

## **CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DO PROCESSO AVALIATIVO**

### **CONCEPTS OF CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS REGARDING THE EVALUATION PROCESS**

### **CONCEPTOS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN RELACIÓN CON EL PROCESO DE EVALUACIÓN**

*Josiane de Almeida Trevisani<sup>1</sup>*

*Moacir Pereira de Souza Filho<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O artigo apresenta como tema o processo avaliativo. Partindo do pressuposto de que há uma dicotomia entre teoria e prática, este artigo tem por objetivo investigar as práticas de professores das creches e pré-escolas do município de Presidente Prudente. Sua finalidade é verificar se a “avaliação mediadora” tem sido preterida em função do cumprimento das exigências burocráticas. O instrumento de investigação se baseou num questionário aberto e o método de investigação esteve fundamentado na “Análise de Conteúdo”. Os resultados evidenciaram, que a maioria dos professores acompanha o desenvolvimento dos alunos, principalmente, por meio de portfólios. Eles conhecem as diretrizes curriculares, embora desconhecam os referenciais teóricos. Eles se mostraram favoráveis a alfabetização precoce e apontaram como principal carência a necessidade da orientação de outros profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Avaliação. Professores da Educação Infantil.

**ABSTRACT:** This paper presents as its theme the evaluation process. Assuming that there is a dichotomy between theory and practice, this paper aims to investigate the practices of teachers of kindergartens and primary schools of Presidente Prudente city. Its purpose is to investigate whether the "mediator assessment" has not been used due to the completion of paperwork requirements. The research instrument has been based on a questionnaire and the research method was based on "Contents Analysis". The results showed that most of the teachers accompanying the students' development, mainly through portfolios. They know the curriculum guidelines, although they do not know of the theoretical framework of the education area. They are supportive of early literacy and pointed to lack the guidance of other professionals.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Evaluation. Teachers of Children's Education.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Física pela Universidade Estadual Paulista – Unesp – Presidente Prudente; Professora de Educação Infantil da E.M. Profª Jovita Terin - Presidente Prudente/SP. E-mail: jositrevisani@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Educação para a Ciência; Professor Assistente Doutor do Departamento de Física, Química e Biologia da Unesp de Presidente Prudente; Docente credenciado do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) da Unesp/Presidente Prudente e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp/Bauru. E-mail: moacir@fct.unesp.br.

**RESUMEN:** El trabajo se presenta como tema el proceso de evaluación. Suponiendo que existe una dicotomía entre la teoría y la práctica, este trabajo tiene como objetivo investigar las prácticas de los maestros de jardines de infantes y preescolar en el municipio de Presidente Prudente. Su objetivo es investigar si la "evaluación mediador" no se ha utilizado debido a la finalización de los requisitos de papeleo. El instrumento de investigación se basó en un cuestionario y un método de investigación se basa en el "análisis de contenido". Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores que acompañan el desarrollo de los estudiantes, principalmente a través de las carteras. Ellos saben las directrices del plan de estudios, aunque desconocen el marco teórico del área de la educación. Ellos son de apoyo de la alfabetización temprana y apuntaban a carecer de la orientación de otros profesionales.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Temprana. Evaluación. Educación de la Primera Infancia Enseñanza.

## **INTRODUÇÃO**

O conceito de avaliação tem sido um tema presente nas pesquisas na área de educação. Os textos, em geral, apresentam uma dicotomia entre o discurso e o que realmente tem sido feito. Embora, haja um consenso de que a avaliação deva ser mediadora, caracterizada por um acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno, percebe-se que na prática é difícil supervisionar e proporcionar um apoio individualizado às crianças. Aliado a isso, o sistema burocrático de ensino solicita registros periódicos, em fichas de acompanhamento padronizadas e que segundo algumas pesquisas, são descontextualizadas e que nem sempre foram elaboradas pelos professores. Mas, o que dizem esses educadores?

O referencial teórico da pesquisa está fundamentado no conceito de "avaliação mediadora" proposto por Hoffmann (2009), cujo objetivo é investigar junto aos professores da Educação Infantil (creches e pré-escolas), que atuam na rede municipal de Presidente Prudente, o que eles pensam (sobre suas práticas) a respeito do processo avaliativo, comparando os resultados encontrados com os dados da literatura.

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E FINALIDADES**

A ideia de creche surge na Europa no final do século XVIII (e início do século XIX), com a finalidade de "guardar" as crianças, no período em que os pais estivessem trabalhando (MATHIAS; PAULA, 2009, p. 13). No Brasil, a implantação das indústrias e o crescimento das cidades passaram a necessitar da mão de obra feminina e, com as esposas ausentes do lar, as creches passaram a assumir a função de cuidar das crianças a fim de atender suas necessidades básicas, como de higiene e alimentação<sup>i</sup> (HOFFMANN, 2009, p. 23).

