

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kalina de França Oliveira ¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar as concepções de avaliação de professores que atuam na educação infantil e suas implicações na viabilização de uma adaptação curricular. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de aplicação de questionários semiestruturados a quatro docentes atuantes na educação infantil. A educação infantil é um período importante de formação e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos e para acompanhar este desenvolvimento de forma integral é necessária uma avaliação que se distancie da simples mensuração e leve em consideração o aluno enquanto protagonista do processo, de forma individual e sistemática, tendo em vista que nesta etapa a avaliação não tem o caráter de promoção ou retenção. Diante deste panorama, questiona-se qual seria a concepção de avaliação dos professores da educação infantil e como esta concepção influencia em sua prática docente e na concretude de uma adaptação curricular. Conclui-se, assim, que as práticas avaliativas vivenciadas ainda estão distantes daquelas amplamente discutidas nos estudos recentes e nota-se que a formação docente anda concomitante às concepções e práticas, não havendo como dissociar uma da outra, ou seja, uma formação deficitária acarretará uma prática retrógrada ou desapropriada.

Palavras-chave: Adaptação curricular, Avaliação da aprendizagem, Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é um período importante para a formação e desenvolvimento da criança de zero a cinco anos. Com o intuito de acompanhar tal desenvolvimento de forma integral é necessária uma avaliação que ultrapasse a simples mensuração e leve em consideração o aluno enquanto protagonista do processo, inclusive as suas singularidades e especificidades, tendo em vista que se avalia para registrar seus avanços pessoais nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social e a adaptação do modelo avaliativo é crucial para que a criança seja incluída neste processo desde a tenra idade, levando em consideração suas limitações cognitivas, para que se desperte a estimulação precoce nas áreas afetadas o mais rápido possível.

O universo da criança deve ser levado em consideração na hora da escolha dos instrumentos avaliativos, pois os registros básicos de atividades não traduzem a dinamicidade

¹ Mestra pelo curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, kalina.ufpb.tae@gmail.com.

do espírito de uma criança na fase inicial, tampouco elevam suas potencialidades específicas, muito menos valorizam as individualidades de cada aluno. Para que haja uma avaliação satisfatória desde a base, o professor deve ser um investigador que se propõe a acompanhar sistematicamente todos os níveis do desenvolvimento e da obtenção de novos conhecimentos de cada aprendiz.

Diante deste cenário, a pergunta que desencadeia a nossa pesquisa é: quais as concepções de avaliação dos professores da educação infantil e como essa concepção influencia em sua prática docente e permeia para posturas de uma possível adaptação do modelo avaliativo para os alunos que assim necessitam?

Afim de indicar possíveis respostas a tal questionamento, adotamos como objetivo geral da pesquisa investigar a concepção de avaliação de professoras que atuam na educação infantil e suas implicações na viabilização de uma adaptação curricular. Dessa forma, elencaram-se os seguintes objetivos específicos, a saber: Identificar a concepção de avaliação dos professores da educação infantil; Discutir a relação entre a formação, adaptação curricular e a concepção de avaliação dos professores que atuam na educação infantil; Verificar quais instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores no referido CREI e se há adaptação para os alunos que não atendem às expectativas típicas do processo.

Deve-se levar em consideração que os instrumentos avaliativos merecem ser observados, selecionados e aplicados cuidadosamente ao longo do ano letivo, com o intuito maior de subsidiarem a aprendizagem significativa do estudante. Somando-se a isto, a maturidade em saber alternar ou encontrar o instrumento adequado para o momento mais propício é de fundamental importância para uma atuação docente proficiente, sendo algo que também colabora, direta e indiretamente, para o desenvolvimento do educando. Dessa maneira, coloca-se como de relevância imprescindível perceber qual é a concepção dos professores sobre a avaliação e, igualmente, estudar o referido tema no âmbito da educação infantil, como processo fundamental para o entendimento de práticas desenvolvidas nesta etapa.

Destarte, não se deve apresentar um único tipo de aula sempre, como se percebe corriqueiramente no contexto atual, até porque não existe um único tipo de aluno e, paralelamente, não se pode avaliar toda a turma de uma única maneira, afinal, devem-se oportunizar diferentes formas de avaliação (adaptação levando em consideração o sujeito em voga), a fim de que não ocorram prejuízos no processo cumulativo de aquisição de conhecimentos e para que as atitudes sejam tomadas nos momentos oportunos e viáveis do percurso, e não tardiamente, como costumeiramente ocorre.

