para que as crianças superem dificuldades, aprendam e se desenvolvam e para que se observe novamente seu desempenho. Sendo assim, compreendo que existe um processo de avaliação mesmo (e principalmente) quando não se objetiva retenção.

Deste modo a avaliação não é uma nota ou um documento, ela é um processo, que pode ser registrado de várias formas. Esse processo avaliativo só se constitui como processo se englobar a observação da criança por parte do professor, a reflexão sobre sua prática a partir dessa observação e o planejamento oriundo desta reflexão, que volta a observação e segue de forma cíclica.

Todo esse “processo avaliativo” envolve a visão que o professor tem sobre a criança, a Educação Infantil, a aprendizagem, o próprio trabalho docente e a avaliação em si. Os registros avaliativos traduzem as perspectivas do professor que os elaborou, bem como da instituição na qual ele atua.

Após ampliar minha compreensão, através desta pesquisa sobre os contextos da avaliação na Educação Infantil, aprofundando-me em um caso específico, através da produção de relatórios de uma professora da EMEI Oscar de Moraes, questiono assim como o Hadji (1994), qual a ‘definição exata’ para avaliação? O que realmente ela significa? E após todo percurso da pesquisa encontro resposta semelhante a que o autor citado apresenta: “[...] nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição “exata”. (HADJI, p. 27, 1994)

Todo percurso que fiz nessa pesquisa me levou a compreender que para entender “O que é avaliação na Educação Infantil” vários fatores terão de ser considerados e isto faz com que não haja uma única resposta.

A concepção da avaliação nesta etapa vai variar de acordo com o sujeito que a desenvolve e os contextos que a envolvem. Como, na realidade atual, a Educação Infantil tem no âmbito legal e teórico orientações que as constituem com propostas específicas e diferentes das demais etapas da Educação Básica, e estas orientações são, historicamente falando, relativamente novas, é compreensíveis que hajam ambiguidades, inseguranças, discrepâncias e discussões sobre seu desenvolvimento. Estas posturas se devem não só as novas orientações citadas anteriormente, mas também a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil. Uma mesma formação é ofertada e exigida para professores que atuarão em etapas com propostas diferentes e especificidades que atravessam todo trabalho pedagógico.

Os relatórios são uma forma de traduzir essas concepções e podem revelar uma avaliação classificatória oriunda de uma prática baseada em verificação; uma avaliação mediadora que advém de uma proposta de acompanhar desenvolvimentos e mediar saberes ou ainda, uma avaliação classificatória que parece não condizer com a ação docente mediadora e dialógica desenvolvida pelo professor, o que pode indicar “um não saber” desse professor em relação a avaliação (ou seu registro) que passa a ser uma burocratização desprovida de sentido.

Os relatórios analisados ao longo dessa pesquisa, indicam também um trabalho solitário do professor em relação ao grupo de crianças e em relação aos outros professores e à equipe diretiva. Ou seja, não foi possível evidenciar um movimento coletivo entre o grupo de professores e a coordenação da escola, no que tange a discussão e a reflexão sobre a elaboração e constatações expressas nos relatórios. O professor elabora sozinho uma escrita, a partir de seu olhar sobre a criança e sobre seu trabalho, sem partilhar suas impressões com aqueles que vivenciam junto a ele essa realidade. A possibilidade de discutir, questionar e refletir a partir de um ponto de vista diferente se extingue na ausência do diálogo sobre essa escrita, tanto com os colegas quanto com as crianças.

Também não foi possível identificar de que modo a avaliação exposta nos relatórios contribui para a reestruturação da prática pedagógica, mesmo que esta seja descrita e tenha destaque nos relatos, através dos mesmos não se identifica mudanças oriundas de uma autoavaliação por parte do professor.

Esta consciência de que avaliação deve incidir também sobre a prática docente e que tal prática reflete no desenvolvimento das crianças acaba sendo esquecida diante da preocupação em relatar o que foi proposto e se tal proposta foi alcançada.

A autoavaliação contribui para o desenvolvimento da criança, que amplia suas possibilidades diante de novas propostas, para o desenvolvimento da prática docente e para a qualificação do trabalho realizado na escola, em uma efetiva ação que produza crescimento das crianças e de suas famílias. Considero que ainda estamos muito longe da perspectiva de avaliação indicada nas pesquisas das autoras italianas e das nossas próprias, considerando os “Indicadores da qualidade para a Educação Infantil”. A pesquisa revelou, portanto, que há um grande desafio pela frente no que se refere a concepção e realização da avaliação “da e na” Educação Infantil, pensando nas implicações que ambas têm entre si.

Espero que os dados e as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para avançar um passo a frente no que vem sendo realizado no cotidiano das escolas de Educação Infantil brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª ed., 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares para educação** – Brasília, 2009.

_____. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2008.

BECKER; Fernanda da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 1, n. 53, p.1-13, 2010.