No Estado de São Paulo, desde 1920, a legislação já previa escolas maternas aos filhos de trabalhadoras, com a finalidade de fornecer local e alimento adequados a essas crianças. Esta concepção assistencialista começa a mudar no início da década de oitenta, quando textos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) passaram a falar em educação pré-escolar para as crianças de 0 a 6 anos e, em 1985, quando a revista “Educação Municipal”, do Rio de Janeiro, publica uma edição especial que tinha como eixo central de seus artigos, a reflexão de uma proposta educacional para crianças de 4 a 6 anos, considerando esta a faixa etária ideal para o período pré-escolar (KUHLMANN JR., 2000, p. 8-16).

Mas, somente após a Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil passa a ser considerada um direito de todo cidadão e um dever do Estado, e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9.394/96) considera a Educação Infantil (creches – até 3 anos e pré-escolas – de 4 a 6 anos)<sup>ii</sup> como sendo a primeira etapa da educação básica, atribuindo a função primordial de cuidar e educar das crianças. O MEC elaborou um documento denominado de Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) cujo principal objetivo era a expansão da oferta de vagas para crianças de 0 a 6 anos (MATHIAS; PAULA, 2009, p. 14).

Entretanto, Albuquerque (2010, p. 144) diz que no Brasil há um paradoxo entre o ordenamento legal e a realidade vivenciada por algumas crianças e suas famílias, uma vez que, embora o Brasil seja um país avançado em termos de legislação, em parte, o Estado não tem cumprido suas responsabilidades de oferecer políticas públicas educativas às crianças pequenas. Segundo a autora, percebe-se uma política de um “estado mínimo” com uma absoluta falta de compromisso, que centraliza a responsabilidade da educação das crianças nas famílias, por meio de programas sociais (como, por exemplo, o bolsa-escola<sup>iii</sup>). Segundo a autora, o processo de criar uma criança consiste, principalmente, por decidir o rumo da sua vida. A família não deve assumir esta responsabilidade, mas, também, não deve delegar esta função à esfera mais ampla (escola). Assim, deve-se compartilhar e criar laços entre o contexto familiar e o contexto escolar. Sanches (2003) acredita que os canais de comunicação a se estabelecer com as famílias devam ser “bidirecionais”, promovendo o intercâmbio sobre a criança.

A educação, nos primeiros anos, contribui para o desenvolvimento integral dessas crianças em seus aspectos “físico, psicológico, intelectual e social” (CÂNDIDO et al., 2008, p. 15). A educação infantil estabelece as bases da personalidade humana, pois as

primeiras experiências de vida marcam profundamente a pessoa, e contribui para a construção e o exercício da cidadania (MATHIAS; PAULA, 2009, p. 16). Segundo as autoras, “[...] os novos paradigmas da educação definem a criança como um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 16) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 87-88) estabelecem os princípios básicos para formação das crianças, que são: princípios éticos<sup>iv</sup>, políticos<sup>v</sup> e estéticos<sup>vi</sup>. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo “[...] garantir à criança o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

## **AVALIAÇÃO INFANTIL: DEFINIÇÕES E CRÍTICAS**

‘Avaliar’ é uma palavra de origem latina “*valare*” que significa “dar ou atribuir valor” (SILVA, 2012, p. 1). A exigência do processo de avaliação parece surgir como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, na tentativa de superar o modelo assistencialista presente na educação infantil (RODRIGUES; GARMS, 2009, p. 2.309). O conceito de avaliação é polissêmico, na medida em que, diversas acepções são associadas às práticas avaliativas (SANCHES, 2003, p. 112). Neste sentido, a avaliação tradicional tem sido compreendida como um instrumento de mensuração da aprendizagem do indivíduo (LACERDA; SOUZA, 2013, p. 20).

Pellegrini (2008, p. 74) faz uma analogia e entre o ensino e a medicina: “[...] quem procura um médico busca um diagnóstico para doença e um remédio para sua cura, e não uma simples receita”. Assim, também, nas dificuldades apresentadas em sala de aula, é necessário diagnosticar os problemas e propor soluções; não simplesmente quantificar o resultado através de um “boletim”.

Segundo Lacerda e Souza (2013, p. 21), avaliar no contexto da educação infantil indica o “diagnóstico” e a “compreensão” do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. Portanto, deve-se ter em mente que os seres humanos são diferentes entre si, e cabe aos professores saberem lidar com essas diferenças, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança (SILVA, 2012, p. 2). À medida que o ser humano vai aprendendo e adquirindo o

conhecimento, ele passa por processos de transformações, nos quais vai modificando sua própria forma de pensamento (SILVA, 2012, p. 10).

Não há como dar “notas” ou “conceitos” a um desenho, uma pintura, uma dança, pois a criança se encontra em pleno desenvolvimento de suas potencialidades: não há acertos a considerar, mas processos à acompanhar e resultados à observar (SILVA, 2012, p. 5, grifos da autora).