2 METODOLOGIA

Para a realização da presente pesquisa, houve a necessidade de buscar fundamentação teórica sobre o tema supracitado e, por isso, *a priori* foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para subsidiar, inclusive, a análise dos dados coletados.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo estudo de materiais publicados e acessíveis ao público, como livros, revistas, jornais e redes eletrônicas (MORESI, 2003). A partir de então, a pesquisa se caracteriza como de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de aplicação de questionários a quatro professoras que atuam na mesma instituição educacional, pública, que oferece exclusivamente a educação infantil em tempo integral.

O questionário foi o instrumento de coleta de dados. Esses mesmos dados, em um segundo momento, foram analisados à luz dos referenciais teóricos abordados e que subsidiaram a discussão em torno das práticas avaliativas na contemporaneidade e que vigoram nas salas de aula.

Com a finalidade de coletar dados, são utilizados pelos pesquisadores diversos tipos de instrumentos, e dentre eles os mais comuns são as entrevistas, os questionários e as observações. Para a presente pesquisa foi elaborado um questionário misto (ou semiestruturado) como recurso para obtenção dos dados a serem posteriormente analisados. Conforme Assis (2008, p. 29), o questionário é um:

Instrumento ou programa de coleta de dados confeccionado pelo pesquisador, cujo preenchimento é realizado pelo informante. Deve apresentar linguagem simples e direta, para que o informante compreenda com clareza o que está sendo perguntado. [...]. Deve-se evitar a identificação do respondente. O questionário permite mais abrangência, menor esforço e maior uniformidade nas perguntas, além de favorecer a tabulação das respostas. Pode conter questões fechadas, abertas, e dos dois tipos.

O questionário deve ser preparado pelo pesquisador, constando de indagações claras e objetivas, com o intuito de não oferecer dificuldade de compreensão aos que porventura forem questionados. Para a coleta dos dados da presente pesquisa foi utilizado um questionário do tipo misto, por atender à expectativa da pesquisadora, ou seja, por apresentar subjetividade em dados momentos e objetividade em outros.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) servem de subsídios legais

para a execução de práticas efetivas no contexto educacional. Tais documentos devem ser amplamente divulgados entre os profissionais da educação e discutidos nos espaços propícios para este fim, no intuito de que ações inovadoras surjam a partir deles, além de serem repensados e ressignificados, levando em consideração as realidades locais.

Vale salientar que as práticas executadas no âmbito escolar necessitam estar de acordo com os dispositivos legais, ou seja, devem andar em consonância com o que assevera a lei; por isso, as práticas avaliativas precisam ser norteadas por tais aparatos e não contradizê-los, como por vezes é perceptível, sendo que a maioria dos casos ocorre por mero desconhecimento.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Segundo a LDBEN/96, a educação escolar compõe-se de educação básica e superior. A educação básica subdivide-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste estudo, o foco é a análise da LDBEN/96, levando-se em consideração a educação infantil e as práticas avaliativas.

É crucial frisar que a educação é uma tarefa coletiva do mundo contemporâneo, dever da família e do estado, conforme a lei supracitada, cabendo aos profissionais que atuam nesta área favorecer o desenvolvimento de cada educando de forma plena.

A educação infantil será oferecida em creches ou pré-escolas, de acordo com a faixa etária da criança. Até os três anos de idade, o atendimento será feito nas creches; de quatro a cinco anos, nas pré-escolas. Ainda conforme a referida lei, é necessário que haja a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança que cursou a educação infantil, para que os responsáveis tenham em mãos um documento que respalde os avanços e os percursos da construção de conhecimento ao longo desta etapa.

Na letra da lei, percebe-se que é uma incumbência tanto da escola como dos docentes a promoção de subsídios para a recuperação dos alunos de menor rendimento escolar, estabelecendo estratégias para que o quadro seja revertido. Todavia, só há como detectar aqueles com menor rendimento se estes forem avaliados, para que em um segundo momento haja a tomada de decisões precisas e a elaboração dos métodos com o intuito de solucionar tal problemática. Sendo assim, a avaliação ocupa um espaço importante no curso do processo.