BELL, Judith. **Cómo hacer tu primer trabajo de investigación**. Barcelona. Gedisa Editorial, 2005.

BODGAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Editora LDA, 1994.

BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

_____. BECHI, Egle. **Avaliando a pré-escola: Uma trajetória de formação de professoras**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. SAVIO, Dontatella. **Participação e qualidade em Educação da Infância**. Curitiba, ED: USPR, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

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

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. –

Brasília: MEC, SEB, 2009. 36 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em maio de 2014.

BRASIL, **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em maio de 2014.

BRASIL, **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação /Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em maio de 2014.

BRASIL, **Brinquedos e Brincadeiras** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em maio de 2014.

BRASIL, CEB/CNE. **Resolução nº 05/2009** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 17 de dezembro de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em maio de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo de Trabalho. **EDUCAÇÃO INFANTIL:** Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em maio de 2014

BRASIL, **Política de Educação Infantil no Brasil:** Relatório de Avaliação. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em maio de 2014

BRASIL, **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças** - Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em maio de 2014

BRASIL, **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em fevereiro de 2014.

BRASIL. **Lei de nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a lei 9.394. Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em fevereiro de 2014.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. CRAIDY, Carmem, KAERCHER. **Escola Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar:** por onde anda a educação infantil?. Revista Perspectiva. Florianópolis, vol. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999

_____. **A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações.** IN: FARIA, Ana Lucia e PALHARES, Marina (orgs). Educação Infantil pós-LDB. Campinas, 4^o edição, 2003. [p. 19-49].

DIDONET, Vital. **Avaliação na e da Educação Infantil.** 2012. Disponível em www.direitosdacrianca.org.br/midiateca/artigos/avaliacao-na-e-da-educacao-infantil Acesso em maio de 2014.

DESLAURIERS, J. P. & Kérisit, M. (2008) **O delineamento da pesquisa qualitativa.** In Poupart, J. et al. (Orgs.) (2008) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos (pp. 127-154). Petrópolis: Vozes, 2008.

DZIEKANIAK, Cibele Vasconcelos. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos segundo as normas da ABNT** [recurso eletrônico]. Rio Grande: FURG, 2014.

ESTEBÁN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Ser professora: avaliar e ser avaliada.** In ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13 -37.

_____. **A avaliação no cotidiano.** In ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 07 -27.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **REVISTA CRIANÇA (do professor de educação infantil)**, Brasília, n. 41, p. 11, novembro de 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARMS, Gilza. SANTOS, Marisa. **Concepções e práticas de avaliação na educação infantil.** IN: GUIMARÃES, Célia Maria. CARDONA, Maria João. OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) - Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil. Capítulo 6, Editora Mediação. Porto Alegre, 2014.

GIALDINO, Irene. (Org). **Estratégias de investigación cualitativa).** Barcelona: Gedisa, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: Um encontro com a realidade.** Mediação: 3^a ed., Porto Alegre, 2010.

GUIMARÃES, Célia Maria. CARDONA, Maria João. OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) - **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2014.

_____. OLIVEIRA, Daniele Ramos. **Estudos sobre avaliação da/na educação infantil: tendências das pesquisas e práticas brasileiras (1996-2011).** IN:

GUIMARÃES, Célia Maria. CARDONA, Maria João. OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) - **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Capítulo 4 - Editora Mediação. Porto Alegre, 2014.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio: Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre. Mediação, 32º ed. 2003.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação. 24ª edição revista 2004.

_____. **O jogo do contrário**. Editora Mediação, 7º ed. Porto Alegre, 2011.

_____. **Avaliação e Educação Infantil: um Olhar Sensível e Reflexivo Sobre a Criança**. São Paulo: Mediação, 2012

_____. **Avaliação mediadora na educação infantil**. IN: GUIMARÃES, Célia Maria. CARDONA, Maria João. OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) - **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Capítulo 12, Editora Mediação. Porto Alegre, 2014.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KUHLMANN, Jr, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 5-18, 2000.

_____. "Educação Infantil e currículo". In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIO GRANDE, CME - **Resolução 037/2014**. Fixa normas para Educação Infantil nas escolas públicas do sistema municipal do Rio Grande

SILVA, Isabel Lopes. **Perspectiva e práticas de avaliação em educação infantil**. IN: GUIMARÃES, Célia Maria. CARDONA, Maria João. OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (org.) - **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Capítulo 07, Editora Mediação. Porto Alegre, 2014.

SILVA, Soraia Oliveira da Cunha. **Quando a Avaliação Revela mais as Concepções do Avaliador do que Sobre o Perfil dos Sujeitos Avaliados, na Educação Infantil**.

Revista Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 289-313, set./dez. 2012.
Disponível em <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acessado em maio de 2014

SMITH, Alice Paige-; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento reflexivo da prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 2ª edição. Brasília: Líber Livro, 2008. (Série Pesquisa, 4)