

Quando a Avaliação Revela mais as Concepções do Avaliador do que Sobre o Perfil dos Sujeitos Avaliados, na Educação Infantil

▮ Soraia Oliveira da Cunha Silva *

Resumo

O trabalho consiste em uma pesquisa descritiva no contexto de Instituições de Educação Infantil do município de Barreiras Bahia, com o objetivo de analisar a relação existente entre os instrumentos utilizados para a avaliação das crianças de pré-escola e a concepção das docentes sobre avaliação de aprendizagem na Educação Infantil. Os procedimentos de coleta de dados foram a proposição de questionários e análise documental dos relatórios de avaliação elaborados pelas professoras. Os resultados demonstram uma concepção de avaliação como um processo espontâneo e o relatório como principal instrumento utilizado. Nesse sentido, as professoras têm não apenas inseguranças, insatisfações e dificuldades operacionais para realização de seu trabalho, como também dificuldades conceituais a respeito das especificidades do processo de acompanhamento das aprendizagens e avaliação do desenvolvimento das crianças e respectivos instrumentos de coleta de informações e registro de avaliação.

Palavras-chave: Educação Infantil, Avaliação, Instrumentos, Concepção Docente.

When the Evaluation Reveals more About the Evaluator's Conceptions than the Profile of Evaluated Subjects, in Early Childhood Education

Abstract

This paper is a descriptive research which was held in Early Childhood Education institutions in Barreiras Bahia, in order to analyze the relationship between the evaluation tools for pre-school children and the teacher's conception about learning evaluation in ECE. The data was collected through questionnaires and documental

* Mestre em Ciências da Educação, UFPI; Especialista em Metodologia de Ensino, Faculdades Integradas de Amparo; Professora de Didática e Avaliação da aprendizagem, nos cursos de licenciatura do Departamento de Ciências Humanas – CAMPUS IX da Universidade do Estado da Bahia UNEB; Integrante dos grupos de pesquisa CNPq: "Infância, Pedagogia e Formação de professores" e "Formação de professor e currículo"; coordenadora "Núcleo de Estudos Didáticos" DCH - CAMPUS IX - UNEB. E-mail: soraiaacunha@uol.com.br.

analysis of evaluation reports prepared by the teachers. The results demonstrate a conception of evaluation as a spontaneous process and the report as the main tool used by them. In this sense, the teachers have not only insecurity, dissatisfaction and operational difficulties for performing their work, but also conceptual difficulties about the peculiarities of the learning process and the evaluation of children development and the tools to collect information and evaluation record.

Keywords: Early Childhood Education. Evaluation. Tools. Teacher's conception.

Quando la Evaluación Revela más las Concepciones del Evaluador que Resultados Sobre el Perfil de los Sujetos Evaluados, en la Educación Primaria

Resumen

Este trabajo es una investigación descriptiva en el contexto de las instituciones de educación primaria en la ciudad de Barreiras – Bahia, Brasil - con el objeto de analizar la relación entre los instrumentos utilizados para la evaluar niños de la pre-escuela y la concepción de los profesores sobre la evaluación de aprendizaje en Educación Primaria. Los procedimientos para la recolección de datos se realizaron a través de cuestionarios y análisis documental de informes de evaluación elaborados por los profesores. Los resultados demuestran una concepción de evaluación como un proceso espontáneo y el informe como principal instrumento utilizado. Así, se observa que los profesores no sólo tienen inseguridad, insatisfacción y dificultades operacionales para la realización de su trabajo, sino también dificultades conceptuales relacionadas con los aspectos específicos del proceso de acompañamiento de los aprendizajes y la evaluación del desarrollo de los niños y de sus instrumentos para recoger información y registro de evaluación.

Palabras clave: Educación Primaria. Evaluación. Instrumentos. Concepción docente.

1- Introdução

“Antes eu não pensava sobre a Educação Infantil”;

“Eu não via problemas sobre a criança pequena na escola”.

(...) eu achava que educação infantil era só para a criança brincar, desenhar, ouvir histórias e passar o tempo enquanto seus pais iam trabalhar. Com relação à avaliação nunca pensei, pois na minha cabeça, avaliação seriam só provas e testes, e como crianças pequenas não fazem prova, nunca pensei em outra forma de avaliação¹.

1 Esses depoimentos são de graduandas do curso de Pedagogia, monitoras voluntárias de pesquisa. Essas alunas disseram que, até o momento em que, no Curso de Pedagogia, começaram a estudar sobre infância e

Essas ideias são indícios e reflexos de um contexto social em que ainda persiste a ideia de que às crianças pequenas devem ser garantidos cuidados e educação quase que espontâneas, já que o planejamento e a sistematização do processo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças não são entendidos como prioridade nas Instituições que atendem as crianças pequenas.

Nesse sentido, Zabalza (2004) ao refletir sobre os modelos de Educação Infantil ressalta:

Inicialmente, os modelos baseados nos cuidados tiveram um enfoque compensatório, no sentido de suprir as carências sociais, econômicas ou culturais das famílias e das crianças em situações desfavorecidas. Mais tarde, passaram a fazer parte das políticas assistenciais que ofereciam serviços às famílias como uma aposta na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos em geral e na igualdade de oportunidades para as mulheres. (p. 14).

Contrário a esse entendimento, a Educação Infantil, sendo uma etapa da Educação Básica, requer uma organização do trabalho pedagógico diferenciado do ensino fundamental visto que ela se caracteriza como uma educação que deve integrar necessária e dialeticamente às práticas de educar, o cuidar e o brincar. Consequentemente, a avaliação da aprendizagem precisa estar articulada e perpassando todo o trabalho pedagógico – organização, operacionalização, reflexão e tomada de decisões, tendo sempre caráter mediador- formativo, a fim de se tornar um efetivo acompanhamento das aprendizagens e avaliação do desenvolvimento das crianças.

A discussão referente às especificidades da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, aqui neste texto, é proveniente da pesquisa sobre Avaliação da aprendizagem, em instituições de Educação Infantil da rede municipal de Barreiras – BA, com o objetivo de analisar a relação entre a concepção de avaliação das docentes e os instrumentos por elas utilizados para acompanhar as aprendizagens das crianças.

Por ser uma pesquisa descritiva e exploratória, realizada em instituições de Educação Infantil, todas as informações foram coletadas sem a interferência dos pesquisadores.

O universo da pesquisa, nas duas instituições de Educação Infantil, 42% das professoras tem nível superior em cursos de pedagogia e normal superior; 29% nível

especificidades da Educação Infantil, elas não tinham percebido que a educação das crianças pequenas requer profissionais com formação específica para realizar um trabalho que contemple as necessidades das crianças.

superior incompleto, cursando normal superior; 14,5% tem especialização e 14,5% tem formação em nível médio na modalidade normal.

