



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

SANDRA BERNARDINO SHIME

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Londrina
2010

SANDRA BERNARDINO SHIME

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão do curso de
Pedagogia da Universidade Estadual de
Londrina – UEL.

Orientadora: Profa. Ms. Edilaine Vagula.

Londrina
2010

SANDRA BERNARDINO SHIME

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão do curso de
Pedagogia da Universidade Estadual de
Londrina – UEL.

Orientadora: Profa. Ms. Edilaine Vagula.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Edilaine Vagula

Orientadora

Prof^a. Dra. Martha Aparecida Santana Marcondes

Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dra. Nádia Aparecida de Souza

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 15 de Setembro de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

A Deus, que é o Mestre que conduz minha vida.

Ao meu amado esposo Paulo, que me acompanha nos momentos difíceis.

Aos meus pais, que sempre acreditaram na educação como maior legado.

Aos meus filhos, que me propiciaram a alegria de ensinar-lhes as primeiras lições da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, porque Ele sempre me agracia com vitórias.

Agradeço à minha família, pela compreensão e apoio durante meus passos neste curso e na minha vida.

Agradeço à Professora Edilaine Vagula, pela dedicação e carinho nas diversas reuniões e inúmeras mensagens que compartilhamos, sempre dividindo seu conhecimento e transmitindo-me segurança para a realização deste trabalho.

Agradeço aos professores que colaboraram neste trabalho oferecendo suas respostas como importante fonte de pesquisa.

Agradeço às colegas Solange e Gessy, pelas alegrias que dividimos e porque juntas superamos nossas apreensões ao longo de quatro anos.

“É preciso aprender a olhar e a escutar cuidadosamente as crianças, somente assim estaremos contribuindo para o seu crescimento e proporcionando-lhes momentos de alegria.”

Alessandra Krohling Lorete
Orientadora Pedagógica
CEI Jeito de Ser - Vitória/ES

SHIME, Sandra Bernardino. **A Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil.** 62 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

RESUMO

Este trabalho possibilitou refletir sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, dessa forma, constatar a existência da avaliação contínua nos Centros de Educação Infantil investigados e compreender as concepções avaliativas presentes nos dizeres dos professores participantes. Buscou-se ainda, identificar a interação entre professor e aluno, reconhecer quais os instrumentos avaliativos utilizados e as propostas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, onde buscou-se construir um referencial teórico com autores relevantes para a área. Aplicou-se um questionário para dezoito professores, sendo onze da rede pública e sete de escolas particulares, donde resultaram duas principais conclusões. Primeiro, a constatação do uso predominante da avaliação formativa e segundo, a necessidade de que o projeto pedagógico e a avaliação tenham propósitos convergentes. Outro ponto positivo verificado é a existência de uma interação constante e positiva entre alunos e professores, inclusive alcançando toda a comunidade escolar. E que essa interação, juntamente com professores e projetos pedagógicos constantemente atualizados são os requisitos para um ensino eficaz.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Reestruturação.

SHIME, Sandra Bernardino. **Evaluation of Learning in Infantile Education.** 62 pages. Graduation Course Conclusion Paper: Pedagogy. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

ABSTRACT

This paper allowed us to reflect about the evaluation of the learning process in Infantile Education, thus to find out the existence of a continuous evaluation system at investigated kindergartens and to comprehend the evaluative conceptions inside the sayings from the teacher who participated in the pool. It also looked for identifying the interaction between teacher and children, and recognize the evaluative tools and pedagogical proposals used in those schools. Its matter is about an exploiting qualitative research, where we'd build a theoretic reference, using the writings from notable authors in Education. A questionnaire was applied to eighteen teachers, eleven from public school system and seven from private schools, and two main conclusions were brought out from it. First, to find out prevailing use of formative evaluation, and second, that the pedagogical project and evaluation must have convergent goals. The existence of a standing interaction among students, teachers and school community was other positive aspect that could be found in the research. Finally, to know that mentioned interaction, with frequent update for teachers and pedagogical project are necessary for an effective education.

Key words: Evaluation. Infantile Education. Re-structuration.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFLETINDO SOBRE CONCEITOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.	12
2.1 Conceito de Avaliação.....	12
2.2 Avaliação Classificatória e Mediadora.....	15
2.2.1 Avaliação classificatória.....	16
2.2.2 Avaliação mediadora.....	17
2.3 Funções da Avaliação.....	17
2.4 Modalidades da Avaliação.....	18
2.4.1 Avaliação somativa.....	18
2.4.2 Avaliação formativa.....	19
2.4.3. Avaliação diagnóstica.....	21
3. REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
3.1 Particularidades da Avaliação na Educação Infantil.....	24
3.2 A Avaliação Formativa na Educação Infantil.....	25
3.3 A Avaliação como Meio de Progressão.....	27
3.4 Instrumentos Avaliativos.....	28
3.4.1 Observação.....	29
3.4.2 Registros.....	31
4. METODOLOGIA DE PESQUISA	33
4.1 Instrumentos	33
4.2 Participantes	34
4.3 Procedimentos para Coleta e Análise de Dados.....	34
5. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	35
5.1 Dados sobre a Instituição	35
5.2 Dados sobre o(a) Professor(a).....	38
5.3 Avaliação.....	42
5.4 Interação com a Classe.....	49
5.5 Modalidades de Avaliação Aplicadas nas Escolas Visitadas.....	51
5.6 Reestruturação do Processo Pedagógico e da Avaliação.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
APÊNDICE	60
Apêndice A – Questionário aplicado aos professores.....	61

1. INTRODUÇÃO

Um dos pontos principais da educação é a avaliação, que reflete os resultados obtidos pelos trabalhos pedagógicos, e acompanha as próprias práticas de ensino e aprendizagem de um indivíduo ou grupo, durante um determinado período. Não se trata somente de codificação em notas ou conceitos, mas a percepção das mudanças comportamentais que o processo de ensino e aprendizagem provoca nos alunos, envolvendo a clareza dos objetivos que se pretende atingir.

Historicamente, as práticas avaliativas foram marcadas por uma pedagogia do exame (LUCKESI, 1995). Dessa forma, a aplicação de provas tem se posicionado em primeiro lugar, mas não podemos apenas considerar o resultado final, e sim o processo de construção do conhecimento. Exame e seleção passaram a ser denominados avaliação. A prática dos exames está compatível com a Pedagogia Tradicional (LUCKESI, 2005).

A avaliação deve ser concebida de forma processual e formativa, através de interações. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a avaliação formativa passou a ter prioridade no processo educativo, por isso é recomendada a utilização de instrumentos que contemplem várias formas de expressão dos alunos, sendo que tais instrumentos devem estar relacionados aos conteúdos e objetivos de ensino.

É necessário que os critérios e formas de avaliação fiquem bem claros, conduzindo os professores à reflexão, para buscar novas formas de compreensão de seus significados no contexto escolar. Diante desse desafio e juntamente com o estudo teórico devido, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: **A avaliação da aprendizagem é realizada através de uma interação diária do professor com a classe e como esta tem ocorrido nos Centros de Educação Infantil pesquisados?**

Refletir sobre esse problema de pesquisa nos impulsiona a pensar sobre os objetivos da pesquisa, pois ao reestruturar continuamente o processo educativo, o professor também faz uma auto-avaliação para orientar-se em sua prática pedagógica, com intervenções coerentes aos objetivos propostos nos estudos aplicados para a classe.

Nesse raciocínio, os objetivos gerais deste trabalho são: constatar a existência (ou não) de uma avaliação contínua para a Educação Infantil nos centros pesquisados e compreender as concepções avaliativas presentes nos dizeres dos professores participantes.

Quanto aos objetivos específicos, verificar como ocorre a interação do professor com a classe, quanto aos aspectos avaliativos; reconhecer quais os instrumentos avaliativos utilizados e como ocorre a reestruturação contínua ou periódica do processo educativo; identificar se professor realiza a auto-avaliação, como a faz e se aplica esse recurso na prática pedagógica cotidiana.

Este trabalho tenciona ainda conhecer as particularidades da avaliação na Educação Infantil e verificar a possibilidade de seu aprimoramento, visando obter uma melhor relação ensino-aprendizagem nessa fase escolar, através dos objetivos apresentados acima. A importância do tema no processo de ensino-aprendizagem, aliada à afinidade que temos com Educação Infantil e a busca por um processo avaliativo inovador motivaram este estudo.

No primeiro capítulo, são apresentados os conceitos de avaliação; a diferenciação entre avaliação classificatória e mediadora; as funções da avaliação e modalidades: a somativa, a formativa e a diagnóstica. O segundo capítulo trata da avaliação na Educação Infantil, explicando suas especificidades e o seu uso como meio de progressão (“passagem de ano ou série”) e encerra com considerações sobre os instrumentos avaliativos, especialmente a observação e o registro. O terceiro capítulo descreve a metodologia do estudo, instrumentos de coleta de dados e procedimentos. O capítulo final apresenta os resultados da pesquisa, com a análise dos dados obtidos. Na conclusão, comentários sobre o alcance do trabalho comparado aos objetivos propostos e a opinião pela continuidade de estudo do tema.

2. REFLETINDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem representa o desenvolvimento do aprendiz e demonstra o conhecimento que o mesmo adquiriu durante o ensino a que foi submetido. Porém, não é uma medida para aferir o volume de informações que o aluno reteve, nem tampouco para classificá-lo perante os demais integrantes da sala.

O processo avaliativo não pode ser estanque, ao contrário, deve reportar todo o período de aprendizagem. Não pode ser estático como uma foto ao final do ano, que espelha somente a situação do aluno naquele momento. Deve ser como um filme que ilustre os principais momentos do período avaliado.

A avaliação serve também para que a instituição de ensino estabeleça as principais metas de sua educação, detectando os pontos deficientes e os ajustes necessários em sua prática pedagógica, objetivando a correta aplicação dos princípios educativos adotados.

2.1 Conceito de Avaliação

O verbo avaliar representa diversas ações, entre as quais: determinar o valor, estimar o merecimento, fazer um juízo. Embora utilizado com muita frequência no dia a dia escolar, o termo avaliar traz o peso para o professor de decidir se o aluno avançou ou permanece na série.

Durante muito tempo a avaliação da aprendizagem escolar esteve pautada na seleção e na classificação de alunos. O “erro” foi considerado como determinante da incapacidade do aluno frente a determinados conhecimentos e comportamentos, não sendo analisado como parte do processo de aprendizagem. A avaliação pode ser definida como a mensuração do conhecimento adquirido pelo aluno ou do seu desempenho dentro de um determinado período e relativo a uma carga de informações a que foi exposto.

Não são recentes, porém, as teorias que incluem o erro como parte fundamental deste processo, uma vez que, ao analisarmos a falha do educando em

determinada etapa do desenvolvimento escolar é possível detectar e localizar as causas que o levaram a errar, sendo elas de natureza didático-pedagógicas, físicas, emocionais, culturais ou ambientais.

Para Perrenoud (1999, p. 11), a avaliação é “um instrumento de comparação e classificação do aluno em razão de uma norma de excelência definida no absoluto, estabelecida pelo professor ou referenciada nos melhores alunos”.

Em obra escrita décadas antes, em 1974, Tyler (apud HAYDT, 1997, p. 11) definiu a avaliação como “o processo mediante o qual se determina o grau das mudanças de comportamento do aluno, que ocorrem frente aos objetivos educacionais contidos no programa do currículo e de ensino”.

Historicamente, o termo avaliação traz na consciência, angústia, medo, uma imagem pejorativa, desempenho ou resultados, medida de capacidade, ser um bom ou mau aluno. Muitos professores colocam a culpa nos alunos em relação à não aprendizagem, contudo, muitas vezes o aprendido é visto e compreendido apenas como uma memorização e uma mera transmissão de conhecimento.

O processo ensino-aprendizagem é gradual, contínuo e cumulativo, devendo a sua avaliação ser uma reflexão sobre as condições, conteúdos, tempo e ritmo das atividades discentes, frente aos objetivos desejados. Usualmente, a avaliação é vista como sinônimo de relatórios sobre o aluno, quanto ao seu comportamento e desenvolvimento (ou ausência de desenvolvimento), através de critérios como “atingiu parcialmente”, “não atingiu”, “muitas vezes”, “poucas vezes”, “não apresentou”, “muito bom”, “bom”, “fraco” e outros (HOFFMAN, 2000, p. 12).