O ato de reflexão da prática deve ser diário. Nenhum profissional amadurece se não refletir acerca da sua *performance* e de sua ação docente, afinal, só adentramos na práxis

quando refletirmos à prática. Diante disso, é notório que não há atitude de qualidade diante dos obstáculos da ação docente que não perpassa a reflexão, ou ao menos, não deveria haver.

Na educação infantil, a avaliação é um ponto de divergência entre os educadores, já que a própria LBDEN/96, em seu artigo 31, estabelece que a “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” é uma das regras comuns que norteiam este momento. Conforme Brennand e Silva (2012, p. 178):

Essa é uma questão crítica na educação infantil, pois a retenção ou a promoção do estudante é decorrente do seu alto ou baixo desempenho. Tal avaliação pauta-se em requisitos apontados na LDBEN/96, os quais indicam os requisitos necessários para que se permita ao estudante da educação infantil avançar ao ensino fundamental.

É por isso que justamente nesta etapa da educação básica a avaliação quantitativa – cujo intuito primordial e único é mensurar (atribuir nota) – deve ser posta de lado, e a avaliação qualitativa deve ganhar espaço no ambiente escolar, já que a “nota” meramente explícita não fará diferença e nem se adequará a este momento do processo educacional, tendo em vista que será acompanhado e registrado o progresso do aluno (individual e sistematicamente) e não simplesmente mensurado. Como é ressaltado na própria lei, tal acompanhamento não tem o objetivo de promover (aprovar) o aprendente à série seguinte, e nem será necessário que o faça para que ele ingresse no ensino fundamental.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE RESPINGA NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS?

É pertinente analisar o próprio documento legal, a LDBEN/96, a partir da percepção da formação docente, que se entrelaça com a postura daquele que está em sala de aula, já que a prática necessita de algum respaldo, seja teórico ou empírico.

Dentre os princípios em que o ensino será ministrado, segundo a referida lei, está o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. É necessário refletir que as concepções pedagógicas que cada docente carrega estão intrinsecamente ligadas à sua formação, na verdade, são construídas a partir dos norteadores teóricos. Sendo assim, nossa formação alicerçará as nossas ações e, além disso, uma formação deficitária não solidificará práticas docentes significativas.

A partir disto é necessário refletir que uma formação de má qualidade acarretará também práticas avaliativas inadequadas, visto que o próprio docente não estará capacitado a desenvolver práticas inovadoras e que se encaixem com as perspectivas atuais de avaliação,

por carecer de conhecimento acerca dos fundamentos científicos e sociais que perpassam o contexto escolar.

Conforme a LDBEN/96, em seu art. 62, será “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. Dessa forma, é notório encontrar profissionais atuando na fase inicial ainda com uma formação “incompleta”, tendo em vista que nem a graduação em Pedagogia possuem, entretanto, a própria lei admite que tais profissionais exerçam a docência. Será que estes docentes em exercício estão preparados para avaliarem dentro de uma nova perspectiva e adaptarem os recursos frente às limitações cognitivas encontradas ao longo do percurso? É o questionamento que ora vigora e que levanta inquietações entre os demais profissionais da área.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

No contexto atual, os docentes exercem papel fundamental na aprendizagem dos educandos. Eles não são os protagonistas do processo, entretanto, ocupam a posição de mediadores do conhecimento. O elo entre os educandos e o desconhecido tem sido construído de forma mais consistente. Percebe-se que:

Ensinar passou então a “significar”, a estimular os alunos a confrontar-se com informações relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma realidade, capacitando-os a (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Não se aprende sem o confronto entre os saberes e o conjunto de significados que cada um constrói. (ANTUNES, 2010, p. 21)

Segundo a LDBEN/96, em seu artigo 13, são atribuídas aos docentes seis incumbências. Entretanto, há duas de extrema relevância. Uma delas é zelar pela aprendizagem do aluno, e a outra é estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento. Ambas estão conectadas com o ato de avaliar e colocam o aprendente no centro do processo.

Mais adiante, na própria LDBEN/96, em seu art. 67, o qual trata da valorização dos profissionais da educação, em seu inciso V, estabelece-se que o período reservado à avaliação será incluído na carga horária do docente.