As informações foram obtidas por meio da análise documental dos relatórios de avaliação, bem como com a aplicação de questionários com questões abertas, a fim de conhecer e delinear melhor a especificidade da avaliação na Educação Infantil tanto em relação à concepção das docentes, quanto em relação aos instrumentos utilizados.

Sobre questões abertas, Bardin (1977) ressalta que “também é possível tomar como unidade de registro a resposta (a uma questão aberta) ou a entrevista, com a condição de que a ideia dominante ou principal, seja suficiente para o objetivo procurado” (p. 107).

Com os relatórios e respostas às questões do questionário, foi realizada a “análise de conteúdo”, que segundo Lüdke e André, “pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (1986, p. 41).

Assim, ao analisar e sistematizar as informações e refletir as implicações sobre o que se evidencia nesse processo de pesquisa sobre a Educação Infantil, temos o desafio de sermos fidedignos à realidade das instituições no sentido de contribuir com a compreensão sobre as concepções (o que se pensa), prática (o fazer) e sobre as prioridades em tais instituições, no sentido de subsidiar novas tomadas de decisões e melhoria da qualidade do trabalho educativo das crianças de até 5 anos de idade.

Existiu, no início da pesquisa, uma preocupação em demonstrar as informações por meio de percentuais em gráficos. Mas com a triangulação e cruzamento das informações optou-se por não ficar preso aos percentuais e sim focar nos significados, concepções inferidos, a partir dos indícios das respostas. As informações da pesquisa foram organizadas e descritas em situações, a fim de facilitar a leitura do texto. Situação aqui é entendida como “(...) oportunidade de exercer uma competência ou de avaliá-la” (ROEGIERS, 2006, p. 263).

Para maior compreensão sobre a importância e implicações das concepções das docentes sobre a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, faz-se necessário destacar que a concepção, aqui nessa pesquisa, é entendida como:

uma explicação lógica constituída de conceitos e pressupostos que descrevem cientificamente ou com base no senso comum as especificidades, finalidades e funções de um fenômeno ou situação e, por isso, determina a compreensão, a forma de ver, de entender e, conseqüentemente, a atuação do sujeito sobre a realidade por ela explicada. (SILVA, 2010, p. 338).

A partir desse entendimento, foi feita a análise de conteúdo das respostas das professoras pesquisadas o que tornou possível inferir as concepções das mesmas.

2 - Especificidades da Educação Infantil e o processo de avaliação

A educação infantil tem sido assegurada nas legislações educacionais brasileiras desde a Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente, na LDB 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001. Razão pela qual, aumenta a demanda de formação dos profissionais no sentido de uma maior compreensão sobre as especificidades dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças de zero até seis anos de idade, bem como para o delineamento e operacionalização de propostas pedagógicas condizentes com as necessidades, tanto na creche, quanto na pré-escola.

Assim, a organização do trabalho pedagógico para a educação infantil precisa estar pautada em uma concepção de criança como um sujeito social, de direito, em desenvolvimento e com especificidades próprias da infância, bem como em concepção de aprendizagens como processo rico, complexo e, por isso, multidimensional.

A concepção de Educação Infantil como prática educativa que integra o educar, cuidar e o brincar implica na realização de ações de cuidado em situações lúdicas. Ou seja, para serem educativas as ações de cuidado devem ser lúdicas, isso porque, a ludicidade é uma atividade vivenciada pela criança em todas as situações, não se restringindo aos momentos específicos espontâneos ou intencionalmente planejados das brincadeiras, mas também às diversas experiências educativas, bem como às situações de cuidado como por exemplo a higiene corporal. Afinal, na Educação Infantil, o lúdico deve perpassar, “transversalmente”, todas as vivências das crianças.

A complexidade da prática educativa na Educação Infantil não diz respeito apenas à integração do cuidar, do educar e o brincar. Deve-se também ao fato de que nessa mesma etapa da educação, as crianças de 0 até 5 anos de idade são constituídas por particularidades da faixa etária e do desenvolvimento mental. Por exemplo, as necessidades e interesses das crianças de 0 a 2 anos são muito distintas das necessidades, interesses e comportamentos das crianças de 3 a 5 anos de idade. Conseqüentemente, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento de cada grupo de crianças têm que contemplar as suas

especificidades. O que exige, obviamente, ambiente e condições adequadas, assim como profissionais que tenham formação específica para atuar na Educação Infantil.

Também a opinião de uma professora participante da pesquisa referente às dificuldades para avaliar: “Por que eles estão em uma fase de constante mudança” é um indício da necessidade de formação pautada em conhecimentos especializados sobre Infância, Criança e Educação Infantil. Tal resposta evidencia falta de compreensão existente tanto em relação ao processo de desenvolvimento das crianças, quanto sobre a prática avaliativa, uma vez que atribui a sua dificuldade de realizar seu trabalho às especificidades das crianças e da infância e não à ausência de conhecimento sobre a operacionalização da prática avaliativa.

Para a Educação Infantil a LDB 9394/96, no seu art. 31 estabelece que “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Apesar de nessa redação aparecer explicitamente a ideia de acompanhamento e registro do desenvolvimento e a palavra aprendizagem não ser mencionada, se o entendimento que se tem sobre o processo de desenvolvimento for coerente com a ideia de que as aprendizagens são essenciais para tal desenvolvimento, conforme proposto por Vygotsky, então há que se pensar em uma organização do trabalho pedagógico que promova as aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade e, respectivamente, em uma prática avaliativa, que se configure, efetivamente, como um acompanhamento das aprendizagens dessas crianças. Afinal,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (ARCE; MARTINS, 2010, p. 55).

Vygotsky (2001) explica o desenvolvimento como:

um processo dialeticamente real e potencial, a partir do entendimento de que a criança, em alguns aspectos, tem um desenvolvimento real que a possibilita realizar determinadas ações sem depender da intervenção de outro; em alguns aspectos, ela consegue agir com a mediação de outros. E, nesses dois níveis de desenvolvimento, as aprendizagens são essenciais.

A organização e a realização das tarefas com as crianças requerem dos educadores conhecimento sobre o que elas já conseguem realizar de forma independente (desenvolvimento real); bem como sobre o que elas potencialmente podem desenvolver desde que tenham uma mediação de outro (desenvolvimento potencial). Então, o acompanhamento das aprendizagens será essencial para avaliação do desenvolvimento das crianças como produto, processo e possibilidades de novas aquisições; ou seja, avaliar o que ela já consegue em termos de desenvolvimento, os aspectos que estão em processo de aquisição e desenvolvimento e suas potencialidades.