A propósito, Hoffmann (2000, p. 12) lembra que a própria formação do avaliador se traduz nesse problema:

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.

Ainda a mesma autora (2008, p. 22), em obra mais recente, observa que “para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume na decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”. Nesse sentido, o ato de avaliar se torna apenas atribuir nota e o educando é visto como um ser passivo e receptivo. Segundo Mendes (apud GRIZENDI *et al.*, 2008, p. 2), “a avaliação deve ser entendida como

atividade crítica de aprendizagem porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento”.

Essa confusão de conceitos leva muitas pessoas a entenderem erroneamente avaliação como “aferição da aprendizagem, obtida pela emissão de notas ou conceitos, quando deveria diagnosticar a experiência educativa” (PONTES, 2001, p. 11).

A diversidade desse fenômeno é descrita por Hoffmann (2000, p.13):

O fenômeno avaliação é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

Para a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96), conforme seu artigo 24, inciso V, letra “a”, a verificação do rendimento escolar na educação básica deve ser através de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

E no artigo 31 da LDB, relativo à educação infantil, a preocupação é a de que a avaliação não se torne mero instrumento de passagem de ano, por que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

O ideal é que a avaliação seja global e cotidiana, verificando-se o comportamento inicial do aluno e eventuais mudanças no passar dos dias, capacidade de desenvolver e criar, aprendizagem de leitura e escrita, etc.. E não apenas um instrumento de defesa do professor: “Ah, eu anoto tudo para que o pai não tenha como reclamar no caso de uma eventual retenção” (PONTES, 2001, p. 22). O principal propósito da avaliação é ajudar o aluno nas suas necessidades, devendo o professor avaliar o aprendizado do aluno como um todo e não apenas se ele (aluno) é ou não capaz de construir seu conhecimento.

Contudo, maior que a falta de consenso na conceituação de avaliação é a dificuldade para se encontrar a forma correta de avaliar. O principal desvio verificado

nessa etapa é a avaliação do processo de ensino e não o produto, ou seja, o conhecimento do aluno.

A avaliação integra uma parte importante da educação, porque leva à reflexão sobre a ação educativa que se realiza. Também ao professor cabe uma auto-análise da sua prática educativa, para que a problematização dos temas estudados seja apresentada de forma a instigar a investigação, a dúvida do aluno. Porque “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (Gadotti, apud HOFFMANN, 2000, p. 16).

De fato, a avaliação requer parâmetros para o redimensionamento das práticas pedagógicas, pois o professor faz parte do processo e compartilha os avanços do aluno. E para que sirva como um instrumento para a orientação e melhoria da prática educativa, a avaliação deve ocorrer de forma sistemática e contínua. Os pais também desempenham papel fundamental no processo de aprendizagem de suas crianças, conhecendo os seus avanços e conquistas, e compreendendo os objetivos das ações desenvolvidas pela escola.

2.2 Avaliação Classificatória e Mediadora

A prática avaliativa refere-se ao objeto (respostas ou desempenho), pelo que a avaliação pode ser classificatória ou mediadora, e cuja divisão considera o nível de acerto das respostas, a produção discente e o aproveitamento escolar para determinar o direcionamento a ser dado ao aluno.

Quanto ao objeto, a avaliação classificatória consiste em verificar respostas certas ou erradas, para decidir sobre o aproveitamento escolar do aluno, sua aprovação ou reprovação em cada série. Seria a prática avaliativa tradicional. Já a avaliação mediadora analisa o desempenho do aluno de forma contínua e sistemática, considerada toda a produção discente (verbal, escrita ou qualquer outra manifestação).

2.2.1 Avaliação Classificatória

A avaliação classificatória baseia-se no tripé “transmitir, verificar e registrar”, sendo essencialmente reprodutivista. Isso porque, uma vez definidos os procedimentos de avaliação, seus instrumentos e medidas, formam-se também os padrões pelos quais as atividades discentes são classificadas, deixando de existir a interpretação individual assim como a expressão autônoma do conhecimento, que formariam a avaliação propriamente dita.

Essa forma de avaliação é tão padronizada que as tarefas realizadas pelas crianças podem ter seu valor determinado conforme o julgamento do professor, em número de estrelas ou por carimbos de carinhas tristes ou alegres, além das habituais notas, conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 1, pág. 59).

A restrição a este tipo de avaliação - que verifica o padrão de rendimento da criança para compará-la às demais - está no vício que causa à aprendizagem, uma vez que estimula uma “aprendizagem memorizada” com pretensões para uma prova, com efeito efêmero e utilizado unicamente para aprovação ou reprovação. A avaliação classificatória forma uma referência que não se presta à prática didática, rotulando a criança conforme suas notas, e não colaborando para seu desenvolvimento, para a formação de sua autonomia.

A respeito, Melchior (*apud* MANARIN, 2009, p. 23) traz que:

No entanto, a escola exige um resultado e ele passa a preocupar-se com a avaliação apenas com a função de controle. Assim, a finalidade da avaliação fica descaracterizada. Avalia-se para atribuir um resultado e o aluno estuda para obter uma nota. A consequência desse ciclo é o temor que os estudantes, em geral, têm de avaliações e especialmente, de testes escolares. Pois, quando a avaliação é feita apenas com função de controle, são considerados somente os momentos avaliativos, representados por um teste, trabalhos em grupo ou individuais. Ou o que é ainda pior: o professor atribui-lhe um valor qualquer, sem uma fundamentação, sem que o aluno tenha mínima idéia de como foi avaliado.

O professor que não se preocupa em fazer registros dos desempenhos (eu/ou dificuldades) de seus alunos, durante o processo, não terá condições de ser justo na emissão de um resultado para cada aluno. Assim, a avaliação realizada de forma desvinculada do processo, além de, não cumprir suas funções didático-pedagógicas e de diagnóstico, ainda pode cometer injustiças, atribuindo resultados que não correspondem aos desempenhos dos alunos.

2.2.2 Avaliação Mediadora

A avaliação mediadora tem seu suporte na ação e reflexão. A avaliação é resultante de uma relação de mão dupla, onde o aluno recebe e transmite conhecimento e participa da formação de um saber mais amplo, contribuindo para a construção do conhecimento escolar.

Essa proposta de avaliação tem a visão de uma educação progressista que visa o pleno desenvolvimento do ser humano, de sua consciência crítica, de sua capacidade de ação e reação. Além de conferir um caráter democratizante à educação, a avaliação mediadora volta-se para o indivíduo, como expõe Hoffmann:

Tal postura avaliativa mediadora parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedente às próximas conquistas, devendo ser analisado no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais. (1996, p. 24)

Na perspectiva da avaliação mediadora, o professor não é o responsável solo pela transmissão de conhecimento ao aluno. Ele apenas orienta sobre como obter conhecimento, a partir de sua relação com outras crianças e adultos, o meio e cultura onde está inserido. Dessa forma, o aluno não reproduz simplesmente o que lhe tenha sido apresentado, mas forma sua própria visão das informações que apreendeu a partir dos mediadores com os quais convive.

Como resultado, a avaliação não serve para atender expectativas do professor, da escola ou dos pais; mas para registrar a história da criança no período avaliado. Não se trata do aluno preencher lacunas e o professor, boletins - o que seria tão somente estratificar os alunos. É uma avaliação contínua onde, além da criança, o trabalho pedagógico é examinado, podendo ser modificado sempre que necessário. Nesse aspecto, a avaliação mediadora integra a formativa.

2.3 Funções da Avaliação

As funções da avaliação são, a grosso modo, divididas em pedagógicas e administrativas. A função pedagógica permite mensurar o conhecimento adquirido

pelo aluno, enquanto a administrativa afere o cumprimento pelo aluno do desempenho mínimo necessário para a sua passagem ao próximo estágio escolar.

Conforme Haydt (apud NOGUEIRA, 2007, p. 2) “atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o ensino e aprendizagem estão sendo atingidos”. A avaliação passou a ter um caráter orientador e a sua importância está na exposição dos avanços obtidos e dificuldades enfrentadas pelo aluno.

A avaliação funciona para angariar informações que espelhem o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos. Assim, avaliar não é somente medir ou comparar. As principais funções da avaliação são: fornecer ao professor o conhecimento sobre a bagagem cognitiva do aluno, identificar as suas dificuldades de aprendizagem, verificar se os objetivos do processo de ensino e aprendizagem foram alcançados, aperfeiçoar os instrumentos de ensino e promover a aprendizagem do aluno.

Uma das deficiências da avaliação tradicional é que os atores avaliados são apenas os alunos, esquecendo-se da análise do professorado e das instituições escolares. A avaliação deve ser crítica e transformadora, e alcançar a todos os envolvidos no processo de ensino (crianças, professores, orientação, supervisão, direção e pais).

2.4 Modalidades da Avaliação

No que tange aos seus objetivos, as principais modalidades da avaliação são a somativa, a formativa e a diagnóstica. Adiante, são apresentadas as características de cada modalidade.

2.4.1 Avaliação Somativa

A avaliação somativa, feita ao final do período letivo ou de um curso, tem como principal objetivo determinar se o aluno obteve um aproveitamento mínimo

desejado para que seja promovido à série seguinte. De acordo com Bloom *et al* (1983), a avaliação somativa tem como objetivo, uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos, durante uma parte substancial de um curso ou mesmo todo ele. Sua finalidade é a de atribuir nota e certificado e geralmente é aplicada em forma de teste, no final de um curso ou de um módulo.

Para Abrecht (1994) este é um tipo de avaliação tradicional, que encerra uma fase de aprendizagem, através de uma verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos - sob diversas formas - e rejeitando o erro. O erro, neste caso, é considerado apenas negativamente, como uma falta.

A avaliação somativa corresponde a um balanço final, a uma aferição do conjunto relativo a um todo, até aquele momento avaliado em parcelas. O objetivo da avaliação somativa segundo Miras e Solé (*apud* SILVA, 2007, p. 26) é “determinar o domínio do aluno sobre uma área de aprendizagem, conferindo-lhe uma qualificação para ser utilizada como indicador de confiabilidade do ensino ofertado e da aprendizagem obtida”. É também conhecida como função creditativa da avaliação. Outro adjetivo para a avaliação somativa é clássica, caracterizando-se por controle, padronização e classificação por atribuição de graus ou notas.

2.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa acompanha a formação do conhecimento do aluno durante o ano letivo, para aferir gradativa e sequencialmente, se as informações passadas ao aluno estão sendo por ele assimiladas. Serve como incentivo contínuo, ao expor os erros cometidos e valorizar os acertos. É considerada parte do processo ensino-aprendizagem, porque permite conhecer as deficiências e possíveis melhorias desse processo.

A avaliação formativa tem também uma função controladora porque verifica, ao longo do período letivo, se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. A função orientadora dessa modalidade de avaliação é percebida quando orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor. É ainda motivadora porque evita as

grandes tensões causadas pelas avaliações pontuais e traz o conhecimento dos erros e acertos do aluno, permitindo um estudo sistemático (CERQUEIRA, 2008).

Nos dizeres de Pellegrini (*apud* CERQUEIRA, 2008) a avaliação formativa provoca mudanças em diversos aspectos educacionais: currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividades e o próprio jeito de avaliar a turma. A avaliação formativa respeita os processos e ritmos de aprendizagem diferentes de cada aluno.

Outra vantagem da avaliação formativa é que leva o professor a identificar deficiências na sua forma de ensinar, orientando-o na reformulação positiva de seu trabalho didático. A avaliação formativa não tem uma finalidade probatória, por isso, suas principais funções são inventariar, harmonizar, orientar, reforçar e corrigir o conhecimento do aluno. Contribui para melhorar a aprendizagem, pois incentiva o diálogo entre professor e aluno, fundados em dados precisos e consistentes.

Esta avaliação tem um caráter contínuo e sistemático, que tenta contribuir para o sucesso dos alunos e o desenvolvimento possível das suas competências, além de valorizar a responsabilidade do sistema, da instituição e do docente nos resultados obtidos pelo corpo discente. Cortesão e Torres (*apud* DORNELLES, 2004, p. 3):

descrevem a avaliação formativa como sendo uma 'bússola orientadora' que ajuda educandos e educadores a reorientar o seu trabalho, apontando falhas, objetivos ainda não atingidos e pontos a melhorar, levando em conta aspectos cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos que não são relatados através de notas, mas, por meio de apreciações e comentários.

