

**ESCOLA SUPERIOR ABERTA DO BRASIL - ESAB
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARIA DA PENHA APARECIDA KLUG BASILIO CARNEIRO

PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**VILA VELHA - ES
2010**

MARIA DA PENHA APARECIDA KLUG BASILIO CARNEIRO

PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil da Escola Superior Aberta do Brasil como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, sob orientação da Prof. Ms. Patrícia Ebani Peixoto

**VILA VELHA - ES
2010**

MARIA DA PENHA APARECIDA KLUG BASILIO CARNEIRO

PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia aprovada em ... de ... de 2010.

Banca Examinadora

**VILA VELHA - ES
2010**

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares pelo apoio, especialmente ao meu filho Lucas e ao meu marido Sérgio pelo amor, pela presença e constante incentivo.

RESUMO

Palavras chave: Avaliação – Instrumentos – Educação Infantil

O tema da presente monografia é *O processo avaliativo na educação infantil*, e insere-se na linha de pesquisa “Educação Infantil”, que está incluída na área de conhecimento “Educação, Teologia, Psicopedagogia e Meio Ambiente”. O estudo teve como objetivo analisar o significado da avaliação na Educação Infantil, de acordo com educadores que atuam com crianças de 0 a 5 anos. Foi realizada uma pesquisa teórica e de campo, na perspectiva qualitativa, aplicando-se como técnicas: a pesquisa bibliográfica e questionários com questões discursivas. Na realização do estudo procurou-se definir avaliação na educação infantil; apresentar e discutir as tendências pedagógicas que influenciam a ação docente e os instrumentos de avaliação e seus objetivos na educação infantil segundo a legislação vigente, os pesquisadores e conforme quatro educadoras. Os dados foram analisados e interpretados de forma qualitativa, fornecendo elementos para atingir aos objetivos propostos. Os resultados apontaram para a falta de legitimidade técnica da avaliação na educação infantil e da necessidade de construção de uma cultura de avaliação própria e autêntica voltada para este segmento. Constatamos que são utilizados poucos instrumentos de avaliação e os objetivos dos mesmos são desconhecidos e, ainda, percebemos incoerências entre a tendência pedagógica assumida com a prática de avaliação relatada pelas educadoras.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAP. 1 – TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	09
CAP. 2 – AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
CAP. 3 – ALGUNS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS OBJETIVOS.....	24
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de conclusão de curso, intitulado Processo avaliativo na educação infantil, se enquadra na linha de pesquisa “Educação Infantil”, que está incluída na área de conhecimento “Educação, Teologia, Psicopedagogia e Meio Ambiente”.

No espaço da educação infantil, alguns pesquisadores como Jussara Hoffmann, Vital Didonet, Sônia Kramer e Miguel Zabalza apontam em pesquisas e estudos que a avaliação na prática deste segmento é influenciada por modelos ou tendências de ensino que se misturam, configurando uma ação que carrega traços do ensino fundamental, onde prevalecem velhos esteriótipos e preconceitos.

Assim, as práticas avaliativas, mesmo na educação infantil, com crianças pequenas, tendem à exclusão e à classificação das crianças, cujo foco está nas habilidades e capacidades ainda não desenvolvidas. Ou seja, a tônica está na incapacidade, no que a criança ainda não sabe, enfim, no erro.

No entanto, a avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino. Porém, sabe-se que a ação docente é influenciada por pressupostos teóricos, neste caso, pelas tendências pedagógicas que se fazem presentes na rotina escolar de instituições educacionais infantis.

Diante disso, pretendemos entender: em que consiste o processo de avaliação na Educação Infantil, na perspectiva dos educadores que atuam neste segmento?

Justifica-se o estudo deste tema em função de minha experiência profissional como educadora, na qual pude perceber que a avaliação na educação infantil constitui-se em um desafio que merece um aprofundamento teórico, reflexões e discussões.