As próprias Diretrizes apontam que as instituições de educação infantil são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças (BRASIL, 2013, p. 95). Elas devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, “[...] sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, p. 29). Em síntese, trata-se da observação sistemática das atividades, brincadeiras e interações da criança, utilizando múltiplos registros (relatórios, álbuns, fotografias, desenhos, etc), que não tenham o objetivo de ‘retenção’, mas que seja um documento que permita a família conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e, compreender como elas se apropriam dos modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Essa documentação deve acompanhar a criança ao longo de sua trajetória na educação infantil e ser entregue aos pais por ocasião de sua matrícula no ensino fundamental (BRASIL, 2013, p. 95).

Segundo Sanches (2003, p. 112), o processo de avaliação na educação infantil tem, basicamente, como finalidade, recolher informações que possibilitem compreender, orientar e melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. No entanto, as instituições utilizam o preenchimento (ao final de períodos pré-determinados) de fichas comportamentais classificatórias e pareceres padronizados que, segundo Hoffmann (2009, p. 12) encerram concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas. De acordo com a autora, essas fichas são baseadas em escalas comparativas que revelam atitudes que a criança apresentou ou apresenta. Segundo Rodrigues e Garms (2009, p. 2310), raramente são apontados dados sobre o aspecto afetivo.

O grande problema é que esses instrumentos de avaliação, normalmente, são elaborados por pessoas que não desenvolvem o trabalho diretamente com as crianças (como diretores, coordenadores pedagógicos, etc.), sem consultar e discutir com o professor. Estes registros aparecem descontextualizados em termos da dinâmica do cotidiano das crianças e do entendimento sobre os aspectos a serem avaliados (HOFFMANN, 2009, p. 13). Sanches (2003) concorda dizendo que esses instrumentos são produzidos por outras pessoas para serem utilizados em outros contextos. Outro problema apontado por Cândido et al. (2008, p.

13), e que consideramos relevante, é que a avaliação geralmente acontece sem um embasamento teórico.

Esses instrumentos de avaliação são exigências do sistema oficial de ensino. Segundo Silva (2012, p. 2-3), avaliar não é um procedimento que indique um ponto final no aprendizado do aluno e os educadores não podem avaliar somente para cumprirem uma exigência burocrática, deixando de explorar este instrumento poderoso que serve para redefinir a sua prática profissional. Além disso, cabe salientar que eles determinam índices a serem atingidos pela escola, que não tem sido exercido em benefício dos alunos. Eles acabam por retratar a rotina diária desenvolvida pelos professores, simplesmente, a fim de “dar uma satisfação” aos pais e aos supervisores (HOFFMANN, 2009, p. 14).

Enquanto a avaliação institucional é de responsabilidade da escola, a avaliação da aprendizagem é de responsabilidade dos professores. Portanto, tais registros só terão resultados positivos se vierem acompanhados do repensar, instituindo como um instrumento articulador que possa fornecer sustentação entre o educador e a sua prática pedagógica (LACERDA; SOUZA, 2013, p. 22).

## **CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nas últimas décadas, acreditava-se que a avaliação deveria basear-se num processo objetivo, com padrões uniformes de avaliação, a partir da definição de critérios definidos, claros e observáveis sobre o desempenho do aluno. Porém, é extremamente complexo avaliar o ser humano. A criança, por exemplo, traz consigo uma história de vida e não é fácil compreender o seu pensamento (HOFFMANN, 2009, p. 49-51).

Diante disto, devemos abandonar listagens de comportamentos uniformes, padronizados, e buscar estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai construindo ao longo de sua descoberta sobre o mundo. Devido ao dinamismo do processo de desenvolvimento infantil, não faz sentido apontar simplesmente os resultados. Esses pareceres estáticos muitas vezes não retratam mais o momento em que a criança se encontra, pois ela supera suas dificuldades e amplia suas possibilidades a todo momento. Além disso, não faz sentido a observação e o julgamento sem apontar caminhos possíveis e necessários para se trabalhar com essa criança (HOFFMANN, 2009).

A proposta de “avaliação mediadora” exige um olhar atento e uma postura reflexiva do professor, no sentido de estudar a reação das crianças em suas conquistas, apoiá-las e fornecer a elas novos desafios. O processo avaliativo exige do educador conhecer as

reações das crianças, perceber suas tentativas, limites e possibilidades, planejando a ação pedagógica a partir de tais observações e reflexões (HOFFMANN, 2009, p. 21-5). “Não há como relatar o que a criança é, ou como ela faz, porque, no minuto seguinte, ela já é, ou o faz, diferente”. Sendo assim, toda descoberta da criança está relacionada às conquistas anteriores e é o prenúncio de novas conquistas em direção a um maior desenvolvimento moral e intelectual. Cada criança tem suas peculiaridades e seu tempo próprio de desenvolvimento. Desta forma, não se deve comparar uma criança com as demais (HOFFMANN, 2009, p. 78-80).