Os objetivos da avaliação através da modalidade formativa são melhores alcançados quando se prevê o que se quer avaliar e a finalidade dos resultados; podem-se obter as evidências que descrevem os eventos que interessam; é possível determinar critérios conforme os níveis de aproveitamento e diagnosticar os resultados, corrigindo as falhas do processo ensino-aprendizagem e permite emitir um juízo de valor que sirva de base para ações futuras.

Sobre o tema, cita-se Landsheere (*apud* CERQUEIRA, 2008), para quem "seja qual for, a avaliação formativa tem por único fim, reconhecer onde e em que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em *scores*".

2.4.3. Avaliação Diagnóstica

O propósito da avaliação diagnóstica, como diz o nome, é verificar já no início do período letivo, se o aluno possui a bagagem esperada àquela fase de sua educação, necessária para que novas aprendizagens sejam-lhe ofertadas. No resultado negativo, serve também para identificar as causas desse déficit.

A avaliação diagnóstica é aquela que, de início, o professor verifica o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, se eles detêm as habilidades imprescindíveis para que possam adentrar a novas aprendizagens.

Sobre esta modalidade de avaliação, é importante mencionar Luckesi:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe numa forma solta, isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista. (2003, p.82)

Na modalidade de avaliação diagnóstica encontram-se as funções da avaliação de diagnóstico, verificação e apreciação.

A abordagem inicial na avaliação diagnóstica, de acordo com Miras e Solé (*apud* KRAEMER, sem data), apresenta as informações sobre a capacidade do aluno antes do início de um processo de ensino/aprendizagem. Para Bloom, Hastings e Madaus (*apud* SILVA, 2007), esse momento vestibular busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica identifica as características do aluno objetivando escolher algumas sequências de trabalho, melhor adaptadas a essa condição peculiar, prevenindo que o desconhecimento pelo professor do perfil dos sujeitos aprendizes comprometa o seu trabalho. No diagnóstico, ocorre o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses do indivíduo, e assim conceber as respectivas estratégias de ação para maximizar os resultados do ensino.

Uma avaliação diagnóstica precisa de um embasamento defensável, para que não descaracterize, rotule ou estigmatize indevidamente o aluno. Exemplos clássicos de avaliações preliminares mal realizadas podem ser ilustrados com Albert

Einstein, que para seu professor: “jamais chegaria a servir para alguma coisa” (Fölsing, *apud* SANTOS, 2000) ou de Thomas Alva Edson, descrito por seu professor: “O garoto é confuso da cabeça, não consegue aprender” (Revista Superinteressante, 1998)

Contudo, as três formas de avaliação mencionadas devem ser utilizadas em conjunto ou inter-relacionadas, para que haja eficiência no sistema avaliativo e o processo ensino-aprendizagem tenha os resultados esperados.

3. REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil apresenta características que a diferenciam em muito da educação de adultos ou mesmo, crianças maiores e adolescentes. Inicialmente, porque esse grupo não reúne ainda condições de criar e cumprir método e ritmo próprios de estudo. Porque os aspectos psíquico-fisiológicos desses alunos estão em fase de desenvolvimento, onde a criança ainda está ultimando sua capacidade afetiva, emocional e cognitiva, através das quais interage com o ambiente e forma suas percepções da realidade. A educação infantil é a época propícia para mostrar às crianças que a avaliação registra o seu desenvolvimento completo, não devendo vincular-se apenas à promoção ao ano seguinte, aspecto esse apontado no RCNEI (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 13 e 19):

Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças.

Importante também observar na avaliação, durante a Educação Infantil, há o equívoco da chamada “classe de alfabetização”, que define o critério de alfabetização como requisito para a passagem ao ensino fundamental, fazendo com que crianças que não tenham atingido os padrões desejáveis de leitura e escrita não possam ingressar na fase seguinte, embora já tenham assimilado níveis satisfatórios em outros campos de conhecimento (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 59).

Não é possível avaliar crianças com as mesmas expectativas formadas para os (e por) adultos. Pelas suas características, os alunos da Educação Infantil devem ser avaliados de acordo com o seu ritmo próprio, subsidiado por informações extra-escola, notadamente sobre o seu comportamento em casa (sono, alimentação, disposição para brincar, demonstrações de afeto, medos, rancores), e manter indicadores para as avaliações seguintes, que determinarão as intervenções pedagógicas necessárias (PEIXOTO, sem data). Dessa forma, mais do que notas ou conceitos que comparam e classificam as crianças, as avaliações devem ser o registro de suas vidas até então e conter recomendações aos professores que receberão os alunos nos próximos anos.

Nessa etapa, observa-se que a avaliação não pode ser realizada de maneira tradicional, porque a criança ainda não possui as habilidades para responder a uma prova formal. E para esse propósito avaliativo, o desempenho e as reações do avaliado nas várias atividades podem refletir o seu nível de cognição e grau de desenvolvimento.

Para entender a evolução histórica da avaliação na Educação Infantil, Hoffmann (2002, p. 9) explica que:

Na verdade, a questão da avaliação insere-se na discussão histórica acerca de uma concepção assistencialista ou educativa, para o atendimento às crianças. A exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média, por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se vêm com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado, via avaliação das crianças.

A avaliação na Educação Infantil deve auxiliar o processo de aprendizagem e fortalecer a auto-estima das crianças, permitindo que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo do tempo. E para isso, o professor deve compartilhar com elas as observações que traduzam os avanços e a superação das dificuldades, levando-as a comparar o que sabiam fazer antes e naquele momento.

3.1 Particularidades da Avaliação na Educação Infantil

O professor de Educação Infantil deve ter em mente que ao avaliar uma situação ele não pode valorar a dificuldade do aluno, mas sim, verificar se essa situação é importante e qual é o grau da dificuldade que o aluno possui. Também o responsável pela sala deve estar atento ao estágio de desenvolvimento cognitivo no qual a criança se encontra e assim poderá intervir e planejar sua prática pedagógica, propiciando condições ao aluno para que supere as suas dificuldades.

O professor pode ainda propor atividades relacionadas com o que a criança precisa inicialmente, podendo assim avaliar o avanço da criança. Ou seja, poderá verificar não apenas o que a criança foi capaz de realizar, mas também aquilo que já

aprendeu, permitindo assim ao professor planejar adequadamente as próximas atividades. Segundo Luckesi (1984, p. 15) a avaliação deve ser contínua e portanto “um instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Quando falamos em avaliação escolar vem a ideia de algo pesado, rígido e às vezes, até desagradável; o que pode inibir uma criança e impedi-la de externar todo o seu conhecimento. Na Educação Infantil as atividades de avaliação devem ser mais convidativas, que permitam às crianças condições de participação espontânea e propiciem a expressão real do que elas apreenderam.

Outro problema a ser enfrentado é a separação pelos professores dos “bons” e “maus” alunos. Mesmo nos casos dentro da Educação Infantil que não haja avaliação formalmente estabelecida, pode ocorrer a segregação dos alunos conforme o seu desenvolvimento provocando essa distorção no processo avaliativo. Nessas situações, um dos objetivos da avaliação que é o de conduzir o aluno a reconhecer o raciocínio que ele formou para aquela resposta e porque ela está errada, fica prejudicado.

3.2 A Avaliação Formativa na Educação Infantil

Nos tempos atuais, a avaliação formativa tem sido priorizada na Educação Infantil. Como já mencionado no item 2.4.2, a avaliação formativa é gradual e seqüencial, avaliando não a criança apenas, mas principalmente as situações de aprendizagem que lhe são oferecidas, das oportunidades e experiências que vivencia e das quais decorrem as expectativas dos resultados de sua avaliação. Por exemplo, um aluno somente conhecerá os nomes dos colegas de sala, se lhe foi oportunizada essa informação, sua utilidade e importância.

Sobre a avaliação, o RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, sugere a avaliação formativa. Observa-se que no volume 2 daquela obra (Formação Pessoal e Social), a avaliação está no item: observação, registro e avaliação formativa, que traz a seguinte introdução:

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua

própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa. (BRASIL, 1998, p. 66)

A avaliação como ferramenta de planejamento também está prevista na parte do RCNEI - Educação Especial, para crianças com necessidades educacionais especiais, no que tange aos princípios que orientam o atendimento a esses alunos:

Garantir a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo modificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças. Modelos qualitativos e contínuos possibilitam organizar e interpretar as informações, obtidas através dos registros informais do processo de ensino, evidenciando as potencialidades e habilidades do aluno e apontando suas necessidades específicas e seus progressos frente às situações educacionais. (BRASIL, 2000, p. 17)

Dessa forma, atualmente percebe-se o uso cada vez maior da avaliação formativa na Educação Infantil, inclusive por recomendação estatal, através do Ministério da Educação.

Na Educação Infantil, partindo-se de que a avaliação formativa baseia-se na interação da criança com o meio, a intervenção do professor ocorre como um mediador de relacionamentos, de provocador de dúvidas e estimulador de pesquisa. Como consta no RCNEI:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 30)

Na mesma maneira que em qualquer forma de educação onde ocorre a avaliação formativa, na Educação Infantil essa modalidade funciona em passos.

O professor, segundo Manarin (2009, p. 22) deve:

- 1) conhecer a criança em seus interesses e grau de conhecimento,
- 2) adequar o processo de ensino de acordo com as informações relativas a todas as crianças de seu grupo,
- 3) realizar a avaliação de forma contínua,

- 4) auxiliar aqueles com maiores dificuldades,
- 5) comparar os resultados alcançados pelas crianças com os objetivos lançados em seu planejamento.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa sugere ao professor que faça observações detalhadas dos alunos, levando-o a compreendê-los melhor. Na visão do mesmo autor, a “avaliação formativa apresenta-se sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociáveis das intervenções didáticas propriamente ditas” (1999, p. 101).

As vantagens dessa modalidade de avaliação é a igualdade de tratamento que se busca dar a todas as crianças, tanto nas oportunidades como no atendimento às dificuldades. Também o registro diário multiplica as chances de acompanhamento das crianças pelo professor, que durante todo o período verifica o estágio de aprendizado dos alunos. É a proximidade preconizada no RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 23).

A avaliação formativa possibilita ao professor ser criativo, que professor e aluno desempenhem seu papel no processo educativo, através da expressão natural e cotidiana do conhecimento.

3.3 Avaliação como Meio de Progressão

Dentro do sistema educacional brasileiro, existem situações problemáticas a serem enfrentadas. Uma delas é o aspecto terminal dado à Educação Infantil, que causa uma ruptura entre essa fase e o Ensino Fundamental. É como se as duas etapas fossem cursos diferentes, tanto que algumas escolas adotam a formatura da educação infantil. Outra discussão ocorria até a recente mudança para o ensino

fundamental de nove anos, porque até então, a criança ingressava no ensino fundamental aos sete anos de idade, desde que tivesse atingido padrões de aprendizagem de leitura e escrita definidos como mínimos aceitáveis para esse ingresso no ensino fundamental. Caso contrário, permaneceria na chamada classe de alfabetização.

Observa-se que nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, consta que:

A avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de 0 até 6 anos de idade. (BRASIL, 2006, vol. 1, p. 32)

A avaliação não se presta, portanto, para o propósito de classificar o aluno ao ano escolar que o mesmo deve ser mantido ou matriculado. Porque se assim for, incorre-se no maior problema da avaliação classificatória, onde um número (nota) define o futuro do aluno, se ele permanece em determinada série ou progride para o próximo. A progressão definida somente nas notas atribuídas em provas esparsas torna a evolução serial em um mecanismo automático, uma máquina separadora, onde a escola pode decidir os rumos do aluno, transformando-o em um operário, automatizado e despreparado.

Não se trata apenas da progressão continuada, possível pelo parágrafo 2º do artigo 32 da LDB e que não é objeto do presente estudo, mas do fato de que qualquer que seja a forma de progressão, a mera avaliação por notas isoladas não pode justificar a movimentação do aluno entre os anos.

3.4 Instrumentos Avaliativos

Na avaliação escolar são necessários instrumentos que balizem o desempenho do aluno conforme critérios pré-estabelecidos. Os instrumentos utilizados para mensurar o aprendizado não são, contudo, absolutos nem sequer suficientes em si. Não é possível que através de um único instrumento seja determinado o conhecimento de um aluno. Para uma avaliação adequada, há

necessidade de instrumentos diversificados, que alcancem as especificidades do aprendizado. Qualquer forma avaliativa, entretanto, não deve ser apenas um apanhado de atividades realizadas, mas sim um demonstrativo do progresso do estudante.