Além disso, a educação infantil é um segmento da educação que apresenta equívocos, tanto na formação como na identidade dos profissionais, em função de sua trajetória histórica. Conforme apontado pelos documentos oficiais a Educação Infantil passou a ser reconhecida como integrante da Educação básica, inclusive como a primeira etapa, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (Lei nº. 9394/96).

Portanto, parece haver uma fragilidade em termos de práticas avaliativas, coexistindo educadores e práticas pedagógicas tradicionais, ou seja, aplicando elementos de avaliação nos moldes do ensino fundamental tradicional e educadores com práticas pedagógicas que objetivam acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças, conforme apregoa o artigo 31 da referida LDB.

Cabe ressaltar que pesquisas envolvendo a educação infantil são fundamentais para o campo da educação, uma vez que a socialização de estudos e reflexões contribui para a distinção entre os pontos comuns e as diferenças existentes e necessárias entre os segmentos da educação infantil e do ensino fundamental. Ou seja, as especificidades do desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos merecem discussões e a forma de compreendê-las, através da avaliação, precisam ser discutidas e divulgadas entre os educadores.

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa foi analisar o significado da avaliação na Educação Infantil, de acordo com educadores que atuam com crianças de 0 a 5 anos.

Especificamente buscou-se: verificar quais são as concepções pedagógicas que embasam a avaliação na educação infantil; apontar quais são os instrumentos avaliativos presentes na educação infantil; identificar os objetivos dos instrumentos de avaliação.

O tipo de pesquisa desenvolvida foi a pesquisa bibliográfica acrescida de pesquisa de campo para analisar o objeto de estudo. Dessa forma, além de realizar um levantamento bibliográfico acerca da avaliação na educação infantil e das tendências pedagógicas, foi necessário verificar junto aos educadores infantis como eles entendem a avaliação infantil e como atuam no cotidiano da prática pedagógica. Para tanto, alguns procedimentos metodológicos foram adotados, como a seleção de artigos, livros, monografias e dissertações sobre avaliação na educação infantil; leitura e fichamentos dos materiais.

Quanto ao trabalho de campo, os sujeitos da pesquisa foram constituídos por uma amostra composta por quatro educadoras atuantes em escolas infantis, sendo duas na rede particular de ensino e duas na rede pública municipal de ensino. Os critérios para a escolha dos profissionais foram baseados no tempo de magistério, mais de dois anos de experiência na educação infantil, e todas residentes na cidade de Viçosa, MG, local de realização desta pesquisa.

Os instrumentos utilizados foram questionários com indagações para serem respondidas de forma discursiva, nos quais as educadoras registraram sobre as concepções pedagógicas, a concepção de avaliação, as práticas e os instrumentos avaliativos adotados. Posteriormente as informações foram analisadas à luz das contribuições teóricas para auxiliar nas análises e discussões dos resultados.

Para analisar os dados nos valem das contribuições de Minayo et al. (2005) que sugerem um trabalho cuidadoso de organização, análise e interpretação dos dados para extrair as informações necessárias para responder aos questionamentos da pesquisa, conforme os objetivos estabelecidos.

No próximo tópico será abordado o referencial teórico sobre o objeto de estudo estruturado em três capítulos: Capítulo 1- Tendências Pedagógicas; Capítulo 2- Avaliação na educação infantil e Capítulo 3- Instrumentos avaliativos e seus objetivos na educação infantil.

CAPÍTULO 1 – TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

É de suma importância refletir sobre os pressupostos teóricos que orientam a prática, para se ter clareza dos fins educativos e reorientar a ação pedagógica. O processo de avaliação resulta da combinação das tendências e concepções que orientam a prática educativa e pedagógica dos educadores, logo, avaliar não é um processo neutro, assim como a educação também não é, pois a prática escolar está sujeita a condicionantes de várias ordens, inclusive sociopolítica, que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade.