A avaliação deve ser um instrumento capaz de apontar ao docente se as estratégias de ensino utilizadas por ele foram profícuas. A avaliação pode ser “normativa” ou avaliação “diagnóstica/formativa/somativa”. A primeira é excludente e separa os alunos que sabem, daqueles que não sabem. Sendo assim, Lacerda e Souza (2013) e Sanches, (2003, p. 115-17) nos ajudam a entender as outras formas de avaliação: (i) a ‘descritiva, diagnóstica ou sondagens’: normalmente é realizada quando se inicia uma nova etapa e consiste em saber as capacidades, dificuldades e carências da criança; (ii) a ‘formativa’: ocorre ao longo do processo educativo e permite a compreensão do professor sobre o andamento da turma e visa proporcionar o apoio que as crianças carecem para desenvolver determinada atividade, para que elas se sintam a vontade para aprender e crescer; (iii) ‘somativa’: geralmente acontece ao final do processo e, caracteriza-se pela síntese e a interpretação da prática educativa.

Sanches (2003, p. 118-19) aponta algumas técnicas e procedimentos que os professores podem utilizar e que permitem obter informações úteis sobre o conhecimento progressivo e multidimensional das crianças: (i) a ‘observação’: trata-se de um processo de atenção constante a fim de descobrir o que motiva as crianças e onde situam suas dificuldades; (ii) ‘entrevistas’: geralmente dirigida aos pais, uma vez que, devido a pouca idade, as crianças não conseguem responder a informação solicitada; e, finalmente, (iii) os ‘portfólios’: são construídos a partir da recolha e seleção de trabalhos diversificados, proporcionando uma visão alargada e pormenorizada, que ilustra o percurso de aprendizagem percorrido, os progressos e as dificuldades manifestadas pelas crianças.

Silva (2012, p. 10) diz que os “pareceres descritivos e os portfólios” representam as observações e os registros diários da evolução de cada criança e, revelam todo o esforço, o progresso e as conquistas obtidas nas diferentes etapas de trabalho realizado. Trata-se de um histórico e da coletânea de trabalhos, desenhos, pinturas, recortes e colagens feitas por cada aluno. O trabalho de Silva e Urt (2014) apresenta a evolução das crianças feita

de maneira sistematizada por meio de desenhos, fotos e portfólio. As autoras mostram a exploração de objetos pelas crianças, a liberdade de movimento, a interação com os colegas e os trabalhos em geral, nos quais as atividades se tornam mais complexas e elaboradas ao longo do tempo. No artigo de Correia e Souza (2014), as próprias crianças identificam os equívocos cometidos e as aprendizagens edificadas (erros e avanços em relação à temática estudada, à coordenação motora, a organização espacial, a habilidade na escrita), sentindo-se orgulhosas e responsáveis por suas produções e favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e enriquecedora sobre o processo vivenciado.

Cândido et al. (2008, p. 16-20) refletem sobre o processo avaliativo presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Segundo os autores, é importante que a criança participe do processo e acompanhe suas conquistas e sua necessidade de superação (se for o caso). O documento sugere um processo avaliativo fundamentado nas concepções referentes: a) a “formação pessoal e social” - centrada na observação das conquistas pessoais, no envolvimento e na capacidade de concentração da criança e; b) no “conhecimento de mundo” da criança (subdividido em cinco áreas): (i) “movimento”: expressão corporal e locomotora, observadas durante os jogos e brincadeiras; (ii) “musical”: conquistas vocais; (iii) “artes visuais”: criatividade e produção artística; (iv) “linguagem oral e escrita”: ampliação do vocabulário e; (v) “natureza e sociedade”: exploração do ambiente que a cerca.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças, que permitam aos professores observar de forma crítica e criativa as brincadeiras e as interações das crianças no cotidiano, com a utilização de múltiplos registros que permitam a família identificar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e conhecer o trabalho da instituição (BRASIL, 2010, p. 29).

A finalidade da educação infantil deve contemplar objetivos socioafetivos e cognitivos que se contrapõem radicalmente aos objetivos comportamentais ou de natureza conteudista. O que se pretende é que a criança desenvolva autonomia, imaginação, pensamento criativo, oralidade, etc. (HOFFMANN, 2009, p. 39). Assim, o registro feito pelo professor “historiciza” o processo de construção de conhecimento da criança e serve de orientação para os outros (ou para os próximos) professores. Eles têm por objetivo narrar os caminhos que cada criança vem percorrendo em busca de conhecimento do mundo e

desenvolvimento de valores pessoais, retratando, assim, a dinamicidade de sua ação de conhecer (HOFFMANN, 2009, p. 70).