Destaca-se que a avaliação não pode ser eventual ou pontual, mas contínua como define o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A avaliação não se dá no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1998, v. 3, p. 203).

Na área da educação, os instrumentos avaliativos mais utilizados são a observação e o registro respectivo. Documentalmente, o instrumento de avaliação mais comum é o relatório, onde é narrado o histórico do aluno naquele período, através dos “fez” e “não fez”. Outras formas mais sofisticadas são o dossiê e o *portfolio*. Em geral, o dossiê é um relatório mais elaborado, mais detalhado. Já o *portfolio* é o registro da aprendizagem do aluno, através da seleção e arquivo de documentos por ele produzidos, e outros que evidenciam o seu desempenho rumo aos objetivos propostos.

3.4.1 Observação

A observação é o instrumento pelo qual o professor consolida sua prática pedagógica. Dentro desse contexto, são registrados os processos de aprendizagem realizados pelas crianças, a frequência e qualidade das interações estabelecidas pelos alunos com outras crianças, o professor e demais pessoas envolvidas na sua formação. Rovira e Peix (2004) destacam que a observação é uma técnica que fornece informações úteis para o aperfeiçoamento e complementação do conhecimento da criança, inclusive para “detectar sinais de alerta” (idem, pág. 386) quanto a eventuais dificuldades ou atipicidades no processo educativo.

A principal utilidade da observação é fornecer uma visão ampla sobre todas as crianças, mas que destaque as particularidades de cada uma. A observação é

um procedimento importante para que o professor conheça o aluno, e reconheça a posição do aluno frente ao tempo e espaço na escola.

E essa observação pode ser feita através de técnicas e formas pré-estabelecidas ou somente pela sensibilidade do professor em captar informações transmitidas nas atividades cotidianas da criança. No segundo caso, contudo, a observação também deve ter objetividade, clareza, comparabilidade e mensurabilidade.

Embora usualmente aplicada em técnica simples, a observação tem bom grau de confiabilidade, notadamente quando a conduta discente é detalhadamente descrita, possibilitando a formação de juízo sobre a mesma (ROVIRA e PEIX, 2004).

Outra importância da observação é também para estabelecer o planejamento das atividades educativas, servindo como investigação e reflexão sobre o processo de aprendizagem diante da organização do trabalho educativo e da intervenção pedagógica.

Nesse aspecto, é muito importante que o professor possa angariar dados que o capacitem a avaliar o desenvolvimento de seu projeto educacional na escola infantil, objetivando conhecer se as intenções educativas alcançam o resultado esperado, proporcionando a evolução do conhecimento que fora proposta ao aluno. E nesse processo, cabe também a auto-observação do professor, para que todos os dados relativos àquele ensino sejam considerados (ROVIRA e PEIX, 2004).

Consideradas as características da Educação Infantil, especialmente a precocidade etária dos alunos, verifica-se nessa etapa da educação um ambiente propício ao uso da observação como técnica avaliativa, porque aproveita a naturalidade do comportamento e a continuidade do processo, opondo-se à tensão e momentaneidade típicas da avaliação pontual.

3.4.2 Registro

A anotação escrita é a primeira forma de registro da avaliação, preservando informações que não podem ser apenas retidas pela memória do professor. Porém, podem ser utilizados outros meios de preservação de dados, como a gravação audiovisual ou o arquivamento do material produzido pelas crianças (portfólio).

A estrutura de um formulário de registro deve considerar alguns aspectos: onde, quanto, o que, como, quando registrar sobre os alunos e finalmente, conter um espaço para as características especiais de cada aluno. Seu conteúdo e expectativa devem ser adequados a cada ano de escolarização (ROVIRA e PEIX, 2004).

Quanto à periodicidade de registro, é recomendável a anotação diária das informações referentes ao processo de aprendizagem, objetivando o registro seguro e preciso dos avanços e dificuldades percebidos em relação a cada aluno. A compilação de tais dados pode ocorrer usualmente no intervalo bimestral, mesmo período usualmente utilizado para as outras formas de avaliações formais.

O registro é importante porque descreve o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Há importância do registro, como aponta Hoffmann:

[...] ao mesmo tempo em que refaz e registra a história do seu processo dinâmico de construção do conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa para pais, educadores e para a própria criança. (1996, p. 53)

O propósito do registro é coletar informações sobre o aluno que permitam ao professor uma comunicação direta com instrumentos utilizados na Educação Infantil, assegurando um melhor desenvolvimento do aluno no que se refere às suas necessidades cognitivas e intelectuais, ampliando-se até mesmo aos campos sociais e afetivos.

O relatório, que é um dos registros mais adequados à Educação Infantil, não pode conter valores ou indicativos que discriminem a criança perante as demais ou a rotule. Por exemplo: Fulano é o melhor da sala ou Beltrano nunca aprende. Porque, novamente mencionando Hoffmann, o relatório deve servir “não como lições de atitudes à criança ou sugestões de procedimentos aos pais, mas sob a forma de atividades a oportunizar materiais a lhe serem oferecidos, jogos, posturas pedagógicas alternativas na relação com ela.” (1996, p. 53)

As três formas mais comuns de registro são o dossiê, o portfólio e as atividades escritas, que visam aferir se os objetivos propostos estão sendo alcançados pelo grupo. Para o desempenho individual, segundo Hoffmann (1996), existem a ficha de registro docente e o relatório descritivo (da criança):

- a) dossiê: coletânea de atividades individuais ou coletivos, obtidos em períodos regulares e sucessivos.

- b) portfólio: conjunto de registros relativos aos grupos, que não obedece a cronologia necessariamente e usualmente aplicados em projetos específicos.
- c) atividades escritas: são aquelas relacionadas ao tema trabalhado no momento, onde haja atividades que estimulem as crianças a pensar sobre o tema, antes de se expressar, seja por palavras, desenhos ou qualquer outra forma gráfica.

Para que esses registros sejam eficientes, é necessário que a coleta de dados seja imediata e planejada, e contemple não somente os resultados positivos, mas também as dificuldades e dúvidas dos alunos.

No aspecto individual, por um lado, pode-se trabalhar a ficha de registro docente, instrumento de uso exclusivo do professor, onde resta registrado o desenvolvimento de cada criança, através de critérios e ponto de vista do professor. Diferencia-se do relatório descritivo (HOFFMANN, 1996), que de forma textual leva aos pais a avaliação da criança, possibilitando-lhes acompanhar sua aprendizagem.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa, para se conhecer o fenômeno (avaliação) a ser observado dentro do universo determinado: dezoito professores, sendo onze de escolas da rede pública e sete de escolas particulares de Londrina.

A pesquisa qualitativa, por Bogdan e Biklen, citados por Brzezinski, ...

...ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais... ... onde o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. (2005, p. 11)

Neste estudo, a pesquisa qualitativa adquiriu características exploratórias, ao permitir a livre expressão do entrevistado e assim, fornecendo informações sobre o fenômeno e descrevendo as características da população pesquisada.

4.1 Instrumentos

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário (Apêndice A), composto de três campos: o primeiro contemplando dados sobre a instituição e com indicação de dados a serem respondidos; no mesmo formato, o segundo campo buscou informações sobre a formação acadêmica do professor e o terceiro, com perguntas abertas, investigou sobre a avaliação do aluno, a interação classe-professor, a modalidade de avaliação e a frequência com que o processo pedagógico e a avaliação são revistos.

4.2 Participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram dezoito professores da Educação Infantil, sendo onze professores de três escolas públicas e sete professores de quatro escolas particulares de algumas regiões da cidade de Londrina. A opção em buscar dados em escolas públicas e particulares objetivou a comparação do corpo docente e da forma de avaliação dos alunos nesses dois tipos de instituição de ensino.

4.3 Procedimentos para coleta e análise de dados

O contato com os professores foi realizado em três formas: contato direto, telefônico e intermediação de participantes anteriores. Destacamos a boa receptividade ao questionário, percebida em todas as escolas visitadas.

Os questionários, aplicados entre junho e julho de 2010, foram respondidos no tempo médio de uma semana, sem a presença desta pesquisadora.

A coleta dos dados foi realizada através do planilhamento das respostas, para a confecção dos gráficos e cálculos percentuais dos dados objetivos e a categorização das informações prestadas em respostas abertas.

A análise dos dados teve como objetivo revelar aspectos que venham responder ao problema proposto.

5. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

A aplicação do questionário conforme anteriormente descrito resultou nas respostas abaixo detalhadas e analisadas. Na primeira parte (dados sobre a instituição e professores), foi realizado o levantamento dos dados e na segunda (avaliação, interação com a classe e reestruturação do processo pedagógico e da avaliação), a apreciação das informações frente ao problema proposto.

5.1 Dados sobre as Instituições

No primeiro bloco, o questionário contempla os dados relativos às instituições de ensino nas quais atuam os professores entrevistados. Foram colhidas informações sobre a sua localização, tipo de administração (pública ou particular), número de alunos na Educação Infantil e número médio de alunos por turma.

a) localização da escola

A localização geográfica da escola não foi fator de escolha, sendo apenas uma referência para a situação dos alunos no mapa socioeconômico, que pode ser considerado semelhante para todas as amostras. Os números abaixo indicados são de professores e não de escolas visitadas, o que significa que pode ocorrer mais de um professor por escola.

Tabela 1 – Dados sobre as instituições

Localização	Pública	Particular	Total
Centro		1	1
Sul	10		10
Oeste	1	6	7
Total Geral			18

b) escola pública ou particular

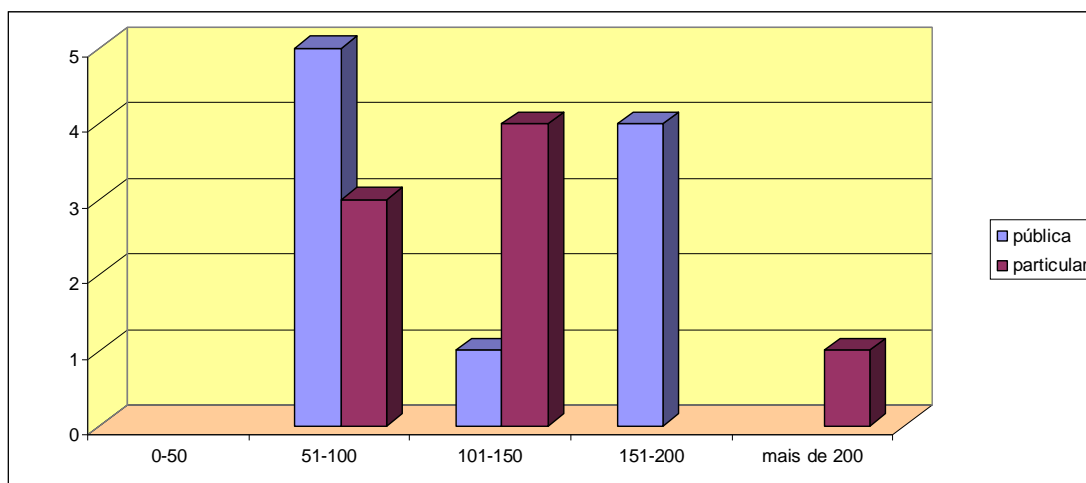
Ainda, na tabela acima está quantificada a proporção entre as escolas públicas e particulares, sendo que as primeiras representaram 60% do total e, portanto, as escolas particulares somaram 40% desse universo.

Essa dualidade foi propositadamente provocada para que fosse possível conhecer ambas as realidades, destacando-se as diferenças entre esses tipos de escola, especialmente quanto ao quadro docente e ao número de alunos por turma.

c) número de alunos na Educação Infantil

Quanto ao número de alunos na Educação Infantil, verificou-se que a maior parte dos professores entrevistados atua em escolas (tanto públicas como particulares) que abrigam entre cinquenta a duzentos alunos.