No acompanhamento das aprendizagens e avaliação do desenvolvimento há que se considerar em relação à avaliação, que ela é um componente da prática pedagógica, tem uma intenção (objetivos e finalidades), meios (instrumentos e respectivos critérios para coleta de informações sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças), condições (processo contínuo e/ou “finalístico”) e ainda instrumentos de registro das interpretações feitas durante todo processo de acompanhamento pelos profissionais da Educação Infantil.

Além dos componentes do processo de avaliação, descrito acima, faz-se necessário considerar que o conteúdo da avaliação e consequente a operacionalização depende, sobretudo, da concepção que os profissionais que educam, brincam e cuidam das crianças tem sobre o desenvolvimento do ser humano de forma geral e, em particular, das crianças de 0 a 5 anos.

Vale ressaltar a reflexão de Arce e Martins (2010) a respeito dessa divisão da educação das crianças por faixa etária:

[...] os marcos cronológicos são apenas referências gerais, pois nenhuma criança é idêntica à outra, posto que o substrato de seu desenvolvimento assenta-se, sobretudo, nas condições concretas de vida.

[...] diferenças quantitativas e qualitativas referentes às ações da criança de quatro, cinco e seis anos, tais idades correspondem a uma mesma época do desenvolvimento infantil, denominada idade pré-escolar [...]

[...] o desenvolvimento é um processo unitário; e não um somatório de experiências que se sucedem naturalmente de modo linear e mecânico com o passar dos anos; e sua compreensão requer clareza acerca da dinâmica interna própria às atividades, mediadas socialmente, que compõem cada uma de suas etapas. (p. 63).

Nessa perspectiva, pensar e agir com as crianças tomando como referência apenas “os marcos cronológicos”, é desconsiderar as especificidades da infância, enquanto uma fase rica e complexa, a qual cada criança vivencia a partir das condições e oportunidades que seu contexto sócio cultural e familiar lhe propicia.

A redação da LDB 9394/96, no que diz respeito à ideia de acompanhamento e registro do desenvolvimento, dá margem para interpretações e práticas distintas em nome dessa mesma Lei. Por exemplo, se o entendimento de desenvolvimento for naturalizante, ou seja, que o explica, sobretudo, a partir dos aspectos biológicos e maturacionais do ser humano, então o papel das intervenções dos adultos, tais como o ensino, e consequentemente o da avaliação tende a ficar secundarizado.

Todavia, se, ao contrário do entendimento naturalizante de desenvolvimento, este for entendido como sendo um processo que requer, necessariamente, aprendizagens e que a qualidade dessas aprendizagens dependente de processos de cuidado e educação sistematizada, que, mesmo contemplando as especificidades e necessidades das crianças de 0 a 5 anos, não exclui o ensino, então a sistematização da avaliação, bem como o planejamento nas instituições de educação infantil passam a ser imprescindíveis, a fim de propiciar a socialização, conhecimento de mundo, desenvolvimento da linguagem, construção da identidade pessoal e social das crianças.

A partir desse entendimento, percebe-se que a maioria das professoras entende o processo de desenvolvimento da criança como processo que antecede e determina as aprendizagens, ou seja, o desenvolvimento acontece, em suas palavras: “Mediante a idade e a maturação de cada criança, através de estímulos”; “Seria, ou estar relacionado às etapas da fase da criança”; “De acordo com o nível, a etapa de desenvolvimento no qual a criança está, a forma de aprendizagem dela vai ser uma”.

Nessa perspectiva, a infância é entendida como uma fase diferente das demais, o que faz com que a criança seja, do ponto de vista do adulto, conforme respostas das professoras, “um ser pequeno que precisa de cuidados”; porque está numa fase específica a qual: “é a fase na qual a criança tem o direito de se divertir, brincar e ser reconhecida como um ser social”.

Ao se referir à infância e ao ser criança, a maioria das professoras evidenciou o brincar como elemento característico dessa fase e as atividades lúdicas como contexto

para observação, além de ser, para as crianças, oportunidade para diversão, interação e aprendizagem, como evidenciam suas respostas: “O lúdico permite a criança aprender com mais facilidade e de forma prazerosa”; “A criança aprende brincando, interagindo e se envolvendo”; “Avalio nos momentos das brincadeiras”; “É significativo trabalhar o lúdico na educação infantil, uma vez que o mesmo favorece em todos os aspectos, físico, psicológico e motora.”

A brincadeira é uma oportunidade de interação, expressão livre e criativa da criança, em suas diversas formas de linguagem (característica idiossincrática da infância), além de cumprir uma função essencial no seu processo de desenvolvimento. Razão pela qual, elas precisam vivenciar diversas e significativas situações lúdicas tanto dirigidas, quanto espontâneas.

3- Instrumentos de coleta e registro de informações para avaliação

É importante que, desde o momento inicial do trabalho com as crianças na Educação Infantil, as observações e acompanhamento das aprendizagens e avaliação do desenvolvimento aconteçam em uma lógica de diagnóstico de como a criança se comunica, se relaciona, se comporta e age, pois é importante reconhecer que como elas interagem e realizam as tarefas propostas nas diversas situações, sejam elas lúdicas, alimentação, higiene, entre outras.

Nesse contexto, entendemos também a criança como produtora de registros, construtora de cultura, de história. Os registros produzidos pela criança unem-se ao do professor na construção de um relato, uma narrativa. Seus registros podem ser lidos, pois expressam pensamento, conhecimentos, hipóteses. Ampliando a concepção de registro, percebendo-os como expressão, comunicação, pensamento, identificamos também o *desenho* como forma privilegiada de linguagem. (LOPES, 2009, p. 41).

É necessário diversificar os contextos, oportunidades e instrumentos de acompanhamento das aprendizagens e avaliação do desenvolvimento e, nesse processo, o *relatório* é instrumento de registro e não um instrumento de coleta de informações para avaliação.

Enquanto acompanhamento e intervenção didático-pedagógica no processo de aprendizagem de cada criança e em prol de aprendizagens promotoras de seu desenvolvimento, a avaliação acontece por meio da observação e interpretação das ações e

produções das crianças em diversos momentos e com instrumentos e tarefas específicas, que contemplem as diversas formas de comunicação – linguagem – das crianças e adequadas ao nível de complexidade das capacidades² e conteúdos trabalhados.

Nessa perspectiva, a avaliação não tem finalidade em si mesma, depende tanto da concepção de aprendizagem, quanto da concepção de educação infantil do professor. Isso porque o significado, a forma de operacionalização e conteúdo da avaliação estão em função dessas concepções, ou seja, do que se entende e se espera da educação e dos processos de aprendizagens e desenvolvimento.