O trabalho de Araújo (2014) mostra a evolução nos níveis de bem-estar e envolvimento das crianças sob alguns definidores de qualidade baseados em cinco escalas<sup>vii</sup>. Segundo a autora, esses instrumentos de investigação constituem em um apoio a monitoração e a melhoria das práticas que constituem num sustentáculo à ação profissional em creches.

## **METODOLOGIA**

Embora a pesquisa tenha quantificado a porcentagem dos resultados nas respectivas categorias, podemos classificá-la como de natureza qualitativa, uma vez que ela tem por objetivo a compreensão de como os professores concebem o processo de “avaliação”.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de educação infantil da cidade de Presidente Prudente/SP. A justificativa da escolha se deu devido ao fato de que um dos pesquisadores ser professor nestas escolas<sup>viii</sup>. A amostra investigada foi composta por 16 (dezesesseis) professores (8 de creches e 8 de pré-escolas) que no mês de julho do ano de 2014, atuavam nessas instituições.

Foi elaborado um questionário “aberto” contendo 8 (oito) questões que versavam sobre o tema “avaliação”. A seguir, apresentamos o Questionário elaborado pelos pesquisadores e aplicados aos professores da educação infantil:

### **Questionário**

1. O que você entende por “avaliação”, ou, qual é a sua concepção sobre a “avaliação”?
2. Quais são as finalidades da “avaliação” na “educação infantil”?
3. Qual a participação do professor/educador neste processo? O que ele efetivamente avalia?
4. Quais os referenciais que você utiliza para avaliar seus alunos?
5. O fato de crianças estarem ingressando mais cedo nas séries iniciais do ensino fundamental, em sua opinião, acarreta em quais consequências?
6. Quais são os instrumentos de avaliação que você (profissional) utiliza? De quanto em quanto tempo são feitos os registros?
7. Como e por quem são elaborados estes instrumentos? Eles são exigidos pela instituição? Os pais têm acesso a eles?
8. Qual o recurso ou tipo de “avaliação” você julga necessário, e que ainda falta, para que se possa realizar uma avaliação de melhor qualidade na educação infantil?

O método de investigação se baseiou na “Análise de Conteúdo” proposto por Bardin (2011), que o define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Inicialmente fizemos uma pré-análise visando sistematizar as ideias iniciais a fim de formular hipóteses em relação aos objetivos da pesquisa. Por meio de uma leitura prévia pudemos estabelecer o contato com os documentos a serem analisados. A fase seguinte consistiu essencialmente na “codificação” que corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto por recorte (escolha das unidades); pela enumeração (regras de contagem) e pela classificação e agregação (escolha das categorias). A “categorização” é uma operação que reúne um grupo de elementos (desmembramento do texto em unidades de registro) procurando impor certa organização às mensagens (BARDIN, 2011).

De maneira análoga, Barros e Lehfeld (2007, p. 110) definem esses passos como: “classificação, codificação e tabulação”. Segundo os autores, a “classificação” significa a divisão em partes comuns, dando-lhes ordem. A “codificação” transforma os dados em elementos quantificáveis e é o processo utilizado para a colocação de cada informação em categorias (ver Quadro 1). Finalmente, a “tabulação” é o processo pelo qual se apresentam os dados obtidos da categorização em tabelas ou gráficos<sup>ix</sup> (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 110).

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para proceder à interpretação desses dados, após os estudos das respostas dos depoentes, elaboramos um conjunto de categorias para cada questão. O Quadro 1 permitiu codificar essas categorias. O conteúdo das células nos permitiu inferir sobre as informações obtidas dos participantes da pesquisa: os professores da educação infantil.

Quadro 1 – Significado das categorias elaboradas.

	<b>Categoria A</b>	<b>Categoria B</b>	<b>Categoria C</b>	<b>Categoria D</b>	<b>Categoria E</b>
<b>Q1 e Q2</b>	Relaciona ao aluno – avaliação como processo	Relaciona ao aluno – avaliação como finalidade	Relaciona as atividades do professor	-	-
<b>Q3</b>	Observa a criança	Planeja as atividades	Avalia os resultados	Mediador do processo	-
<b>Q4</b>	Observações e anotações próprias	Documentos oficiais	Referenciais da área	Não responderam	-
<b>Q5</b>	Não vê problemas	Considera prejudicial	Considera positivo	Não responderam	-
<b>Q6</b>	Registro oficiais	Fichas de acompanhamento	Portifólio e/ou registros próprios	Sondagem diagnóstica	Não responderam ou especificaram

Q 7	Professor	Professor com orientação da instituição	Secretaria da Educação	Não responderam	-
Q 8	Materiais Pedagógicos	Capacitação ou auxílio de outros profissionais	Não falta nada	Não responderam ou especificaram	-

A tabulação destas informações subsidiou uma análise estatística que não será apresentada aqui, mas cujos resultados percentuais nos permitem compreender a informação veiculada. Apresentamos alguns excertos das falas dos professores visando ilustrar algumas categorias e discutir melhor os resultados.