Gráfico 1 – número de alunos na Educação Infantil

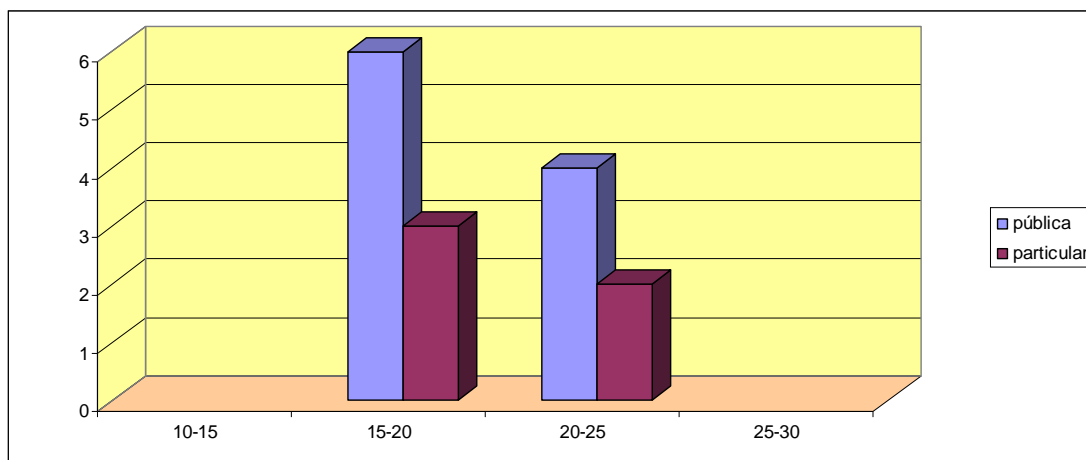


Podemos observar então, que quase metade das escolas visitadas (44%) mantém uma população na Educação Infantil menor que cem alunos, o que associado com o tópico seguinte, pressupõe uma média de cinco turmas de EI em cada escola.

d) número de alunos em cada turma na Educação Infantil

O número de alunos por turma encontrado na Educação Infantil é idêntico nas escolas públicas e particulares, com a predominância de quinze a vinte alunos e em menor escala, turmas com vinte a vinte e cinco alunos.

Gráfico 2 - número médio de alunos por turma na Educação Infantil



Esse número de alunos por turma é condizente com as diretrizes educacionais, como estabelecem as normas vigentes: LDBEN (Lei nº 9.394/96), ECA (Lei nº 8.069/90) e especialmente a Deliberação nº 02/2005 (atualizado pela Deliberação nº 08/2006), do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná:

Art. 9º A organização de grupos infantis deverá respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas especificidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, sendo considerada como parâmetro a seguinte relação professor/criança:

... ..

b) O Pré - Escolar, compreendendo o Pré - Escolar I, Pré - Escolar II e o Pré - Escolar III, com crianças de 4 (quatro) até 6 (seis) anos de idade, deve considerar o número de 12 (doze) a 20 (vinte) crianças desde que respeitado o contido no caput deste artigo.

5.2 Dados sobre o(a) professor(a):

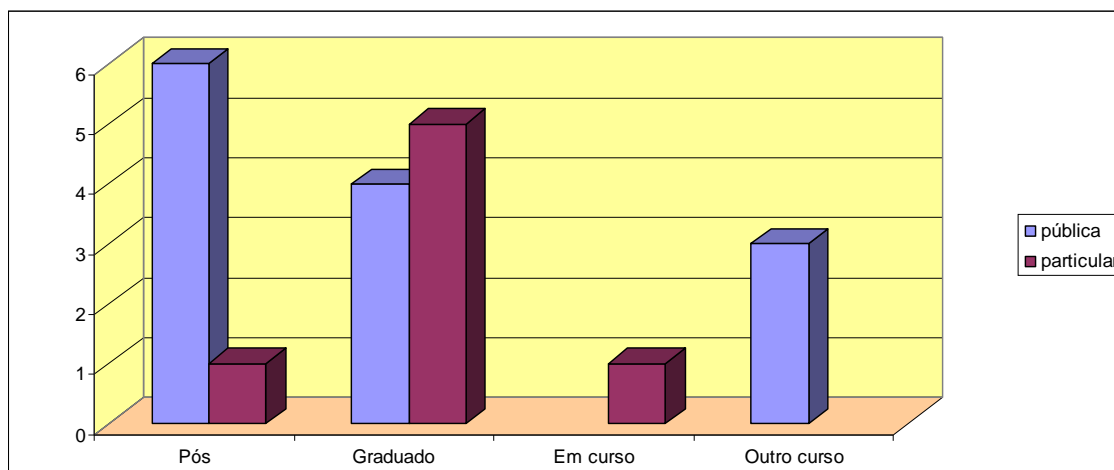
Neste segundo bloco, os dados referem-se à formação dos professores, seu tempo de experiência na área de educação e o ingresso na escola atual.

a) professores pós-graduados na Educação Infantil

Observou-se um número significativamente maior de professores com pós-graduação na escola pública (45% contra 15% nas particulares), o que pode ser explicado principalmente pela existência de incentivos salariais naquele sistema, que levaria os professores a buscar esse aperfeiçoamento. Tais incentivos podem ser exemplificados pela Lei Complementar n. 130, de 14 de julho de 2010, que estabeleceu o Programa de Desenvolvimento Educacional, no estado do Paraná.

Por um lado, há no sistema público professores com formação acadêmica diversa de Pedagogia (Educação Física, Administração de Empresas e Arquivologia) lecionando na Educação Infantil, autorizados pela sua formação anterior em Magistério no Ensino Médio. Por outro, somente na escola particular foi verificada a presença de professor em vias de conclusão do curso, já antecipando seu ingresso no mercado de trabalho.

Gráfico 3 – Formação de professores da Educação Infantil

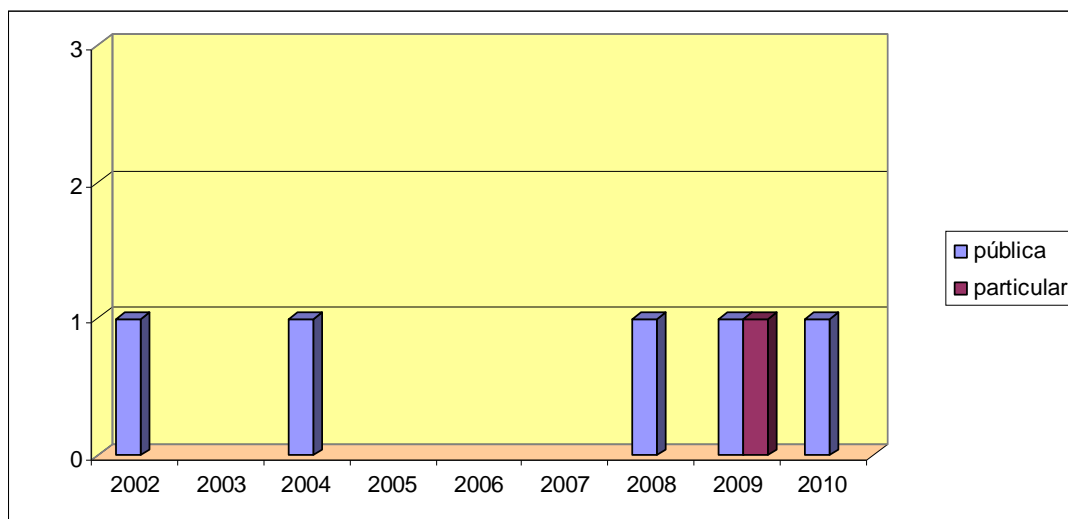


No gráfico anterior, há a totalização de treze ocorrências dentre os onze professores de escola pública, porque dois com formação superior diverso de Pedagogia fizeram pós-graduação na área de Educação, portanto, constando nos campos “pós-graduados” e “outros cursos”.

b) ano de pós-graduação dos professores na Educação Infantil

Pelo motivo já explicado no item anterior, os professores da rede pública já estão há tempos preocupados com a pós-graduação. Quanto aos da rede particular, somente nos últimos anos é que se tem buscado essa qualificação para melhor enfrentar a concorrência.

Gráfico 4 – Ano de pós-graduação dos professores da Educação Infantil



A busca dos docentes da Educação Infantil por aperfeiçoamento responde a uma necessidade constatada pela CAPES/MEC no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, já em dezembro de 2004:

O quadro geral revelado pelo Censo Escolar de 2003, relativo à educação infantil, segundo os dados do INEP, não é nada confortador. Do universo de 22 milhões de crianças de zero a seis anos de idade, apenas 6,4 milhões são atendidas pelo sistema educacional, o que corresponde a 29% do total da faixa etária. Considerando a qualificação do corpo docente

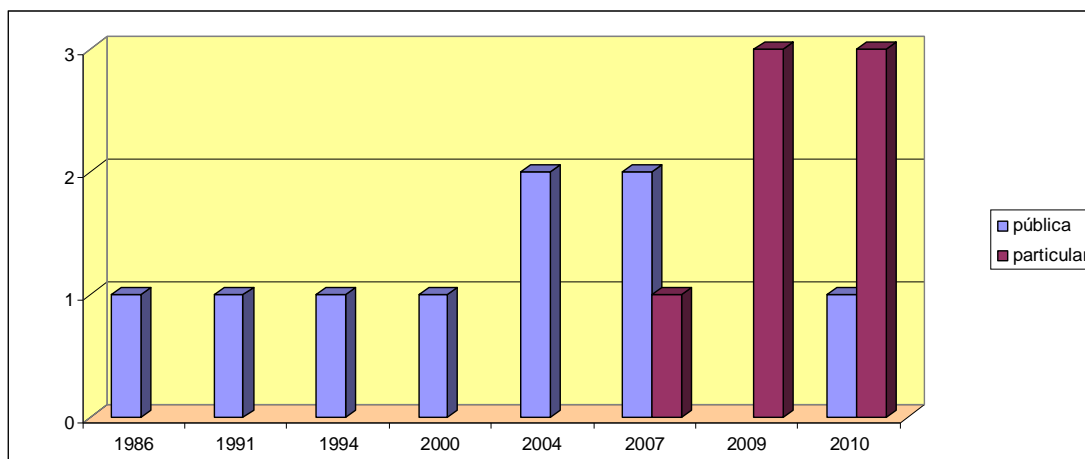
responsável pela educação infantil, verifica-se que somente 28% possui formação superior. (p. 24)

Os dados apresentados demonstram que a necessidade de capacitação de docentes, tanto para a educação básica quanto para a superior, continua sendo uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira. (p. 26)

c) ano de graduação dos professores na Educação Infantil

Outra oposição entre a escola pública e a particular é que enquanto na primeira possam ser encontrados professores às vésperas da aposentadoria, a quase totalidade (85%) dos professores na rede privada foram recentemente graduados (nos últimos dois anos).

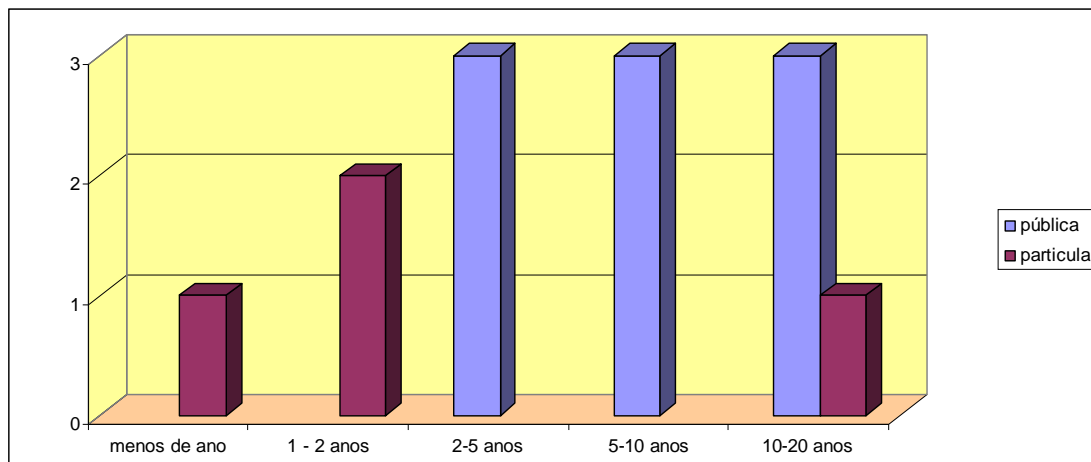
Gráfico 5 – Ano da graduação dos professores da Educação Infantil



d) tempo de magistério dos professores na Educação Infantil

Também o tempo de experiência em educação dos professores que atuam na escola pública é visivelmente maior do que aqueles que atuam na escola particular. As mesmas condições que determinaram as respostas anteriores, aliadas à estabilidade funcional levam os professores públicos a possuírem maior tempo na instituição que trabalham.