Ao longo do próprio texto da lei supracitada é possível encontrar dados que respaldam a ideia de que o ato de atribuir notas (mensurar) a partir de casos isolados ou momentos singulares deve ser reduzido, dando lugar a uma avaliação contínua e qualitativa, ou seja, que tais práticas excludentes precisam ser revistas e abandonadas do nosso sistema de ensino.

Os instrumentos de avaliação precisam ser analisados cuidadosamente e aplicados durante todo o ano letivo, tendo por objetivo avaliar o aluno de forma integral e, a partir desse pressuposto, tentar encontrar o equilíbrio na escolha dos critérios, levando em consideração o foco primordial, que é a aprendizagem significativa do estudante.

Saber alternar o instrumento ou encontrar aquele mais adequado para o momento mais propício é de fundamental importância para o sucesso do docente e, além disso, tal prática colabora direta e indiretamente para o sucesso do educando e isto nada mais é que adaptar o currículo e suas práticas. Dessa forma, verifica-se que aplicar o instrumento inadequado acarreta implicações negativas no processo avaliativo.

De acordo com o que fora discorrido, levando em consideração os respaldos legais, alguns instrumentos adequados à avaliação na educação infantil e sugeridos para esta etapa da educação básica são: observação do aluno de forma singular; anotações diárias de dados importantes; portfólios individuais contendo todas as atividades; realização de desafios variados; fichas de comportamento diárias, dentre outros.

Cabe aos educadores escolherem o instrumento mais adequado para avaliarem os alunos de forma satisfatória e, em contrapartida, este instrumento necessita estar de acordo com a finalidade pela qual o educando está sendo avaliado.

Entende-se que a avaliação não é feita em cima de casos ou situações isoladas, como já discutido anteriormente, mas de algo cumulativo e contínuo que demonstre o resultado de todo um conjunto. A verdadeira culminância de um processo é a resposta dada após todas as etapas vivenciadas e não apenas parte das etapas. Compreender, enquanto educador, que é possível errar em algum momento na escolha do instrumento avaliativo e que isso pode acarretar consequências negativas para o processo é um ato de reflexão. Ato como esses são dignos de profissionais comprometidos com o fazer docente.

3.4 ROMPENDO COM UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO ARCAICO

Percebe-se que desde o movimento da Escola Nova, o educador vem rompendo com uma estrutura antiga e ressignificando sua própria prática, não apenas informando, mas produzindo conhecimento. Este movimento transformador registrou entre os séculos XIX e XX uma nova época no cenário educacional e indicou uma série de certezas. Atente-se, por oportuno, ao trecho a seguir:

A primeira dessas certezas é a de não mais se aceitar a criança como um adulto pequeno e que, portanto, necessitaria esperar o tempo para aprender, um estágio de

desenvolvimento humano diferente, mas não inferior na capacidade de aprendizagem adulta, além da demonstração de que crianças não nascem predestinadas e, quando se corrompem, apontam que falhou grotescamente o processo educacional. (ANTUNES, 2010, p. 19-20)

Agora a aula deixa de ter uma finalidade instrucional para produzir aprendizagem significativa, e o professor deixa de ser o centro do processo, assumindo, segundo Antunes (2010, p. 33), “uma nova visão sobre a aprendizagem, não apenas ajudam seus alunos a se perceberem percebendo os outros, mas, efetivamente, ao ensinar fatos, na verdade ensina seus alunos a aprenderem”.

Para romper com um sistema obsoleto, segundo Antunes (2010), o professor necessita assumir três posturas:

- Reconhecer o seu próprio aluno, sua história, suas diferenças, sua realidade fora das quatro paredes da sala de aula;
- Conhecer com profundidade o assunto que pretende transmitir, a ponto de estabelecer associações práticas com a vida das crianças e assim estabelecer a real importância desses novos conhecimentos;
- Avaliar o processo de associação de forma individual, tendo em vista que os alunos fazem associações dos novos conhecimentos. O educador deve saber se efetivamente isso aconteceu e o momento adequado para aferir tal situação.