Cabe salientar que como o questionário é aberto, uma única questão pode apresentar mais de uma categoria. Consideramos como “total” ou 100%, o número de categorias obtidas nas respostas e não o número de respostas ou indivíduos da pesquisa.

Verificando as informações, resolvemos fazer a junção das Questões 1 e 2 que verifica o que os professores entendem por “avaliação” e o que eles consideram que seria a sua finalidade. Os dados mostram que para 49% dos professores, a avaliação está relacionada com o processo vivenciado pelo aluno. Para 20% a avaliação representa o final de um processo. O restante, 31%, acredita que a avaliação serve como indicativo do trabalho docente.

CatA: A avaliação é considerada um processo contínuo nos aspectos de desenvolvimento físico, motor, cognitivo e psicológico (Prof.1).

CatA: A finalidade é acompanhar o desenvolvimento da criança, levando em consideração as fases do desenvolvimento (faixa etária) a fim de levantar um “diagnóstico” para possíveis intervenções (Prof.2).

CatB: Avaliação é a forma de analisar se o conteúdo dado em sala de aula foi compreendido (Prof.14).

CatB: Identificar o que a criança sabe para, a partir daí, começar o trabalho (Prof.6).

CatC: Avaliação é uma forma de saber a evolução de cada docente (Prof.16).

CatC: É na avaliação que os profissionais observam as áreas de conhecimento e desenvolvimento e, o que ele pode fazer para que ocorra esse desenvolvimento com naturalidade e sem traumas (Prof.10).

A terceira questão esteve relacionada ao que o professor realmente avalia. As porcentagens indicam que 22% observam o comportamento das crianças; 28% utilizam o processo para rever ou planejar novas atividades; apenas 11% avaliam os resultados e desempenho do aluno e; um total expressivo de 39% concebe o processo de avaliação como “mediadora”.

CatA: O papel do professor é exatamente o de observador, deverá estar atento aos aspectos cognitivos, motor, social, psicológico das crianças. É necessário observar, registrar, montar uma pasta/portifólio com os registros de observações para realizar tarefas/atividades de intervenção (Prof.2).

CatB: O professor/educador tem que estar planejando (diária, semanal ou mensalmente), procurando usar todos os meios adquiridos com a sua prática, para que possa preparar esse aluno para os outros agrupamentos ou para as séries iniciais (Prof.10).

CatC: O professor avalia os pontos negativos e positivos, verificando se o projeto atingiu os objetivos propostos (Prof.15).

CatD: O professor ou educador possui uma grande importância nesse processo, pois é através desse acompanhamento, do trabalho pedagógico, juntamente com as crianças, que será direcionado o trabalho. A avaliação ocorre diariamente através das atividades, brincadeiras, conversas, relatos, enfim, de uma forma global (Prof.13).

Todas as categorias elaboradas para esta questão fazem parte do processo avaliativo. No entanto, cabe salientar que houve um baixo índice na categoria que representa uma preocupação com o resultado final. Portanto, podemos inferir que os sujeitos investigados possuem uma concepção de uma avaliação “formativa e mediadora”, estando esta atenta ao desenvolvimento da criança.

A quarta questão perguntou sobre os referenciais teóricos utilizados pelos professores para a avaliação de seus alunos: uma porcentagem de 18% afirma que apenas observam o comportamento das crianças e fazem suas próprias anotações, ou seja, não utilizam nenhum referencial; 53% dos participantes utilizam documentos oficiais (Parâmetros, Diretrizes Curriculares, RCNEI, etc.); apenas 6% dos professores se baseiam em referenciais teóricos da área; o restante, 23%, não responderam.

CatA: A avaliação será através de registros por parte do educador ou professor em sala de aula, frente a participação de cada aluno, de forma individual e coletiva, e, do desenvolvimento da aprendizagem durante as atividades propostas (Prof.3).

CatB: Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – “dele” foi retirado critérios que observo ao longo do ano (Prof.12).

CatC: Os conceitos de avaliação de Jussara Hoffmann (Prof.5).

É relevante salientar que os professores da Educação Infantil têm conhecimento sobre os documentos oficiais, mas não lêem ou não adotam referenciais da área. Uma porcentagem expressiva se absteve e, portanto, não respondeu.

A questão 5 investigou o que os professores pensam a respeito do ingresso mais cedo nas séries iniciais e, segundo eles, quais seriam as consequências para a formação das crianças. Os resultados encontrados foram: 38% não consideram prejudicial e não vêem nenhum tipo de problema; 19% consideram que isso prejudica a criança e 25%, pelo contrário, consideram que isso possa favorecer a formação do aluno; o restante 18% não responderam.