Gráfico 6 – Tempo de magistério dos professores da Educação Infantil

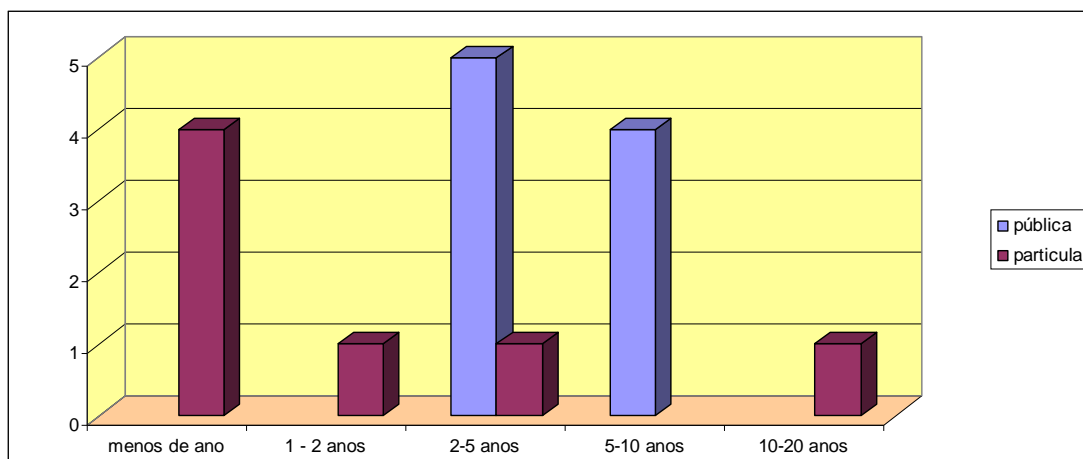


Enquanto o professor de escola pública com menor tempo conta com dois anos de magistério, esse é o mesmo período onde o de escola particular com maior tempo está nessa atividade.

e) tempo na instituição dos professores na Educação Infantil

Ao tempo que 60% dos professores de escola particular estão há menos de um ano na instituição que lecionam atualmente, 45% dos professores da rede pública estão alcançando seu primeiro quinquênio na mesma escola e a outra metade da rede pública está próxima de um decênio. Neste item, dois professores da rede pública optaram em não responder.

Gráfico 7 – Tempo na instituição dos professores da Educação Infantil



5.3 Avaliação

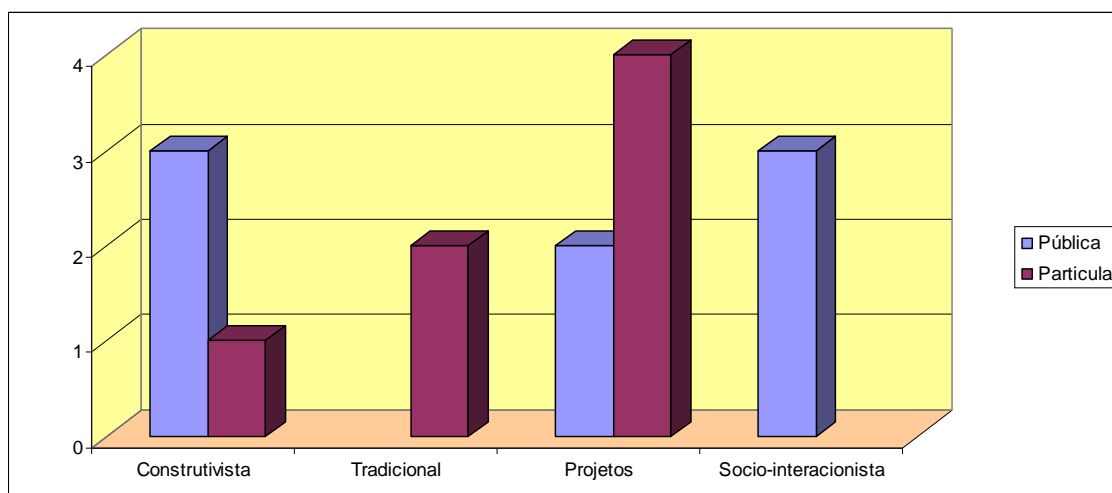
Quanto ao tema avaliação, a pesquisa perguntou sobre quatro aspectos: modalidade, instrumentos, frequência e objetivos, estando as respectivas respostas adiante detalhadas. Para efeito descritivo, os professores foram identificados conforme o tipo de escola que atuam e em sequência: part. 1, part. 2 e pub 1, pub 2 e assim adiante.

Antes, são apresentadas as propostas pedagógicas aplicadas nas escolas referenciadas, uma vez que essa característica repercute diretamente na avaliação.

a) proposta pedagógica

No sistema público, as escolas construtivista e sócio-interacionista foram citadas em maior número (16,67% cada) enquanto que nas particulares a maior resposta foi para projetos (22,22%). Outra forma mencionada foi a escola tradicionalista (em particulares: 11,11%). Três professores de escolas públicas deixaram esse item em branco. Dessa forma, o gráfico abaixo indica esses dados, totalizando quinze respostas.

Gráfico 8 – Proposta pedagógica utilizada na escola



Embora as escolas visitadas tenham sido diferenciadas como “construtivista” e “sócio-interacionista”, observamos que se tratam do construtivismo formado por duas linhas principais distintas. Na educação, o construtivismo-interacionista ou somente construtivismo, é o que segue a corrente piagetiana e fundamenta-se no binômio acomodação e assimilação:

A assimilação ocorre quando o sujeito incorpora estímulos que passam a fazer parte de suas estruturas de conhecimento já existentes. Por outro lado, a acomodação ocorre quando os estímulos do meio exigem mudanças estruturais do sujeito, para que possam ser incorporados. A acomodação provoca uma mudança nas estruturas e, assim, dá origem a um novo nível de conhecimento (AGUIAR, 2002, p. 54).

Já para o construtivismo sócio-interacionista...

o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado (BARROS; CAVALCANTE, s/data, p. 3).

Observa-se que as escolas pesquisadas não indicam uma uniformidade de proposta, tanto na rede pública como na particular. Um aluno que seja transferido de escola pode, portanto, vivenciar propostas diferentes durante a sua educação infantil, o que poderia ser uma dificuldade ou por outro ângulo, a opção ao aluno encontrar o ambiente que seja mais favorável.

b) formas de avaliação

Ao constar a indagação “Qual a forma de avaliação que você utiliza na Educação Infantil?”, havia a pretensão de conhecermos os instrumentos usados pelos professores. Contudo, a pergunta permitiu uma diversidade de respostas, inclusive quanto à frequência e objetos da avaliação. Assim, transcrevemos aqui as respostas apresentadas, para melhor dimensioná-las.

O professor Pub 08 (escola sócio-interacionista) respondeu “avaliação formativa”, indicando a modalidade usada nas suas avaliações. Outra modalidade foi apontada por Pub 04, que utilizava a avaliação diagnóstica.

A observação foi citada por Pub 09 (construtivista) e Pub 07 (sócio-interacionista), sendo que Pub 09 destacou a frequência constante e Pub 07, os meios pelos quais arquiva suas observações (anotação, registro, fotos, relatos).

O portfólio foi a forma avaliativa mais mencionada (55% dos professores), sendo que dos seis professores, três indicaram somente “portólio” enquanto Pub 10 (sócio-interacionista) destacou que o faz diariamente, e Pub 03 e Pub 05 (construtivistas) especificaram que seus arquivos são completados com registros e relatórios.

O relatório individual é o instrumento aplicado por Pub 01 (construtivista), que informou ainda que suas avaliações são registradas trimestralmente, sendo seu objetivo “analisar a adaptação da criança com a turma, as educadoras e pessoas que convivem na instituição, o desenvolvimento físico e cognitivo”.

As respostas apresentadas pelos professores das escolas particulares destacaram mais a frequência da avaliação e a observação como instrumento mais utilizado. Apenas o professor Part 01 (construtivista) indicou o portfólio como meio preferido para as avaliações.

Os professores Part 02 e 03 (que atuam em escolas tradicionalistas) responderam “a avaliação é contínua, diária” e “avaliação contínua a partir das atividades”, respectivamente.

Além da proposta pedagógica em comum (projetos), quatro professores (Part 04 a 07) salientaram a observação como principal ponto para a avaliação de seus alunos, descrevendo-a nos termos abaixo:

Prof.(a)	Resposta
Part 04	Observação de desempenho/Desenvolvimento Individual
Part 05	Observação através de registros gráficos e escritos
Part 06	Sondagem cognitiva (observação através dos registros gráficos e escritos)
Part 07	Observação diária dos registros gráficos e escritos

Das respostas a essa pergunta, observam-se os seguintes pontos de relevância:

- i) **Existência de registros físicos:** quase a totalidade dos professores (exceto três)

mencionou diretamente alguma forma de registro físico (relatórios, portfólio, fotos).

- ii) **Observação constante:** expressões como “constante”, “contínua” e “diária” foram citadas, evidenciando uma observação ininterrupta da produção, comportamento e desenvolvimento dos alunos.

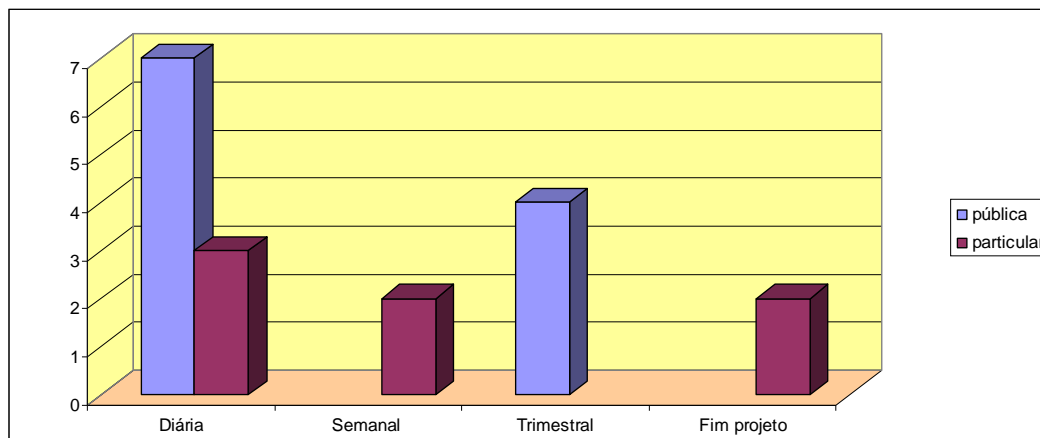
- iii) **Individualidade:** o acompanhamento personalizado também é destacado pelos professores pesquisados, destacando a importância de uma avaliação que permita conhecer as características de cada aluno, suas deficiências e facilidades.

Este item demonstra a variedade de respostas possíveis a uma pergunta quando seu enunciado não contempla de forma clara o seu objetivo. Como resultado, uma indagação sobre instrumentos avaliativos levou a respostas sobre frequência e modalidade de avaliação. Da mesma maneira, uma avaliação de alunos da Educação Infantil, se não observados todos os cuidados necessários em sua elaboração, pode fornecer informações diferentes das desejadas pelo professor ou provocar interpretações equivocadas sobre o nível de aprendizado desses alunos.

c) frequência das avaliações

Informando uma constância das avaliações conduzidas pelos professores, os dados angariados indicam que 67% dos docentes realizam atividades avaliativas diária ou semanalmente (56% e 11%, respectivamente). Assim, é possível perceber que a frequência das avaliações é tão importante como a sua qualidade.

Gráfico 9 – Frequência das avaliações



Embora não haja um período determinado para que a avaliação na Educação Infantil seja realizada, os professores entrevistados apontaram, como consta acima, que fazem-na com grande frequência. A importância de uma avaliação constante é destacada no RCNEI:

Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 60).

Acompanhando a sistemática utilizada no Ensino Fundamental e séries posteriores, o relato do desenvolvimento da criança aos seus pais e responsáveis é realizado periodicamente, a cada bimestre. Isso não significa que a avaliação seja registrada somente nesses intervalos.

d) principais objetivos da avaliação

Alguns dos objetivos da avaliação foram anteriormente destacados, lembrando: verificação do rendimento escolar (Lei n. 9.394/96 - LDB); verificar o comportamento do aluno e suas mudanças; ajudar o aluno nas suas necessidades, dentre outros.

As seguintes respostas foram dadas a esse item:

O conhecimento do grau de desenvolvimento da criança foi mencionado por cinco professores (30% do total, 2 da rede pública e 3 das particulares) como o principal objetivo da avaliação.