Nesse sentido, os instrumentos e/ou tarefas tem a finalidade de coletar informações como forma de acompanhar as aprendizagens para avaliação do desenvolvimento das crianças. Em todas as situações de avaliação, a lógica e forma de realização do diagnóstico é semelhante: coleta de informações; interpretação das informações; tomada de decisão, replanejamento e novas intervenções didático-pedagógicas em prol da melhoria da situação e do nível de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Sem um diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens (processo que vai configurar avaliação formativa), fica difícil evidenciar o crescimento qualitativo da criança na progressão de suas aprendizagens e desenvolvimento.

Além das respostas já analisadas anteriormente, as situações foco de reflexão, a seguir, são indícios que revelam, além das dificuldades, concepções e prática das docentes, o perfil das educadoras da Educação Infantil no contexto pesquisado, bem como o quanto elas ainda precisam conhecer, mais do que sobre a avaliação, sobre as especificidades dos sujeitos avaliados: **a criança**, que é vida pulsante; é pura sensibilidade; é autêntica; é dinâmica; é livre de preconceitos e suas idiossincrasias: suas linguagens, suas aprendizagens, seu desenvolvimento e sua cultura.

1ª Situação: Comparação entre a avaliação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: as principais diferenças.

2 Capacidade: atividade intelectual estabilizada e reprodutível em diversos campos de conhecimento; termo utilizado, diversas vezes, como sinônimo de *savoir-faire*. Nenhuma capacidade existe no “estado puro” e toda capacidade só se manifesta através da aplicação de conteúdos. (MEIRIEU, 1998, p.183).

Além da não reprovação e da não atribuição de notas, a *observação* é uma das principais referências para a diferenciação da Educação Infantil do Ensino Fundamental. Fato esse evidenciado quando foi solicitado que as professoras fizessem uma comparação, ressaltando as diferenças entre a avaliação na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF), conforme quadro 1.

Quadro 1 - Elementos que diferenciam a Educação Infantil do Ensino Fundamental.

Instrumento utilizado	Especificidade do sujeito avaliado	Produto	Função
EI: observação EF: tarefas escritas	EI: ser pequeno cuja atividade é o brincar EF: aluno que tem hábitos escolares	EI: relatórios EF: notas	EI: acompanhamento EF: classificação

Fonte: A autora (2012).

De acordo com esses elementos diferenciadores, a Educação Infantil é entendida como uma modalidade oposta ao Ensino Fundamental. Este requer tomada de decisões sobre aprovados e reprovados, e por isso, prescinde de comprovações escritas. Enquanto a Educação Infantil, por não reprovar, dispensa a sistematização do acompanhamento das aprendizagens durante o processo avaliativo. Evidências dessa ideia aparecem, também, nas respostas sobre como sabem que as crianças aprenderam os conteúdos trabalhados: “Observo sua fala em reconto de histórias e conversas na rodinha”; “Elas participam espontaneamente”; “Nas suas brincadeiras ela expressa o conteúdo trabalhado”; “As respostas se dão na ação e na integração com o meio”.

Para que a observação possa contribuir para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, é importante considerar que, apesar dela acontecer nas mais diversas situações de convívio com a criança (desde as mais espontâneas e as envolvidas no cuidado: banho, alimentação... até as mais estruturadas com caráter educativo), o ato de observar numa perspectiva avaliativa requer planejamento, conhecimento daquilo que se observa e saber como utilizar as informações obtidas. Gentile e Andrade (2001)

orientam o uso da observação como “um dos jeitos mais comuns de avaliar”, conforme o quadro 2³ abaixo:

Quadro 2 - Nove jeitos mais comuns de avaliar.

Tipo	Observação
Definição	Análise do desempenho do aluno ⁴ em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas.
Função	Seguir o desenvolvimento do aluno e ter informações sobre as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora.
Vantagens	Perceber como o aluno constrói o conhecimento, seguindo de perto todos os passos desse processo.
Atenção	Faça anotações no momento em que ocorre o fato; evite generalizações e julgamentos subjetivos; considere somente os dados fundamentais no processo de aprendizagem.
Planejamento	Elabore uma ficha organizada (<i>checklist</i> , escalas de classificação) prevendo atitudes, habilidades e competências que serão observadas. Isso vai auxiliar na percepção global da turma e na interpretação dos dados.
Análise	Compare as anotações do início do ano com os dados mais recentes para perceber o que o aluno já realiza com autonomia e o que ainda precisa de acompanhamento.
Como utilizar as informações	Esse instrumento serve como lupa sobre o processo de desenvolvimento do aluno e permite a elaboração de intervenções específicas para cada caso.

Fonte: Nova Escola (2001).

Também, Barbosa (2004) argumenta sobre a importância e os cuidados necessários no processo de observação:

É preciso aprender a olhar e a escutar cuidadosamente as crianças. Aprender a observar é saber que ao olharmos temos hipóteses, objetivos, antes mesmo de fazermos a observação. A observação pode ser incidental, mas também sistemática, quando feita a partir de planilhas e relatórios. É preciso delimitar muitas vezes o campo de observação e construir formas pessoais de registrar o que foi visto no momento em que as crianças estão em ação. Por exemplo, fichas de acompanhamento como anedotário, reflexões sobre a produção dos alunos, fotografias, vídeos, etc.(p. 17-18).

3 Dos “nove jeitos mais comuns de avaliar” descritos por Gentile e Andrade (2001), aqui foram citadas as características apenas da observação, devido à sua importância na discussão do presente texto.

4 Apesar de nesse texto de Gentile e Andrade (2001) utilizar o termo aluno e na educação infantil não se entender a criança como aluno já que a lógica não é a de escolarização, consideramos a orientação feita pela autoras sobre o processo de observação coerente também com a avaliação na Educação Infantil.

Na operacionalização do ato de avaliar, é necessário fazer uso de instrumentos, além da observação, para coletar informações sobre cada criança em suas especificidades; analisar e interpretar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Para isso, é necessário realizar, em um momento inicial de trabalho com as crianças, diagnóstico e tomá-lo sempre como referência para se perceber o processo de desenvolvimento da criança no período avaliado, conforme previsto na LDB 9394/96.

Todavia, no contexto das instituições de Educação Infantil, além da avaliação formal – para qual se faz uso de instrumentos, cuja função é a coleta de informações para avaliação, acontece, sobretudo, outro tipo de avaliação: a **avaliação informal**.

Importante considerar, aqui, que, segundo Villas Boas (2004), a avaliação informal é a avaliação que acontece em situações espontâneas e nas relações vivenciadas cotidianamente entre alunos, professores e demais profissionais da escola e que “não conta com instrumentos prévios de coleta de dados” (p. 24), mas gera, como exemplo, as expectativas de aprendizagem do professor em relação a determinados crianças.