CatA: Não vejo problemas, os alunos têm seu ritmo de aprendizagem e maturidade. Se estimulado antes, pode haver uma resposta satisfatória ou não (Prof.4).

CatB: Na minha opinião sim, porque cada ano o aluno tem que vir mais cedo para a escola. Sendo que esta criança vai ter uma vida íntima para estudar, chegando mais cansado nas séries iniciais [...] (Prof.10).

CatC: Apoio essa prática, pois ingressando mais cedo aumentamos as bases e condições das nossas crianças terem uma estrutura educacional mais forte e significativa (Prof.8).

Parece haver uma forte tendência na concepção dos professores ao considerarem que a entrada cada vez mais cedo às séries iniciais, trazem mais benefícios do que prejuízos ao aluno.

A indagação da Questão 6 diz respeito ao tipo de instrumento utilizado: 9% aos registros oficiais; 14% às fichas de acompanhamento; 45% aos portfólios ou registros próprios; 23% às sondagens diagnósticas; 9% dos respondentes se abstiveram. Muitos professores utilizam mais de um tipo de avaliação, portanto, as respostas apresentaram mais de uma categoria.

CatA: Utilizamos caderno para anotar suas progressões[...], cada atividade é anotada [...] (Prof.16).

CatB: Registros, fichas de desenvolvimento individual e a observação. (Prof.12).

CatC: Utilizo o portifólio através de registros de atividades e fotos; quanto ao tempo, faço durante o dia-a-dia; a avaliação é constante (Prof.1).

CatD: Sondagem diagnóstica (bimestral) (Prof.4).

A sétima questão trata sobre quem elabora os instrumentos de avaliação: os próprios professores representam 38%; numa porcentagem expressiva de 50%, os professores ainda têm o apoio das instituições; a Secretaria da Educação elabora para 6%; a mesma porcentagem não respondeu. Nota-se que na grande maioria os profissionais da escola (inclusive o professor) participam da elaboração dos instrumentos de avaliação.

CatA: Esses instrumentos são elaborados por mim e são exigidos pela instituição (Prof.5).

CatB: São elaborados pelos profissionais da educação (coordenadores, orientadores e professores) (Prof.13).

CatC: São elaborados pela Secretaria da Educação (Prof.10).

O Quadro 2, mostra que 69% são exigidos pela instituição e em 75% dos casos os pais tem acesso a esses instrumentos. Essa porcentagem poderia ser ainda maior se um número expressivo dos professores respondesse a esta questão.

Quadro 2 – Exigência da instituição e acesso dos pais aos instrumentos de avaliação.

Exigidos pela instituição	Acesso dos pais as avaliações
---------------------------	-------------------------------

Sim	69%	Sim	75 %
Não	0 %	Não	6 %
Não responderam	31 %	Não responderam	19 %

Finalmente, a oitava questão investigou o que os professores necessitam para que a avaliação se torne mais eficiente: 19% revelaram a falta de materiais pedagógicos; 31% alegaram que necessitariam do apoio de algum profissional para casos especiais; 7% alegaram que não falta nada e; 43% não responderam.

CatA: Somente falta material pedagógico para que a criança possa interagir com eles e o professor possa avaliar as competências de cada aluno (Prof.5).

CatB: Que o aluno e os pais fossem avaliados pelo profissional (psicólogo) caso este aluno já viesse com grandes traumas já causado em sua vida. Pois nós profissionais sabemos o quanto é difícil lidar com está criança sem estar passando para esse profissional (psicólogo). Não tem muitos avanços, e ainda não deixa os profissionais e os colegas de sala terem condições de aprender tranquilos (Prof.10).

CatC: Não sei informar, acho que os que tem, são suficientes, porém é necessário saber utilizá-los (Prof.12).

É interessante notar a preocupação dos professores com o processo de inclusão. Eles lidam diariamente com alunos que apresentam algumas deficiências ou trazem alguns problemas provenientes do ambiente familiar para a escola. Neste sentido, muitos alegaram que a presença de profissionais capacitados para auxiliá-los, seria extremamente relevante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que, para a maioria dos educadores a avaliação está relacionada ao processo vivenciado pelo aluno (Q1 e 2 – CatA). Sendo assim, embora a avaliação seja utilizada por uma exigência burocrática e sirva para repensar a prática docente, ela assume o caráter de uma avaliação “formativa” e “mediadora” na medida em que há uma preocupação com o acompanhamento e desenvolvimento da criança (Q3 – CatD).

Embora os sujeitos investigados tenham demonstrado conhecer as diretrizes curriculares (Q4 – CatB), pudemos verificar que eles avaliam sem um embasamento teórico do processo (Q4 – CatC) e muitos desconhecem os referenciais teóricos da área.