Prof.(a)	Resposta
Pub 02	Observar se a criança está se desenvolvendo seguindo o PCN.
Pub 06	Acompanhar o desenvolvimento da criança.
Part 05	Desenvolvimento global da criança.
Part 06	Acompanhar o desenvolvimento.
Part 07	Desenvolvimento global da criança.

Verificar as possibilidades de dirimir as dificuldades encontradas pelo aluno durante seu desenvolvimento foi o item mais relevante para três professores (1 da rede pública e 2 das particulares, somando 16% do total).

Prof.(a)	Resposta
Pub 04	Detectar os avanços nas crianças e os problemas.
Part 01	Diagnosticar a evolução dos alunos e suas dificuldades nos aspectos sociais, cognitivos e da aprendizagem.
Part 03	Levantar dados sobre o desenvolvimento dos alunos, suprimindo as dificuldades de alguma forma.

A utilidade da avaliação como subsídio para o planejamento das atividades foi destacada por quatro professores (2 de cada tipo de escola, representado 22% dos entrevistados).

Prof.(a)	Resposta
Pub 03	Verificar qual o grau de desenvolvimento integral das crianças e readequar planejamento para melhor intervenção.
Pub 07	Serve para acompanhar e melhorar o desempenho e planejamento de atividades.
Part 02	Verificar se o conteúdo foi aprendido, para retomar ou dar continuidade.
Part 04	Reconhecer o nível do desenvolvimento individual, planejar estratégias/situações de aprendizagem, realimentar o planejamento e auto-avaliação do professor.

A avaliação relacionada com a socialização do aluno é importante para dois professores da escola pública, no percentual de 11 pontos.

Prof.(a)	Resposta
Pub 01	Analisar a adaptação da criança com a turma, as educadoras e pessoas que convivem na instituição, o desenvolvimento físico e cognitivo.
Pub 10	Acompanhar a evolução do aluno, seu raciocínio lógico, socialização, autonomia.

Reunir estratégias e reflexão sobre as atividades realizadas, aproveitando-se da avaliação como mote foi a resposta de dois professores da escola pública, crescendo 11% ao conjunto.

Prof.(a)	Resposta
Pub 08	Observar o desenvolvimento e buscar estratégias para levar os alunos a alcançar novos conhecimentos.
Pub 11	Reflexão da prática, refletir atividades propostas, observar o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento pleno priorizado sobre o conteúdo é o objetivo buscado com o auxílio da avaliação pelos dois professores da escola pública, que completam a população pesquisada.

Prof.(a)	Resposta
Pub 05	Verificar o desenvolvimento pleno de cada criança tornando-a autônoma e crítica.
Pub 09	Aprender de forma lúdica e prazerosa, desenvolver habilidades mentais e motoras sem a preocupação com a preocupação com a alfabetização.

Encontramos no RCNEI que para o professor:

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, vol. 1, p. 59).

E para a criança:

a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. (BRASIL, 1998, p. 60).

Embora em linhas gerais todas as respostas convirjam aos objetivos indicados nos apontamentos teóricos acima, a algumas cabe destaque.

Os objetivos citados por Pub 03 resumem dois tópicos essenciais: desenvolvimento da criança e planejamento da intervenção:

“Verificar qual o grau de desenvolvimento integral das crianças e readequar planejamento para melhor intervenção”.

Tal resposta é complementada por Part 04, que inclui a retroalimentação do planejamento e a auto-avaliação do professor.

“Reconhecer o nível do desenvolvimento individual, planejar estratégias/situações de aprendizagem, realimentar o planejamento e auto-avaliação do professor.”

Outros aspectos importantes são lembrados por Pub 9 e Pub 10, que são a forma lúdica das atividades, necessária na faixa etária dos alunos da Educação Infantil, o estímulo às atividades gerais, desviando o foco demasiado da alfabetização e o auxílio para a socialização e autonomia da criança:

“Aprender de forma lúdica e prazerosa, desenvolver habilidades mentais e motoras sem a preocupação com a alfabetização.”
(Pub 09)

“Acompanhar a evolução do aluno, seu raciocínio lógico, socialização, autonomia.” (Pub 10)

Após esse estudo das formas e objetivos da avaliação, completando as questões abertas, a interação com a classe é o item explorado a seguir.

5.4 Interação com a classe

A interação é um requisito necessário em qualquer relacionamento. Na Educação Infantil, essa troca de informações adquire mais importância porque contribui na formação da criança, dando-lhe a oportunidade de enriquecer o seu conhecimento de forma dinâmica e fortalecer seu desenvolvimento psicológico e emocional.

Sobre o tema, apropriada a anotação de Dias e Bhering (2004, p. 103):

A interação adulto/criança como foco central do planejamento na educação infantil nos alerta para um currículo que valoriza a ação e voz da criança, para o desenvolvimento das habilidades observacionais do professor para que diálogos produtivos com as crianças estejam presentes, e acima de tudo, permite e desencadeia experiências que serão relevantes para todos aqueles envolvidos em uma sala da educação infantil.

Nesta pesquisa, foram ofertadas quatro perguntas aos entrevistados, tencionando conhecer sobre as formas, a frequência, os objetivos e resultados da interação realizada com os respectivos alunos. Adiante, constam tais questionamentos e respectivas respostas.

a) Qual(is) a(s) forma(s) de interação professor-aluno utilizadas em suas aulas?

Quanto ao tempo, as respostas dividiram-se em tempo todo e oportunidades. Na qualidade, a afetividade foi unânime. Sobre a forma, conversas e brincadeiras, ou numa linguagem técnica: mediação e intervenção.

Destaca-se a resposta de Pub 01:

No momento de aplicar as atividades, procuro dar oportunidade e valorizar as opiniões das crianças, para propor posteriores atividades.

Ou seja, resume a valorização que deve ser dada às ideias das crianças, como a possibilidade de sua manifestação espontânea.

b) Com que frequência ocorrem essas interações?

As respostas tiveram redação diversa, porém apresentando sempre que a interação é constante: diária, a todo momento, o tempo todo, etc.. Novamente, transcrevemos a resposta de Pub 01, que reuniu três fatores: ensino, necessidade, idade:

Nos momentos propriamente educativos ou não, a criança tem necessidade do cuidado, além do educar na faixa etária da Educação Infantil.

O tempo de convivência relativamente maior entre os professores da Educação Infantil, comparado a outras séries, é também um fator para uma maior interação afetiva, como citou Pub 04: “a interação é bem materna”.

c) Quais os principais objetivos dessa interação?

Os objetivos mais citados foram: desenvolvimento, socialização, participação, criação de um ambiente propício ao aprendizado e de vínculo afetivo. Dentre as respostas a esta questão, as mais significativas foram:

Fortalecer o vínculo afetivo, aprender a respeitar as diferenças, conhecer o aluno e suas limitações. (Pub 10)

Estabelecer junto com a aprendizagem, uma relação de amizade e confiança, colaborando sempre. (Part 03)

Evidencia-se assim que os professores, sabedores da importância da interação de seus alunos têm efetivamente incentivado essa prática.

d) Quais os principais resultados obtidos através dessa interação?

Os resultados mais citados foram: melhor aprendizado, maior nível de confiança e participação. Embora lacônica, a resposta de Pub 01 sintetizou a consequência de haver uma adequada interação entre o professor e o aluno:

Maior aprendizado para alunos e professores.

As respostas acima comprovam que é indispensável uma convivência harmoniosa na relação do aluno com o seu professor e colegas, como concebido por Vygotsky (*apud* Dias e Bhering, 2004, p. 94) em sua tese da Zona de Desenvolvimento Proximal:

A segunda instância compreende a realização de tarefas com sentido cultural, para cuja concretização a criança necessita da colaboração, da mediação, do desafio, da intervenção de seus parceiros mais experientes. Esta segunda instância Vygotsky chama de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

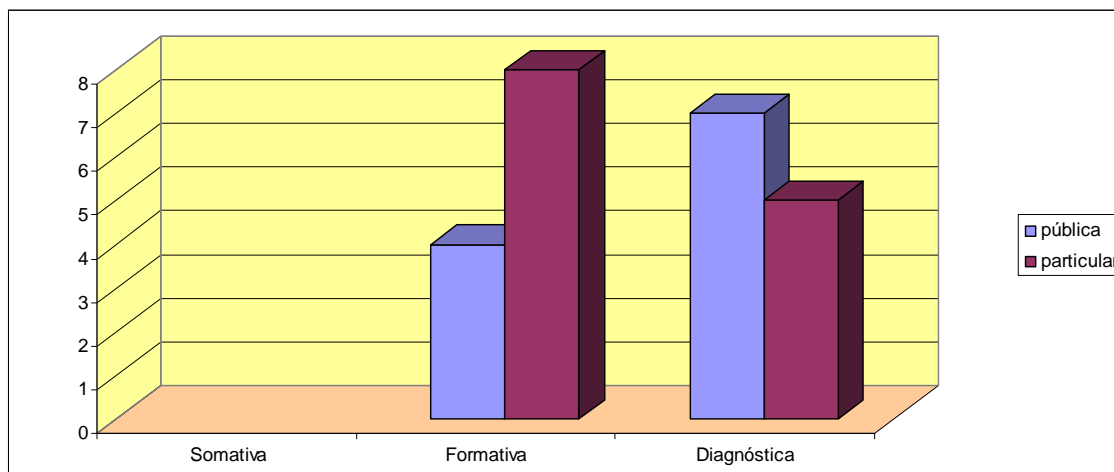
Verificada a necessidade de interação para um processo de ensino-aprendizagem bem sucedido, temos as modalidades de avaliação, aplicadas na prática pelos professores consultados nesta pesquisa, descritas no próximo tópico.

5.5 Modalidade de avaliação

Observamos que a modalidade somativa não tem sido utilizada nas escolas pesquisadas. E enquanto na escola particular a avaliação formativa incide em maior frequência (62% - oito em treze), os professores da escola pública indicaram a avaliação diagnóstica como preponderante em seus ambientes (63% - sete em treze ocorrências).

O número de vezes que as modalidades foram indicadas, como consta no gráfico abaixo, supera o número de professores entrevistados, uma vez que alguns deles mencionaram mais de uma modalidade.

Gráfico 10 – Modalidades de avaliação



A premissa da avaliação formativa é, como expusemos no início deste trabalho, que o objeto avaliado não é o resultado final, mas sim o processo pelo qual tal resultado é obtido. A adequação do uso da avaliação formativa atualmente é defendida inclusive no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, conforme está consignado no item 3.2 deste trabalho.

Também em Portugal, há a predominância da avaliação formativa, como está previsto nos Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas:

que a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. (MAIA, s/ data, p. 4)

Sobre a diversidade das apresentações de conteúdo possibilitada pela avaliação formativa, é pertinente o comentário de Part 02 de que “o intuito é que todas as crianças consigam aprender mesmo que de formas diferentes”. E também de Part 03: “busco a cada conteúdo apresentar diferentes formas para a formação dos alunos”.

5.6 Reestruturação do processo pedagógico e da avaliação

No que concerne à atualização do processo pedagógico e da avaliação, a quase totalidade (15 de 18) dos entrevistados responderam tratar-se de preocupação constante. Ou seja, 83% deram resposta afirmativa, e somente dois professores anotaram “não” para essas questões e uma deixou em branco para a revisão do processo pedagógico.

A resposta ausente foi de Pub 04, atuante há quinze anos no magistério, que deixou de responder sobre a revisão do processo pedagógico, porém, disse que atende a cursos sobre temas novos.

Uma das respostas negativas à revisão do sistema avaliativo foi de Pub 09, que não comentou o tema. Um dado que torna atípica a situação desse professor é ter sido graduado em 1991 e iniciado no magistério há somente cinco anos atrás.