Deve-se pensar na avaliação com os olhos antenados na aprendizagem significativa, pois quando é alcançada esta almejada aprendizagem, nosso objetivo enquanto docente foi cumprido, tendo em vista que a aprendizagem significativa é a bagagem de conhecimentos que cada ser humano carrega consigo ao longo da vida.

O sistema de avaliação arcaico valorizava apenas a nota, não enxergando o aluno, nem as suas dificuldades e, acima de tudo, não compreendendo e nem procurando saber o motivo que o levou a tal resultado. Avaliava-se não com vistas a promover meios e estabelecer novas metas para corrigir possíveis erros, e o pior, não se valorizava o processo que desencadeou tal resultado, mas se priorizava apenas o produto final, deixando de lado a vivência e as singularidades de cada aluno.

Observemos como se procedia o ensino no sistema arcaico e compreendamos a partir dele qual era o papel do aluno naquele sistema:

Nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de pensar o conhecimento com informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, se fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca – porque da mesma não podia se separar – mas toda a aprendizagem

dependência do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. (ANTUNES, 2010, p. 17).

No atual contexto educacional, o ato de avaliar serve também para provar que houve, de fato, aprendizagem significativa e, para que isso aconteça, é importante centralizar todo o processo no aprendente. O professor deve compreender, de uma vez por todas, que ele é o coadjuvante e que o grande e inevitável protagonista é o aluno.

A teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem positiva do erro cometido pelos alunos como mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato. O indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente selecionando melhores estratégias de ação que o levam a alcançar êxito em alguma tarefa proposta, para algum desafio que se lhe apresente. (HOFFMANN, 2001, p. 76)

No novo sistema avaliativo, a avaliação é elemento construtor de conhecimento, e não adquire conotações pejorativas, antes, assume um papel indispensável, requerendo confiança tanto do professor quanto do aluno. Além disso, em um segundo momento há a valorização do que fora avaliado, afinal, avalia-se sempre com algum propósito, nunca por mera mensuração.

No sistema de avaliação arcaico, como sabiamente explicita Hoffman (2009), erro é visto como fracasso e dúvida como “burrice”. Então, o próprio aluno não demonstra suas inseguranças, com receio dos rótulos que porventura venha a carregar ao longo do percurso. Sendo assim, a avaliação não pode detectar erros porque automaticamente serão descobertos os fracassados. Conseqüentemente, por que avaliar se a própria avaliação não se encaixava em um viés diagnóstico, mas exclusivamente taxativo?

Os conteúdos transmitidos eram sempre inquestionáveis, assumindo a postura de verdades universais, e aos alunos cabia apenas a tarefa de acumular tais conteúdos. Hoje o aluno é um agente do processo, não é apenas um passivo receptor, pois ele elenca novas questões e traça também seus percursos na aprendizagem, já que não há nada pronto e tudo está sendo construído de forma coletiva por todos os agentes do processo (aluno, professor, comunidade escolar).

O professor deve se colocar hoje no lugar daquele que compreende o universo do aluno, seja ele uma criança, um jovem ou um adulto, mas para que isto ocorra, deve abrir caminhos para o diálogo. Não existem mais fórmulas prontas como outrora, já que a concepção de avaliação é carregada de graus extremos de complexidade, perpassando pelo viés da justiça, da consciência, do dever cumprido e do fazer bem feito.

Para a realização desta pesquisa, cópias do questionário foram distribuídas a quatro professoras que atuam na educação infantil. As questões propostas tiveram o intuito de verificar quais as concepções avaliativas que essas profissionais utilizam em sua prática docente. O questionário foi aplicado tendo como foco a percepção dos instrumentos avaliativos utilizados e o paralelo com a formação docente e a possível adaptação curricular, tendo em vista a alternância dos instrumentos, levando em consideração o grupo heterogêneo. A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, como veremos posteriormente.

Abaixo, apresentamos o primeiro Quadro-Síntese (Quadro 1), construído a partir das respostas ao questionário, seguido da legenda na qual se apresenta a numeração com sua respectiva correspondência.

Quadro 1 – Professoras de educação infantil e formação docente

	1	2
Professora 1	De 6 a 10 anos	Graduação em Pedagogia
Professora 2	Até 5 anos	Graduação em Pedagogia
Professora 3	De 6 a 10 anos	Graduação em Pedagogia
Professora 4	De 6 a 10 anos	Curso Normal

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário.