Em relação às semelhanças entre avaliação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a avaliação como *processo contínuo* foi ressaltada como principal elemento. Relacionando essa resposta com as demais, percebe-se que essa característica de continuidade diz respeito, sobretudo, à avaliação informal, sendo possível inferir, também, que por processo contínuo elas entendem, sobretudo, as *observações* assistemáticas e espontâneas, inclusive *da socialização dos alunos*. Nesse sentido, ressaltaram, também, a *característica dos sujeitos avaliados*: “os alunos tem que ser vistos como crianças” (se referindo aos anos iniciais).

A avaliação informal é uma prática comum às duas modalidades de ensino e serve de referência para a tomada de decisões que dependem da impressão/opinião da professora sobre a criança avaliada, além de ser a única que chega diretamente até a criança de uma forma positiva ou negativa. Afinal, os comentários, atitudes e comportamento das profissionais que educam e cuidam das crianças são determinados de forma consciente ou inconsciente pelas impressões, opiniões que constituem a avaliação informal.

Segundo Villas Boas (2004), a avaliação informal influencia os procedimentos adotados pelo professor na avaliação formal e tem, ainda, um papel muito importante no processo de avaliação formativa, e por isso pontua:

A combinação da avaliação baseada em critérios com a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a ideia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico. A identificação dos problemas de dificuldades que os alunos possam ter pode ser feita somente por meio dessa combinação de informações. (p. 32).

Não obstante, o problema é quando o docente não tem consciência que está avaliando informalmente as crianças, nem sobre as consequências dessa avaliação. Assim, considerando o lado negativo da avaliação informal, Godoi (2006) argumenta,

A avaliação informal que pode ser muito mais cruel, pois os rótulos, as expectativas, as imagens que o professor cria acabam influenciando e interferindo nas relações que se estabelecem entre eles e, conseqüentemente, no desenvolvimento escolar da criança. (p. 15).

A partir das informações coletadas tanto por meio da avaliação formal, quanto com a avaliação informal, bem como baseando nas interpretações feitas referentes às aprendizagens das crianças, é que devem ser realizadas intervenções no sentido de atender às necessidades e potencializar seu desenvolvimento.

Além da avaliação, é necessário que a Educação Infantil seja entendida em suas especificidades e não fique tomando como referência o Ensino Fundamental. Segundo Junqueira Filho (2009) um dos princípios fundamentais de uma Pedagogia que contemple as especificidades das crianças “Pedagogia da Infância”:

é a organização do trabalho de modo a garantir intencionalmente às crianças o protagonismo de que elas são capazes e ao qual têm direito, sujeitos de direito, produtores de conhecimento e cultura que são. (...) A questão, a meu ver, não está no *que* ensinar às crianças, mas em *como* ensinar, em *como* conversar e estudar com elas tudo o que lhes interessa, numa linguagem que elas entendam, porque são conhecidas e respeitadas pelos professores as características dos diferentes estágios de desenvolvimento em que as crianças se encontram. (p. 11).

A construção de uma “Pedagogia Infância” implica em: respeito ao tempo e espaço das crianças como um de seus princípios básicos; experiências com a brincadeira como

uma de suas dimensões essenciais, bem como planejamento da rotina⁵, de forma que o trabalho com as crianças tenha um início, desenvolvimento e conclusão; práticas de cuidado numa perspectiva não apenas da higiene corporal e alimentação, mas também de vivências significativas nas quais as crianças se envolvam e possam compreender a importância do cuidado com o seu corpo, seu ambiente e com suas coisas (objetos pessoais, brinquedos...).

2ª Situação: os registros da avaliação: os relatórios

Sobre os instrumentos utilizados no processo de avaliação da aprendizagem na educação infantil, 100 % das professoras falaram que utilizam relatórios, sendo estes entendidos como sendo, equivocadamente, a própria avaliação e não como instrumento de registro da avaliação. Contrário a esse entendimento de relatório como sendo a própria avaliação, Hoffmann (2004) pontua que o relatório é:

Registro que historiciza o seu processo de construção de conhecimento e que constitui a sua identidade. Ela provoca o olhar reflexivo do professor sobre seus desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limites, tornando-o partícipe de sua caminhada. Ele é um instrumento socializador de suas conquistas históricas, favorecendo o surgimento de outros olhares reflexivos sobre sua história, tornando-a singular para muitas outras pessoas, e, ao mesmo tempo, contextualizando o seu processo evolutivo e natural de desenvolvimento. (p. 56).

Nesse sentido, Hoffmann (2004, p. 57) delinea questões para orientar o processo de elaboração de relatório “numa perspectiva mediadora” referente à transparência dos objetivos; inter-relação entre objetivos⁶ socioafetivos e cognitivos, áreas temáticas trabalhadas e tarefas realizadas, bem como o caráter evolutivo e individualizado do processo de desenvolvimento pela criança.

Dessa forma, o relatório pode ser um importante instrumento de registro, análise, reflexão e sistematização de processo de acompanhamento das aprendizagens e

⁵ A palavra rotina está sendo utilizada nesse texto no sentido defendido por PROENÇA (2004) como estruturação das atividades cotidianas na Instituição, a fim de proporcionar segurança para as profissionais da Educação Infantil e também para as crianças. “ (...) A construção da rotina do grupo é um exercício disciplinar, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor alicerça-se para poder prosseguir com o trabalho pedagógico”(p.15).

⁶ Na Educação Infantil, os objetivos não são pontos fixos de chegada. Eles servem de orientação que permitem o professor visualizar, numa perspectiva projetiva, a aprendizagem e o desenvolvimento desejados na fase da Educação Infantil em que as crianças avaliadas se encontram.

avaliação do desenvolvimento de cada criança, a partir das informações obtidas com os demais instrumentos de coleta de informações em diferentes momentos de educação, cuidado e brincadeiras das crianças.

Um dos aspectos que chamam a atenção na opinião das professoras pesquisadas, é que o nível de formação (Normal nível médio; normal nível superior, superior completo em Pedagogia, superior incompleto e pós-graduação) não fez diferença em relação ao entendimento de instrumento de registro – relatório - como sendo instrumento de avaliação, sem distinção entre os dois e ainda como sendo a própria avaliação: as professoras são unâнимes em relação ao uso do relatório como instrumento de avaliação. Nenhuma delas deixa explícita a diferença entre instrumentos de coleta de informações sobre as aprendizagens para avaliação do desenvolvimento das crianças e instrumento de registro das avaliações feitas.