Teixeira (1968) aponta que a escola acompanha as transformações da sociedade, sendo a primeira uma instituição fundamental que serve à segunda como base de sua estabilidade e como ponto de apoio para sua projeção. Logo, Libâneo (1994) destaca que todos os aspectos que permeiam a ação docente/pedagógica estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações.

Diante disso, as relações presentes na escola, ou nas palavras de Teixeira (1968) – o movimento que se processa em torno da escola - e as práticas pedagógicas são influenciadas e influenciam pelo conjunto de significados sociais, constituídos na dinâmica social, considerando-se tempos, espaços, acontecimentos e sujeitos sociais.

Libâneo (1994) esclarece a importância de o professor ter uma compreensão global do processo educativo, especialmente de suas manifestações no âmbito da escola. É fundamental entender os aspectos sócio-políticos da escola na dinâmica das relações sociais; as dimensões filosóficas da educação; as relações entre a prática escolar e a sociedade no sentido de apontar objetivos político-pedagógicos em condições históricas e sociais determinadas e as condições concretas do ensino; o processo de desenvolvimento humano e de cognição; as bases científicas para a seleção e a organização dos conteúdos, métodos e formas de organização do ensino.

Recorrendo ao contexto histórico, percebe-se que o pensamento pedagógico e, especificamente, as concepções pedagógicas conhecidas atualmente tiveram por base principalmente as idéias de Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Herbart (1766-1841) (LIBÂNEO, 1994).

As tendências pedagógicas (modelos de ensino ou concepções de ensino) são classificadas por Libâneo (1994) em dois grupos: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista, sendo que ambas são subdivididas em várias correntes, que serão detalhadas posteriormente.

No primeiro grupo, estão incluídas: a tendência tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. No segundo, a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

A Pedagogia liberal é marcada pelo ideário da doutrina liberal ou liberalismo predominando interesses individuais e a sociedade de classes e justificando a sistema capitalista. Segundo Libâneo (1994), a pedagogia liberal apóia a tese de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. As diferenças entre as classes sociais não são consideradas, e a escola difunde a idéia de igualdade de oportunidades, mas não leva em conta a desigualdade de condições e as realidades sociais dos alunos. Mendes (1987) explica que o liberalismo quer dizer de acordo com a ordem instituída, considerada natural e eterna.

A Pedagogia liberal tradicional nasce juntamente com a educação no Brasil voltada para os interesses da burguesia. A atividade de ensinar é centrada no professor, com aulas expositivas e repetição de exercícios por parte do aluno que é visto como um receptor da matéria. Essa tendência tem por objetivo formar um aluno ideal, desvinculado de sua realidade concreta, atendendo à premissa de formação de homem conforme um modelo idealizado. Os conteúdos recebem um tratamento desvinculado da realidade concreta e dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade. Baseia-se na aprendizagem receptiva, automática e não mobiliza a atividade mental do aluno, dificultando o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

A Pedagogia renovada está dividida em duas correntes principais, conforme Libâneo (1994): a progressivista, tendo como representante John Dewey e a não diretiva, inspirada em Carl Rogers.

A Pedagogia renovada progressivista é denominada também de Pedagogia Nova ou Escola Nova e surge em função da necessidade de mudanças educacionais, ou seja, opondo-se à tendência anterior cujo foco estava no professor. Nesta, o aluno é considerado como sujeito de seu aprendizado e o professor é um facilitador do processo, incentiva, orienta e organiza as situações de aprendizagem. Mendes (1987) afirma os pioneiros da Escola Nova, no Brasil, utilizaram primordialmente os métodos, transpostos dos Estados Unidos, e menos o conteúdo. Libâneo (1994, p. 66) concordando com Mendes (1987) explica que “a Didática ativa dá menos atenção aos conhecimentos sistematizados, valorizando mais o processo da aprendizagem e os meios que possibilitam o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais dos alunos”.