As respostas positivas podem ser exemplificadas por Pub 04 e Pub 05 que expuseram:

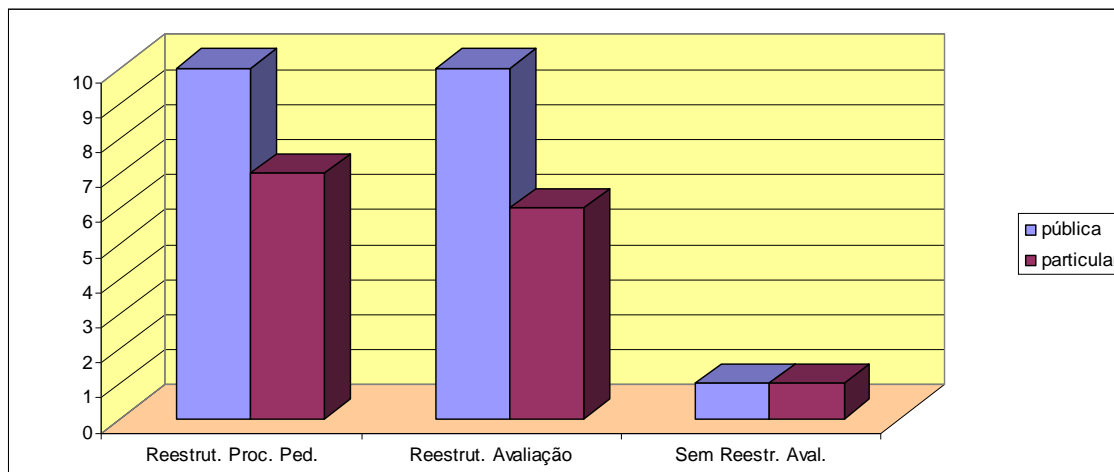
Temos cursos onde são passados novos assuntos... (Pub 04)

Sempre temos cursos com objetivo de melhorarmos a qualidade do ensino,
... (Pub 05)

Na contra-mão do desenvolvimento do ensino, pode-se encontrar ainda quem tenha uma resposta negativa sobre revisão do processo avaliativo, apresentada por Part 03, que justificou sua resposta: “a avaliação não é estabelecida com instrumentos, apenas avalio através do meu interesse sobre o desenvolvimento de cada um”.

Ou dificuldades institucionais enfrentadas por professores como Pub 03, que relatou: “Na medida do possível, pois ocorre acúmulo de funções, ...”.

Gráfico 11 – Reestruturação do processo pedagógico e da avaliação



Certamente, quando se fala em reestruturação de um processo há que se falar em atualização do agente. E em Educação não há como ser diferente, pelo que cabe transcrever Fullan, citado por Simões (2010, p. 44): "A formação docente tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação".

E ainda aproveitando Simões (2010, p. 44), que transcreveu o dizer de Leite para relacionar a atuação do docente com a melhoria na educação: "somente uma boa qualificação profissional pode trazer competência e saberes necessários, capazes de alterar o cotidiano das instituições revertendo em melhoria no desenvolvimento infantil".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação na Educação Infantil é privilegiada por participar intensamente na formação do aluno em seus aspectos basilares. Assim como uma construção sólida necessita de fundações bem estruturadas, a criança precisa, além do cuidado físico, que lhe seja oferecido valores humanos e sociais, juntamente com conhecimento cultural e científico, para que possa moldar seu caráter e individualidade.

E a infância é o momento das descobertas, onde as informações são assimiladas sem filtros e afetam todos os aspectos da pessoa: físico, emocional, espiritual e moral. Daí a importância do professor de Educação Infantil como influência positiva no desenvolvimento desse ser humano que lhe é confiado todos os dias, por poucas ou muitas horas.

Nesse acompanhamento constante da criança, o professor necessita conhecer o grau de apreensão do conhecimento que está ofertando aos alunos. Para esse propósito, concluímos na pesquisa realizada para este trabalho, que a avaliação formativa tem sido utilizada pela maioria dos professores de Educação Infantil entrevistados. Essa avaliação deve sempre estar em consonância com o projeto pedagógico para que seja eficaz e confiável. A avaliação não é acessório, mas parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Essa conjunção de objetivos entre o ensino e a respectiva avaliação permite que os instrumentos sejam flexíveis. Não é coerente que a exposição do conteúdo seja ajustada ao momento ou condições da turma e o *feed-back* seja exigido em formatos rígidos. Por exemplo, se uma atividade destina-se a desenvolver a oralidade, não é adequado que a sua avaliação seja escrita.

O desenvolvimento da criança é dinâmico e a sua avaliação também deve ser evolutiva, proporcional a cada fase. Embora como destacado neste estudo e estabelecido nas diretrizes educacionais através da LDB, a avaliação na Educação Infantil não tenha o objetivo de aprovação ou retenção, ela deve ser o mais fidedigno possível e não apenas uma formalidade cumprida. Porque é o balizador para o avanço que será permitido à criança, dentro do volume de conhecimento que está adquirindo naquele momento.

A mesma dinâmica deve estar presente na formação e aperfeiçoamento do professor de Educação Infantil, uma vez que todos os fatores e aspectos envolvidos sofrem uma evolução constante. Do surgimento de novos temas até a mudança de

comportamento dos alunos justificam a atualização dos conteúdos e dos professores, através de auto-avaliação cotidiana.

A pesquisa realizada expôs ainda as dificuldades que são enfrentadas no processo avaliativo na Educação Infantil, mas demonstrou principalmente experiências bem sucedidas.

Dentro dos objetivos deste trabalho, pudemos constatar que há a reestruturação do processo educativo; existe a intervenção, a colaboração, que completam uma interação produtiva entre os professores e os alunos. Os professores também se preocupam com a sua evolução permanentemente, sendo mínimo o número dos que se manifestaram em sentido contrário.

Os instrumentos avaliativos mais utilizados são o registro diário e o portfólio e a proposta pedagógica dominante é o construtivismo. Existem particularidades distintas entre o corpo docente das escolas públicas e particulares, mas nada que evidencie prejuízo a qualquer dos grupos de alunos.

Assim, a resposta ao problema desta pesquisa: “A avaliação do processo pedagógico é realizada através de uma interação diária do professor com a classe e como esta tem ocorrido nos Centros de Educação Infantil pesquisados?” é sim, há a reavaliação do processo pedagógico nos Centros visitados, enquanto a interação professor/aluno ocorre frequente e positivamente.

Concluimos neste trabalho sobre a Educação Infantil que a avaliação é um dos principais componentes do processo educativo e que seu aprimoramento depende essencialmente de três fatores: a manutenção da interatividade entre os envolvidos (professor, aluno, pais, sociedade); a atualização constante dos professores e a elaboração de projetos pedagógicos que contemplem as mudanças sócio-culturais.

Finalmente, embora os objetivos propostos neste trabalho tenham sido alcançados, é imprescindível destacar que assim como o processo avaliativo na Educação Infantil é dinâmico e constante, esta pesquisa também é apenas o início do estudo do tema, que deve ser acompanhado todos os dias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRECHT, Roland. A avaliação formativa. Rio Tinto. Portugal: Edições Asa, 1994.

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. **A epistemologia do educador infantil de creche**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista: Marília, 2002.

BARROS, Simone e CAVALCANTE, Patrícia Smith. **Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem**. Recife: sem data. Disponível em: <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/as.htm>. Acesso em 30.ago.2010.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. *In*: BRZEZINSKI, Iria. **Pesquisar o cotidiano do curso de Pedagogia: uma investigação inconclusa**. Eccos Revista Científica, n1, ano 7. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570106.pdf>. Acesso em 25.ago.2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volumes 1, 2 e 3. Brasília:1998

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: 2000.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volumes 1 e 2. Brasília: 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. CAPES/MEC. Brasília: 2004.

CERQUEIRA, Everaldo. **Formas de avaliação**. Recanto das Letras: 2008. Artigo disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/1121766>. Acesso em 20.abr.2010.

DIAS, Julice e BHERING, Eliana. **A interação adulto/criança: foco central do planejamento na Educação Infantil**. Contrapontos. Vol. 4, n. 1. Itajaí: 2004. Artigo disponível em: <https://www6.univ:ali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/752/604>. Acesso em 30.ago.2010.

DORNELLES, Cristina. **Prática educativa em Medicina**. UFRGS. Porto Alegre: 2004. Artigo disponível em: http://www.ufrgs.br/tramse/med/2004_06_01_med.html. Acesso em 20.abr.2010.

GRIZENDI, José Carlos Miranda; SILVA, Judilma Aline Oliveira e FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **A contribuição da avaliação continuada para a melhoria do desempenho discente: relato de uma experiência.** Juiz de Fora: 2008. Artigo disponível em: http://www.fesjf.estacio.br/revista/edicao06/EC06_avalicao_continuada.pdf. Acesso em 25.ago.2010.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 1997, 6ª edição.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação Mediadora.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

_____. **Avaliação: mito e desafio.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **A avaliação da aprendizagem como alavanca para construção de uma nova escola.** Itajaí: sem data. Artigo disponível em: http://artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1148405683_29.doc. Acesso em 20.abr.2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares, 2005.

MAIA, Monica Maria Carvalho. **Perspectivas e práticas de avaliação na educação pré-escolar: o público e o particular.** Portugal, sem data. Artigo disponível em: http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_no_Pre_Escolar.pdf. Acesso em 30.ago.2010.

MANARIN, Maeli Sorato. **A Avaliação na Educação Infantil: O que reflete esse processo.** UNESCO. CRICIÚMA: 2009. Disponível em: www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000041/000041FD.pdf. Acesso em 26.nov.2009.

NOGUEIRA, Renata Coelho. **A perspectiva do ensino de História na EJA: a partir dos instrumentos avaliativos.** Coluna A Voz do Professor. Portal Planeta Educação. Artigo n. 877. São José dos Campos, 2007. Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=877>. Acesso em: 10.out.2009.

PARANÁ. **Lei complementar n. 130**, de 14/07/2010. Institui o Programa de Desenvolvimento Educacional.

PEIXOTO, Solange Maria Simões. **Curso de formação de tutores**. Módulo 1 – livro 2. UFBA: sem data. Texto disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/print.php?id=14357>. Acesso em 20.abr.2010.

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

PONTES, Tarcília dos Santos. **Avaliação na educação infantil, frente aos novos desafios**. Belém, 2001. Disponível em http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/Avaliacao_educacao_infantil. Acesso em: 10.out.2009.

Revista Superinteressante. **Thomas Edison, o gênio da lâmpada**. Edição 15, Dezembro de 1998. Disponível em http://super.abril.com.br/superarquivo/1988/contudo_111446.shtml. Acesso em 30.ago.2010.

ROVIRA, Mercê Cayuso e PEIX, Otilia Delfis. **A observação e a avaliação na escola infantil**. In ARRIBAS, Teresa Lleixa (tradução de Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS. C.A. **O menino Einstein**. UFRGS. Porto Alegre: 2000. Texto disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/einstein/menino.html>. Acesso em 30.ago.2010.

SILVA, Mara Lucia Caetano da. **Dimensões da avaliação de aprendizagem: o lugar ocupado no curso de Pedagogia**. Dissertação de Mestrado. Santos: 2007. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=216. Acesso em 20.abr.2010.

SIMÕES, Márcia Rigoldi. **O Programa de Educação Continuada. Formação Universitária (PEC) - Municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil**. USP. Dissertação de Mestrado. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-160300/> Acesso em 30.ago.2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Pesquisa sobre a avaliação na educação infantil, para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, na UEL.

Prezado(a) Professor(a), peço a sua colaboração respondendo o questionário abaixo. Seus dados serão mantidos em sigilo e utilizados somente para fins acadêmicos, garantindo o seu anonimato.

Obrigada. Sandra Bernardino Shime – sandrashime@sercomtel.com.br

1. Dados sobre a Instituição:

	Localização (região da cidade):	
	Tipo (pública ou particular):	
	Número de alunos na Educação Infantil:	
	Número (médio) de alunos por turma na EI:	

2. Dados sobre o(a) professor(a):

	Graduação:	Ano de Conclusão:
	Pós-graduação:	Ano de Conclusão:
	Tempo de magistério:	Tempo na Instituição:

Questionário

3. Avaliação:

a) Qual(is) o(s) instrumentos(s) de avaliação que você utiliza na Educação Infantil?

b) Com que frequência as avaliações são aplicadas?

c) Quais os principais objetivos da avaliação na Educação Infantil?

4. Interação com a classe:

a) Qual(is) a(s) forma(s) de interação professor-aluno utilizadas em suas aulas?

b) Com que frequência ocorrem essas interações?

c) Quais os principais objetivos dessa interação?

d) Quais os principais resultados obtidos através dessa interação?

Modalidade de avaliação

Qual a modalidade de avaliação utilizada? () somativa () formativa ()

diagnóstica

Comentário: _____

5. Reestruturação do processo pedagógico e da avaliação:

Realiza periodicamente uma revisão do processo pedagógico e da avaliação?

a) processo pedagógico: () sim () não

b) avaliação: () sim () não

Comentário: _____