Também nos relatórios analisados na presente pesquisa, conforme a transcrição a seguir, percebe-se a ambiguidade em relação à natureza desse instrumento:

Este relatório tem o objetivo de apresentar o registro, das observações, acompanhamento e as ações das crianças nas atividades propostas pela instituição nas diferentes linguagens (...)
(...) Nesta perspectiva, o presente relatório não é um fim em si mesmo, ao em vez disso, *é um instrumento pelo qual o professor vai conhecer como é a criança, o que gosta, como gosta e quais as especificidades para a partir disso planejar o próximo semestre. (grifos nossos).*

No início dessa redação, a ideia que aparece é de relatório como instrumento de registro, e, no final do mesmo texto, é feita referência ao relatório como instrumento de avaliação. Essa última afirmação do relatório como instrumento que vai possibilitar ao professor conhecer as crianças é indício da não diferenciação entre instrumento de coleta de informações para avaliação e instrumento de registro da avaliação.

Quando questionadas sobre o que elas mais gostam no processo de avaliação as professoras disseram: “constatar”, “observar” ou “acompanhar” a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças”; “descrever as falas surpreendentes, as suas conquistas e avanços”; “fazer registro”; “analisar os aspectos socioafetivos das crianças”.

O conteúdo dos relatórios analisados negam essas respostas, uma vez que não apresentam as *falas surpreendentes*, nem *descrição de suas conquistas e avanços*, muito menos *análise dos aspectos socioafetivos das crianças*. Somado a isso, as professoras

em outro momento informam que a observação espontânea é o instrumento de coleta de informações sobre as crianças, o que é insuficiente para o *acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças*.

O conteúdo dos relatórios: o que se descreve sobre as crianças?

A partir da análise dos relatórios de professoras das instituições pesquisadas, é possível constatar que:

I - Os relatórios não evidenciam a relação entre a situação relatada e as suas aprendizagens iniciais (“ponto de partida”), ou seja, não sinaliza o significado das aprendizagens relatadas em relação ao que a criança já sabia, ou não, no início do processo de aprendizagem. Fato esse que dificulta perceber se a situação da criança registrada no relatório representa crescimento, “estagnação” em relação à sua situação inicial de aprendizagem.

Isso porque, para se perceber o que significa em termo de desenvolvimento determinada situação, constatada com o acompanhamento das aprendizagens e registradas no relatório, seria necessário relacioná-lo comparativamente com os resultados do diagnóstico na situação inicial de trabalho na Educação Infantil com cada criança: o que a criança sabia; o que aprendeu; está “pronta” (tem o potencial) para aprender o quê.

II - Os relatórios analisados não explicitam as intervenções didático-pedagógicas que foram feitas durante o processo de acompanhamento das crianças:

“demonstrou dificuldades de relacionamento com o grupo, professoras e escola, mostrou-se observador e inibido. Durante as rodas de conversas, nem sempre gosta de participar prefere andar pela sala ou deitar no colo das tias”

“apresentou uma criança calma, tranquila que gosta só de observar, não faz perguntas e responde às indagações apenas com gestos. Na rodinha participa ouvindo os colegas falarem não expressa suas ideias acerca dos temas discutidos. Demonstra pouco interesse pelas aulas prefere brincar o tempo todo e deitar-se no chão”. (grifos nossos).

Nenhum comentário foi feito sobre essas afirmações, nem no caso como o que aparece no último relato sobre a forma de comunicação da criança, apenas com gestos, além de não indicar se está sendo (ou se já foi) feita alguma intervenção para ajudar a criança a se expressar oralmente e participar das tarefas realizadas.

Ficou evidente nas duas instituições, que nenhum relatório traz considerações sobre o desenvolvimento das crianças, em alguns a palavra desenvolvimento é mencionado, mas o que predomina são apenas relatos de algumas atitudes e/ ou aprendizagens das crianças.

III - Sobre o que elas fazem com o relatório de avaliação, a maioria das professoras não ressaltou a necessidade de tomada de decisões a partir do resultado da avaliação no sentido de promover as aprendizagens das crianças. Pelo contrário, relataram (conforme respostas transcritas abaixo) quase que em consenso:

“São passados para os pais, para que os mesmos possam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, além de ficarem anexado para acesso do próximo professor”.

“vai para o arquivo da escola”;

“Comunica aos pais que fazem a leitura dos relatórios e depois arquiva-se para que se possa ajudar os próximos professores”;

“Encaminho aos pais e direção da escola”

Percebe-se, em tais relatos, a avaliação sendo entendida como registro de produto e não como processo integrante do educar, bem como a falta de compreensão sobre o significado da avaliação e suas relações e implicações sobre as aprendizagens das crianças.

Vale ressaltar ainda que a avaliação da aprendizagem precisa estar articulada e perpassando todas as etapas do trabalho pedagógico tendo caráter formativo a fim de se tornar um efetivo acompanhamento das aprendizagens das crianças, subsidiando e possibilitando as intervenções necessárias ao processo de desenvolvimento das crianças, conforme está previsto inclusive na Lei 9394/96.

Para tanto, os instrumentos utilizados, para avaliar e registrar o desenvolvimento das crianças, devem possibilitar historicização e a visualização de todo o crescimento da criança durante todo o processo educativo: as constatações e interpretações das aprendizagens e ou dificuldades de cada criança, as tomadas de decisões e as intervenções feitas e o respectivo desenvolvimento das crianças.

3ª situação: Inseguranças das professoras no processo de avaliação das crianças.

Coerente com as informações obtidas na análise dos relatórios são as respostas das professoras pesquisadas referentes às suas inseguranças em relação ao processo de avaliação das aprendizagens das crianças: “atribuir notas ou conceitos às aprendizagens

das crianças”; “elaborar relatórios”; “fazer um diagnóstico das aprendizagens”; “dizer quais as dificuldades das crianças”.

O texto de um relatório, transcrito abaixo, exemplifica essa situação, na qual a professora apresenta, segundo ela, uma dificuldade das crianças, mas não explica o que são dificuldades emocionais, nem diz o contexto ou situação que ela as percebeu, muito menos se foi feita alguma intervenção a respeito:

“demonstrou que gosta de observar e perguntar apresenta-se calmo e tranquilo, conseguiu controlar parcialmente suas dificuldades emocionais”;

“precisar a fase de lecto-escrita em que a criança se encontra”

“levar em conta atitudes da família que influem no comportamento das crianças”.

A princípio, essa dificuldade de precisar a fase de lecto-escrita, foi interpretada nessa pesquisa como aspecto não relacionado à especificidade da Educação Infantil. Todavia, lendo os relatórios, percebe-se que, em todos eles, tiveram que falar sobre aprendizagens da linguagem oral e escrita. Foi aí que ficou compreensível por que essa é uma dificuldade: já que elas não têm outro instrumento sistematizado de acompanhamento além da observação espontânea, fica difícil “precisar essa fase da lecto-escrita em que a criança se encontra”.