Legenda:

1 – Tempo de atuação na educação infantil.

2 – Maior titulação (formação docente).

Quando questionadas acerca do tempo de atuação na educação infantil, três das entrevistadas informaram que não são professoras iniciantes, já tendo um bom tempo de serviço nesta etapa (seis a dez anos) da educação básica. Dentre elas, apenas uma cita estar entre os cinco primeiros anos de experiência nesta fase.

Dentre as professoras de educação infantil que responderam ao questionário, uma delas, mesmo já tendo um bom tempo de atuação docente, apenas concluiu o curso normal. As demais cursaram até a graduação, não tendo ingressado posteriormente em nenhum curso de especialização, mesmo apresentando um tempo de atuação docente bastante significativo em sala de aula e diante de várias oportunidades na atual conjuntura das políticas de formação de professores. Percebe-se, a partir dessa constatação, a precária formação inicial das

profissionais, levando a um questionamento latente que ora vigora: será que elas não sentem a necessidade de atualização de seus conhecimentos teóricos para subsidiarem sua prática? Não se trata apenas de uma realidade local, mas é algo também perceptível em outras creches e pré-escolas, e por conta disso percebemos como ainda está enraizado no pensamento de muitos professores o caráter exclusivamente assistencialista estigmatizado e carregado por décadas, não se conseguindo trazer à educação infantil a roupagem educativa das atuais políticas educacionais. Corroborando com isso, tem-se a ideia de Hoffmann (2009, p. 19) acerca dos profissionais que atuam nesta etapa:

Desvendar o máximo possível os mistérios de uma criança exige, assim, estudo e investigação. E esta é uma questão em falso na educação infantil. Improvisam-se profissionais para essa área, e os profissionais dessa área improvisam muitas de suas ações. [...]. Ou seja, atrelada a uma histórica desqualificação e desvalorização de professores e atendentes, a instituição de educação infantil favorece a sua não participação nas atividades de planejar e avaliar, desmotivando-os, inclusive, ao estudo, à troca de experiências, à reflexão sistematizada do seu saber.

O segundo Quadro-Síntese (Quadro 2) traz o significado de avaliar a partir das concepções das professoras entrevistadas. Vejamos:

Quadro 2 – Professoras de educação infantil e o significado de avaliar

Para você, o que significa avaliar?	
Professora 1	“Significa fazer todo o apanhado do que aprendemos na sala de aula ou na nossa vida.”
Professora 2	“A avaliação é um referencial para aquela criança, através desse papel é que dizemos como é o desempenho de cada um.”
Professora 3	“São diagnósticos que usamos para saber como vai o andamento da criança. São avaliações, como observações, anotações, fichas, etc.”
Professora 4	“Observar os objetivos desejados nos temas estudados em sala de aula.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário.

Percebe-se então, a partir do segundo Quadro-Síntese, que a professora 1 compreende a avaliação enquanto processo, não levando em consideração momentos isolados, mas o conhecimento que a criança carrega, inclusive aqueles adquiridos informalmente no transcurso da sua vida.

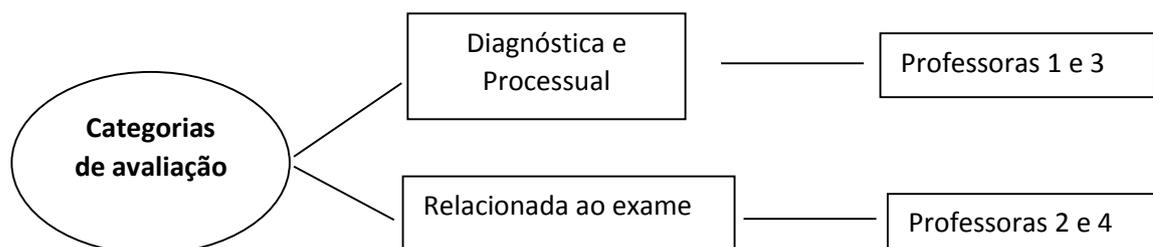
A professora 2 entende a avaliação a partir de um olhar tecnicista e formal, como um documento que assegurará o progresso ou não do aprendente, porque é “este papel” que fará o julgamento do desempenho.