Outro ponto a ser destacado, e que consideramos relevante é que esses profissionais consideram que a “alfabetização precoce” não representa um problema na formação da criança e, a maioria inclusive considera isso benéfico (Q5 – CatA), contanto que não prejudique seu desenvolvimento motor, característico desta faixa etária (como, por exemplo, as brincadeiras).

Quanto aos instrumentos de avaliação, a maioria revelou que utiliza o portfólio (Q6 – CatC) como instrumento principal, embora haja o acompanhamento constante e diário e que é feito por meio de registros nas fichas de acompanhamento. Esses documentos são elaborados/preenchidos por eles (às vezes com a orientação das instituições) (Q7 – CatA e CatB) e, todo material é apresentado aos pais durante as reuniões periódicas.

A pesquisa mostrou que os professores consideram que devido a diversidade e ao número excessivo de crianças, seria extremamente relevante poder contar com profissionais especializados que pudessem orientá-los durante as atividades (Q8 – CatB).

Muitas pesquisas apontam que há uma dicotomia entre a “avaliação mediadora”, defendida pelos referenciais da área e o que realmente tem sido realizado nas creches e pré-escolas. No que diz respeito às informações provenientes dos professores participantes desta pesquisa, tanto em relação a concepção quanto a finalidade da avaliação, não nos parece que esta lacuna seja tão expressiva assim. Os professores demonstraram estar atualizados e em sintonia com as pesquisas (embora não as utilize como referenciais) que concebem o processo avaliativo numa perspectiva mediadora, cujo o foco é o aluno. Algumas escolas (e alguns profissionais) já utilizam o portfólio de maneira efetiva, como um instrumento de registro e acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Acreditamos que essa mentalidade já se constitui num primeiro passo para modificar a prática, sendo talvez necessário repensar o próprio instrumento de avaliação.

## Notas

<sup>i</sup> O preconceito com relação ao trabalho manual (dos professores) e aos cuidados de alimentação e higiene, associa-se à sua dimensão de “doméstico”, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares (KUHLMANN JR., 2000, p. 13).

<sup>ii</sup> Segundo a Portaria Ministerial 1.147/2011/MEC, a Educação Infantil é destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade (SILVA; URT, 2014, p. 59).

<sup>iii</sup> O bolsa-escola é um programa do governo federal cujo o objetivo é pagar um valor pré-determinado à família de jovens e crianças de baixa renda como estímulo para que ela frequente a escola regularmente.

<sup>iv</sup> Valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

<sup>v</sup> Dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

<sup>vi</sup> Valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

<sup>vii</sup> i) imagem da criança ativa e competente; ii) ambiente seguro, confiante e estimulante; iii) centralidade das interações; iv) parcerias com os pais e v) focalização na observação.

<sup>viii</sup> Este pesquisador não faz parte dos professores investigados na pesquisa.

<sup>ix</sup> Devido aos limites deste artigo, não apresentaremos os gráficos obtidos durante a análise dos dados. As porcentagens apresentadas ao longo do texto representam uma aproximação dos valores exatos e nos permite a análise qualitativa dos resultados.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. S. Crianças pequenas: da lógica cultural e familiar as políticas públicas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 139-156, set./dez. 2010.

ARAÚJO, S. B. Avaliação da qualidade em creches: o bem estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 100-115, set./dez. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CÂNDIDO, A. A. S. et al. Reflexões sobre a avaliação à luz do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. *UNAR*, Araras, v. 2. n. 2, p. 13-22, 2008.

CORREIA, L. C.; SOUZA, N. A. Portfólio na promoção da autoavaliação da aprendizagem: a educação infantil sob foco. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 79-99, set./dez. 2014.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 16. ed. Porto Alegre: Meditação, 2009.

KUHLMANN JR., M. História da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 5-17, mai./jun./jul./ago. 2000.

LACERDA, A. C.; SOUZA, M. G. Avaliação na Educação Infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, VII, 2013. *Anais...* Uberaba/MG: UNIUBE, 2013.

MATHIAS, E. C. B.; PAULA, S. N. Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. *Revista interfaces: ensino, pesquisa e extensão*. Ano 1, n. 1, p. 13-16, 2009.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril, p. 74-75, 2008.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. Concepções e metodologias de avaliação na educação infantil: os percalços e os desafios da atualidade. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, VI, 2009. *Anais...* São José dos Campos: UNIVAP, p. 2.309-2.312, 2009.

SANCHES, M. A. A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectiva. *EduSer: Revista de Educação*, Bragança, n. 1, p. 111-124, out./2003.

SILVA, T. Z. Avaliação na educação infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. *Revista Thema*, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2012.

SILVA, J. P.; URT, S. C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 56-58, set./dez. 2014.

Recebido em janeiro de 2015

Aprovado em julho de 2015