Relacionando essas inseguranças com as outras respostas das professoras, ao longo da pesquisa, explica-se o porquê dessa insegurança, visto que faltam-lhes critérios para tal atribuição de conceitos e para atender à orientação fornecida pela Secretaria Municipal de Educação para a elaboração dos relatórios:

“O relatório individual na Educação Infantil precisa ser estruturado apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. É necessário considerar o desenvolvimento da criança nos aspectos relacionados a linguagem oral e escrita, música, pensamento lógico-matemático, natureza e sociedade, movimento e artes visuais.(...) Curiosidades dos comportamentos das crianças que ilustram seu desenvolvimento – suas falas, gracinhas, surpresas, contribuições, perguntas, observações, etc.”⁷

⁷ Esse texto foi extraído da capa dos relatórios. Essa capa foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Barreiras – Bahia (2009), como forma de orientar tanto os professores, quanto para explicar aos pais ou responsáveis pelas crianças a função e conteúdo dos relatórios. Vale ressaltar que essa capa foi o único “documento” que as professoras receberam que “explica” sobre os relatórios na Educação Infantil.

A elaboração do relatório, nas Instituições pesquisadas, não depende da escolha feita pelas professoras dos instrumentos que elas entendem com o mais apropriado para ser utilizado no processo de avaliação das aprendizagens das crianças. Pelo contrário, o relatório é o instrumento eleito e exigido pela Secretaria Municipal de Educação. Então, independente de sua aprovação e, sem contar com a opinião das professoras, elas são “orientadas” (obrigadas) a fazer uso desse instrumento. Por não participar da escolha desse instrumento e ainda sem possuir uma compreensão sobre as implicações do mesmo, ao invés desse instrumento se constituir em um documento rico em possibilidades de reflexão e historicização do desenvolvimento de cada criança, para as professoras pesquisadas, ele vira um instrumento burocrático. Acrescenta-se, também, o fato de elas não distinguirem instrumento de coleta de informações para avaliação, os instrumentos de registro e a própria avaliação.

4ª Situação : Além das inseguranças: aspectos que desagradam as professoras.

Quando indicaram o que não gostam no processo de avaliação das aprendizagens das crianças, as professoras falaram de aspectos inadequados com o processo de avaliação de forma geral e também incoerentes com o processo avaliativo na educação infantil - enquanto acompanhamento das aprendizagens das crianças: “rotular as crianças”; “colocar pontos negativos; ser corretas com uns e cometer injustiças com outros” e “descrever comportamentos das crianças”. Inferimos que tais posicionamentos são decorrentes da prática de descrição do comportamento das crianças nos relatórios como sendo a própria avaliação de forma padronizada. Não há uma interpretação das informações registradas nos relatórios, o que faz com que essa prática de registro se torne burocrática, o que nega, assim, as funções que as próprias professoras atribuíram à avaliação: acompanhamento, mediação e diagnóstico.

Se o processo de observação é espontâneo e não se faz uso de outros instrumentos de coleta de informações sobre as crianças, então, a formalização na redação dos

relatórios da situação da criança, em relação às suas aprendizagens ou sobre seu desenvolvimento, torna-se um trabalho que gera inseguranças e insatisfações nas professoras. Isso se evidencia quando se compara os aspectos que as professoras dizem não gostar com os que causam insegurança, acima referidos, no processo avaliativo.

5ª Situação: Dificuldades das professoras no processo de acompanhamento das aprendizagens das crianças.

Considerando a compreensão que as professoras têm sobre avaliação e a respectiva concepção de avaliação na Educação Infantil, suas inseguranças e o que as desagradam nesse processo, é possível perceber dois tipos de dificuldades que as professoras têm para realizar o acompanhamento das aprendizagens das crianças no contexto das instituições de educação infantil: são elas operacionais e conceituais.

Dificuldades operacionais dizem respeito às reais condições materiais de trabalho, ou de contexto institucional que, segundo as professoras pesquisadas, impedem a realização do processo de acompanhamento das aprendizagens das crianças, tais como: “Falta de material concreto”; “A falta de tempo para fazer as anotações diárias de cada criança”; “o número de crianças, pois quanto mais crianças temos, menor é o tempo que dedicamos a elas”; “a falta de tempo mais apropriado, embora ela seja avaliada a todo momento, requer uma atenção maior”; “A resistência de algum aluno em participar, a falta de conhecimento sobre a vida familiar do aluno”.

As dificuldades conceituais são as provenientes da falta de formação específica das professoras e que são referentes ao não entendimento e não compreensão em relação às especificidades e implicações didático-pedagógicas da avaliação no processo de aprendizagens das crianças: Não consegue conceituar a avaliação, trazendo ideia de que é um processo, mas sem uma compreensão sobre sua especificidade: “É um processo contínuo de descoberta com o meio que está vivendo”; Ressalta o instrumento como sendo a própria avaliação: “através da observação”; Não evidencia uma compreensão de que, na Educação Infantil, o foco da avaliação deve ser o processo, o que torna indispensável o acompanhamento das aprendizagens promotoras do processo de

desenvolvimento de cada criança e não os resultados. Neste sentido, faz referência a um processo de análise de resultados da aprendizagem em relação aos objetivos alcançados, conforme a seguinte resposta: “É o processo que permite analisar se os objetivos traçados foram alcançados”.

Percebe-se, nessa resposta, a partir da ênfase dada ao produto e não no processo de aprendizagem, uma incoerência com a ideia, anteriormente apresentada, de avaliação enquanto acompanhamento do processo de desenvolvimento.

Algumas professoras questionadas sobre suas dificuldades para acompanhar as aprendizagens das crianças responderam que não tinham dificuldades. Apenas essas respostas dão impressão de que essas professoras compreendem as implicações do ato de avaliar, mas contextualizando tais respostas com sua prática avaliativa e com as demais respostas, evidencia-se a incoerência dessa ideia de falta de dificuldade com as inseguranças, insatisfações e concepção e prática avaliativa por elas realizada.

6ª situação: Concepção das professoras sobre avaliação na Educação Infantil.