A professora 3 enumera alguns instrumentos avaliativos em sua resposta, deixando claro estar confusa quanto ao que significa avaliar; entretanto, demonstra saber em linhas gerais que avaliar é acompanhar o “andamento da criança”, e para que este andamento seja registrado são necessários alguns instrumentos, como os por ela citados.

E, por fim, a professora 4 não compreende exatamente o que foi perguntado. Ainda assim, depende-se de sua afirmação que ela acredita que a avaliação se justifica com o intuito de verificar se os conteúdos trabalhados em sala de aula foram absorvidos pelos alunos e, dessa maneira, se os objetivos por ela traçados foram alcançados. Verifica-se que funciona de forma diagnóstica, refletindo se os alunos estão ou não acompanhando o currículo, ou seja, “os temas estudados”.

Pautando-se em autores como Luckesi (2011), Zabala (1998) e Hoffmann (2009), estabeleceram-se algumas categorias para análise das respostas, como podemos observar na imagem abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Categorias do conceito de avaliação elencadas das respostas das professoras



Fonte: Dados produzidos durante a pesquisa.

Dentro das categorias destacadas acima, percebe-se que as professoras 1 e 3 se encaixam na primeira delas, por apresentarem uma concepção mais aproximada com o que afirma Luckesi (2011) quando explicita que a característica da avaliação passa primeiramente por um diagnóstico inicial e não se coloca como terminalidade, mas parte de um longo processo educativo.

Já as professoras 2 e 4 se identificam mais com a segunda categoria, ou seja, da avaliação como exame, sendo assim, haveria aqui uma relação maior com o que Luckesi (2011) descreve como sendo a “pedagogia do exame”, por centrar-se nos objetivos e nos resultados, como focos centrais do processo de aprendizagem e não na aprendizagem em si do aluno; bem como se aproxima da característica do exame, que é ser pontual e seletivo. Brennan e Silva (2012, p. 179) complementam esta discussão trazendo o motivo pelo qual o exame (do tipo prova escrita) tem um lugar tão especial nas práticas atuais, a saber:

Há ponto pacífico entre aqueles que vivenciam a escola, que, no Brasil, há uma predominância do sistema avaliativo do tipo prova escrita, cuja finalidade é avaliar o nível de aprendizado do estudante, entendendo que a prova é um instrumento que “prova” o que o aluno aprendeu.

Isto se contrapõe às afirmações de Zabala (1998) e Hoffman (2009), pois estes entendem a avaliação como construção, na qual o eixo principal é a aprendizagem do aluno e que esta acontece enquanto processo e produto.

O próximo Quadro-Síntese (Quadro 3) apresenta os instrumentos avaliativos assinalados pelas professoras entrevistadas.

Quadro 3 – Professoras de educação infantil e os instrumentos avaliativos

	Observação do aluno de forma singular.	Anotações diárias de dados importantes, fazendo assim os registros de aula.	Portfólios individuais contendo todas as atividades.	Realização de desafios variados (testes, desenhos, atividades, painéis, etc.).	Análise dos cadernos de classe, de casa, e caderno de desenho.	Fichas de comportamentos diárias.
Professora 1	X	X			X	X
Professora 2		X				
Professora 3	X	X		X	X	
Professora 4	X	X		X	X	

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário.

É curioso perceber que nenhuma das quatro professoras entrevistadas assinalou os portfólios como instrumento avaliativo em sua *performance* docente. Entretanto, esta ferramenta resgata o trabalho metodológico e possibilita ao educador identificar os objetivos cruciais da aprendizagem, se eles foram efetivamente cumpridos e, em caso negativo, poderá servir de embasamento para que se revejam alguns pontos do percurso. Segundo Hernández (2000), o portfólio é:

[...] um continente de diferentes tipos de documento (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Compreende-se assim que no referido CREI o portfólio não assume uma posição estratégica na condução da aprendizagem. As educadoras entrevistadas não o entendem como um recurso indispensável nesta etapa, já que não fazem uso dele em sua prática avaliativa.

Dando continuidade, fora solicitada a justificativa para a utilização dos instrumentos assinalados. Vejamos o próximo Quadro-Síntese (Quadro 4) com as respectivas declarações.