Acerca dos pressupostos da Escola Nova, Mendes (1987, p. 1) esclarece que:

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira marcaram o divisor de águas em relação à Escola Tradicional, no sentido preciso: organizam as vigências culturais do passado e do presente, no Brasil, desde a Revolução de 30, expressas sobretudo no *Manifesto dos Pioneiros*, até a década de 60. Percebe-se nesse documento a separação entre a educação, de um lado, e a economia e a política de outro. A educação não está problematizada no País – está submersa, ou quase imóvel frente às modificações sociais, ao passo que a economia e a política são problematizadas. Um dos truques da educação não-problematizada consiste na Escola Nova no Brasil: ela não mexe no conteúdo (transformações sociais via educação) e sim nos métodos e técnicas. Ou melhor, os conteúdos existem, mas freqüentemente embutidos do exterior para o Brasil, lubrificados pelos métodos e técnicas, destinados, sobretudo, à industrialização e à modernização. Por isso, o Estado não tem projeto político, precisamente por ser país dependente, condicionado pelos centros hegemônicos no plano político e econômico, enquanto que, no plano cultural e pedagógico, a *intelligentsia* se contenta com os modelos europeus e norte-americanos como uma das formas de alienação. Mas, paradoxalmente, a Escola Nova e a Escola Tradicional, com visadas opostas, confluem em alienação, isto é, a separação entre duas instâncias. (MENDES, 1987, p. 1)

As contribuições de Mendes (1987) objetivam despertar uma avaliação crítica acerca desse movimento existente entre as tendências pedagógicas, de modo que os educadores possam compreender os pontos positivos e negativos de todas,

buscando o entendimento do contexto sócio-político que molda a situação educacional.

Assim como Mendes (1987), Saviani (2000) aponta que a Escola Nova não foi e não é democrática, pois as experiências novas ficaram restritas a pequenos grupos, e se constituíram em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Para o povo continuou sendo ofertada a educação baseada no método tradicional. Mendes (1987), Saviani (2000) e Libâneo (1994) concordam que os representantes da Escola Nova acreditavam que a escola tinha que ter o foco no plano técnico-pedagógico e com isso, esvaziou-se da preocupação política, ficou em segundo plano a idéia da educação enquanto instrumento de participação nas massas no processo político. Ou seja, negando a pedagogia Tradicional, a Escola Nova mantém e recompõe a hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 2000). Mas, Libâneo (1994) expõe que muitos dos integrantes do movimento dos pioneiros da Escola Nova tinham real interesse em superar a educação elitista e discriminatória.

A Pedagogia renovada não diretiva considera o aluno enquanto fator pessoal decisivo na situação escolar; valoriza a autoavaliação; destaca as questões e problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos ou sociais. O professor é o incentivador, orientador e controlador da aprendizagem e organiza o ensino a partir das reais capacidades dos alunos. O ensino e a aprendizagem têm estreita relação entre si, de modo que o ensino é a atividade direcional sobre o processo de aprendizagem e, esta, é a atividade mental do aluno. Essa corrente é classificada como apriorista, que concebe o sujeito como dotado de um saber de nascença, e dessa forma justifica-se a ocorrência de alunos talentosos e fracassados. (LODER, 2001 apud VAGULA et. al., 2009).

Na década de 1950, no Brasil desenvolve-se o tecnicismo educacional ou a Pedagogia liberal tecnicista inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. O aluno é entendido como um produto de seu meio social e o professor um administrador e executor do planejamento. A didática caracteriza-se como instrumental e interessada na racionalização do ensino, no uso de meios e técnicas mais eficazes. O sistema de instrução é composto de etapas: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Libâneo (1994) destaca que essa

orientação foi imposta às escolas pelos organismos oficiais, pois era compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar, sendo, portanto, uma adequação da proposta escolar e da proposta governamental, com o objetivo de formar pessoas para o mercado de trabalho através de um ensino baseado no processo de condicionamento.