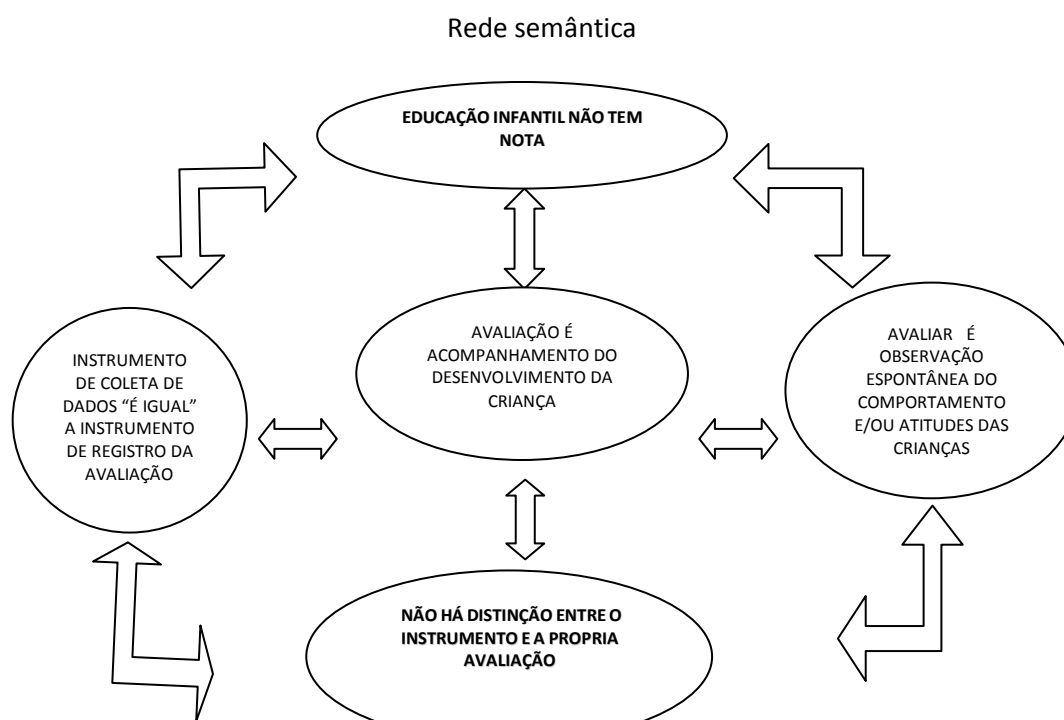
As professoras concebem a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil como um processo em que não existe distinção entre instrumento de coleta de dados e instrumentos de registro de avaliação; os instrumentos são a própria avaliação e, por isso, avaliar é um processo de observação contínuo e espontâneo sobre o comportamento, atitudes e aprendizagens das crianças, sem atribuição de nota ou conceitos. Observações essas que se transformam em relatório a serem entreguem aos pais e ou responsáveis e, sendo assim, já que a avaliação na educação Infantil, não tem nota, então não tem há uma preocupação com a sistematização do acompanhamento das aprendizagens e nem com a diversificação e elaboração de instrumentos com base em referências orientadores do trabalho pedagógico com as crianças.

Contextualizando e relacionando a referida concepção das professoras pesquisadas com os demais dados, evidencia-se que ela é consequência do próprio entendimento de criança, infância e educação infantil dessas profissionais: a criança é vista como um ser pequeno cuja atividade principal é a brincadeira, que aprende nas vivências com os outros e

com o meio a partir do lúdico, de forma espontânea; sua aprendizagem é percebida na mudança atitudinal e comportamental, razão pela qual a observação é o principal instrumento de avaliação utilizado. Além disso, percebe-se a partir das respostas das professoras pesquisadas, que elas entendem que a Educação Infantil difere do Ensino Fundamental, porque a criança está em uma etapa diferente “não tem hábitos escolares” e não recebe notas e por isso, “não é tratada como aluno e sim como criança”, sendo, por isso também diferente a metodologia de trabalho do professor.

A partir de todas as informações obtidas na presente pesquisa, delineamos, como uma síntese, a seguinte rede semântica da concepção das professoras sobre avaliação na Educação Infantil:

Figura 1 – Rede Semântica.



Fonte: A autora (2012).

Considerações finais

A presente pesquisa entende a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem como interdependentes, na medida em que, a partir das aprendizagens que o sujeito se desenvolve. A aprendizagem é um produto e processo de internalização e apropriação de objetos e o desenvolvimento um processo evolutivo do indivíduo, que vai se

configurando como fases, etapas ou período específico e peculiar de vida. O que traz como consequência para os educadores de Educação Infantil a necessidade de uma prática educativa e de avaliação que possibilite o acompanhamento das aprendizagens, a fim de se avaliar o desenvolvimento das crianças.

Para as professoras pesquisadas a observação espontânea e o relatório são os instrumentos utilizados no processo avaliativo. Este último concebido como instrumento de avaliação e não de registro, cujo conteúdo menciona aprendizagens pontuais e não discutem ou refletem sobre as especificidades do desenvolvimento. Então, avaliar o desenvolvimento não é uma prática e sim um discurso, cuja “referência” é o texto da LDB 9394/96, não significando uma compreensão sobre as especificidades do desenvolvimento das crianças, muito menos sobre suas implicações didático-pedagógicas, no contexto da Educação Infantil. Por isso, os relatórios se tornam uma forma de “prestação de contas” ou de elenco de atitudes e comportamentos (e em alguns casos, rotulam) das crianças.

Portanto, todas as opiniões e situações evidenciadas pela presente pesquisa são informações que indicam a necessidade de construção de uma proposta de trabalho para Educação Infantil, que tenha um caráter lúdico e diferenciado do ensino fundamental, o qual deve primar pela organização, acompanhamento das aprendizagens e intervenções significativas, que realmente promovam o desenvolvimento das crianças.

Referências

ARCE, A.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação Infantil?*: em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BARBOSA, M. C. S. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. *Pátio: Educação Infantil*, ano 2, n. 4, abr./jul., p. 16-19, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

GENTILE, P.; ANDRADE, C. Os nove jeitos mais comuns de avaliar. *Nova Escola*, São Paulo, n. 147, nov., p. 18-19. 2001.

GODOI, E. G. *Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Está nascendo uma pedagogia da infância. *Pátio: Educação Infantil*, ano 7, n. 21, nov./dez., p. 10-13, 2009.

LOPES, A. C. T. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos de Educação e Ensino).

MEIRIEU, P. *Aprender...Sim, mas Como?*. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROENÇA, M. A. R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. *Pátio: Educação Infantil*, ano 2, n. 4, abr./jul., 2004.

ROEGIERS, X. *Aprendizagem integrada: situações do cotidiano escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, S. O. C. Concepção docente sobre avaliação qualitativa da aprendizagem no ensino fundamental: uma interpretação da LDB 9394/96. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 334-357, set./dez., 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portifólio: avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, M. A. Cuidado versus Educação: o dilema Institucional das Escolas Infantis. *Pátio: Educação Infantil*, ano 2, n. 4, abr./jul., p. 13-15., 2004.

Recebido em: 26/10/2012

Aceito para publicação em: 08/02/2013