Quadro 4 – Professoras de educação infantil e o motivo de utilizarem os instrumentos avaliativos

Justifique o motivo de utilizar tais instrumentos.	
Professora 1	“Porque esses instrumentos faz (sic) parte da prática pedagógica, ou seja, da nossa vivência em sala de aula.”
Professora 2	“O instrumento avaliativo que eu uso é o diário de classe.”
Professora 3	“Os instrumentos usados são fontes de referência onde podemos nos avaliar se as crianças estão aprendendo ou precisamos usar outros meios ou buscar ajuda para uma prática pedagógica.”
Professora 4	“Para obter objetivos almejados durante o planejamento anual.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário.

A partir das declarações das quatro professoras não é possível extrair os motivos pelos quais elas escolheram aqueles instrumentos avaliativos em específico. Mais agravante é a professora 2, que se contradiz e afirma utilizar o diário de classe como instrumento avaliativo, demonstrando não ter entendido a pergunta e não compreender o que sejam de fato instrumentos avaliativos, confirmando a ideia de que:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 1999, p. 55)

Assim, fica perceptível que as práticas docentes, apropriadas ou não em diversos contextos, estão arraigadas em alguma ideia que perdura o imaginário do docente. Neste caso, a professora traz o diário como instrumento porque, de alguma forma, sua concepção o carrega como tal, mesmo que ela nem tenha consciência disso e nem saiba teoricamente justificar os motivos de tal escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar acerca da avaliação escolar, suas características e suas implicações, acaba-se por enxergar o papel importantíssimo do professor em todo o processo e, além disso,

as barreiras que se colocam aos docentes que atuam hoje nessa etapa. Eles, os docentes, precisam primeiramente compreender a existência dessas barreiras, sentir-se incomodados diante delas e assim encontrar meios para que sejam superadas. O problema se instaura quando os professores tacitamente as aceitam e aprendem a conviver harmoniosamente com elas.

Os educadores não devem cometer o erro de rotular os alunos entre bons e maus, inteligentes e não inteligentes, pois não é esta a tarefa do educador e nem há critérios que conduzam tais práticas. Se assim proceder, em todo o tempo a formação será prejudicada. Os profissionais devem compreender que cada criança é única em suas potencialidades, com ritmos de aprendizagem diferentes, áreas de interesse distintas e cada uma é proveniente de uma estrutura familiar específica. Assim sendo, serão aprendentes que caminharão por percursos diversos.

Percebe-se, ao término desta análise, que a concepção de avaliação se distancia do acompanhamento do desenvolvimento e do registro diário das evoluções de cada criança, como é estabelecido na LDBEN/96 e no próprio RCNEI; e as práticas não correspondem aos pressupostos básicos da avaliação, que giram em torno de uma ação investigativa e mediadora. Além disso, as intervenções adequadas e as diversas formas de favorecer o processo – inclusive algumas delas já suscitadas anteriormente neste trabalho – através de um planejamento eficaz do professor, não são mencionadas.

O intuito de construir subsídios para que as crianças superem as barreiras que porventura encontrem ao longo do percurso escolar também não entra em cena no discurso das professoras entrevistadas, ou seja, não vigora nenhum tipo de adaptação no processo avaliativo, não levando em consideração as necessidades específicas dos sujeitos envolvidos e as concepções avaliativas se distanciam da ideia de adaptação para os que não atendem às expectativas do sistema e não se desenvolvem de forma típica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2010.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. [s.l.], 2008. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BARROS, Aídil Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; SILVA, Hércia Macedo de Carvalho Diniz e. Avaliação da Aprendizagem. In: ROSSI, Sílvio José (Org.). **Políticas, didática e avaliação na educação infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 169-218.

COSTA, Rosa. Avaliação na educação infantil: o portfólio. **Construir Notícias: Pedagogia. Espaço Pedagógico**, Recife, nov./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1534>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

FERREIRA, Windyz B.; MARTINS, Regina C. B. **De docente para docente**. Práticas de Ensino e Diversidade na Educação Básica. São Paulo: Summus, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Cadernos Educação Infantil, 15.)

_____. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

WEISZ, Telma. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: _____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999. p. 55-63.

ZABALA, Antoni. A avaliação. In: _____. **A Prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.195-221.