A Pedagogia Progressista é composta pelas tendências: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, consideradas teorias críticas da educação. A ênfase está na análise crítica da realidade social e interessada em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população. Conforme Luckesi (apud VAGULA et al. 2009, p. 17):

[...] a tendência libertadora é também conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que defende a autogestão pedagógica; e a crítica-social dos conteúdos ou histórico-crítica, que valoriza a importância dos conteúdos oriundos de vivências cotidianas e saberes do senso comum no seu confronto com as realidades sociais” (LUCKESI apud VAGULA et al. 2009, p. 17).

Na década de 1980 se solidifica a Pedagogia Progressista Libertadora através da preocupação de movimentos de educação de adultos que apontaram para ideias e práticas pedagógicas e educacionais de educação popular. O maior representante dessa tendência foi Paulo Freire e tem como características: a atividade escolar focalizada na discussão de temas sociais e políticos; com ensino centrado na realidade social, em que professores e alunos analisam problemas e realidades do meio sócio-econômico e cultural, da comunidade local. Enfatiza-se o processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre problemas e questões da realidade social imediata e os métodos adotados são: relatos de experiência vivida, assembléia, pesquisa participante e trabalho de grupo. O professor é visto como um coordenador ou animador das atividades que se organizam em conjunto. (LIBÂNEO, 1994).

Em suas obras, especialmente em Pedagogia da Autonomia (2000) e Pedagogia do Oprimido (1987) Paulo Freire expõe a concepção problematizadora, transformadora, emancipatória e dialógica dessa tendência. Assim, Freire (1987) afirma:

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1987, p. 120).

Por ter esse significado a Pedagogia libertadora é empregada em vários setores dos movimentos sociais, como sindicatos e diversas associações, principalmente voltadas à educação de jovens e adultos (LIBÂNEO, 1994).

A Pedagogia Progressista Libertária parte do pressuposto de que a autogestão e o antiautoritarismo contribuem para a transformação da personalidade do aluno no sentido libertário. (LUCKESI, 1994 apud VAGULA et al. 2009). Essa tendência resiste a toda forma de dominação e combate a burocracia e também é chamada por alguns de anarquista. Sua maior concentração se deu no movimento operário brasileiro dos anos 20 e 30, cuja fundamentação fora resultante da discussão sobre as idéias de Marx e Bakunin, trazidas ao Brasil no século XIX (SANTOS, 2007).

O método baseado na autogestão consiste em deixar os conteúdos livres para que os alunos optem conforme seus interesses e necessidades e a relação entre professor e alunos é vertical, pois o professor é considerado superior quanto aos conhecimentos (IDEM, 2007).

A Pedagogia Progressista Crítico-Social dos conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza os conteúdos escolares, de modo que a escola cumpra seu papel social e político, dando condições aos alunos de participar ativamente nas lutas sociais (LIBÂNEO, 1994).

Acerca desta concepção pedagógica, Libâneo (1994) explica:

O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. Do ponto de vista didático, o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é o fator decisivo da aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Assim, a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos conteúdos atribui importância à didática, porque prioriza os conteúdos e os métodos, entendendo que ensinar e aprender formam uma unidade (IDEM, 1994). Caracteriza-se por compreender o fenômeno educativo a partir do desenvolvimento histórico e coloca a prática social como ponto de partida e de chegada do método dialético, além de defender a democratização dos conhecimentos e a formação da visão crítica dos alunos (VAGULA et al. 2009).

A Pedagogia Progressista Crítico-Social dos conteúdos tenta superar as tradições da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova, tem como principal precursor Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo fundamenta seus estudos teórico-metodológicos nesta corrente.

Entender as tendências pedagógicas proporciona uma orientação mais efetiva do trabalho pedagógico dos professores, principalmente o aspecto político que conduz a atuação em sala de aula, pois a educação não é neutra como a atuação docente, especialmente a avaliação não é imparcial.

Dessa forma, neste estudo fez-se necessário perpassar pelas tendências pedagógicas, tendo em vista que estas comprometem e influenciam a ação docente.

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação é importante em qualquer etapa educativa, pois se trata de um componente particularmente sensível de qualquer proposta curricular e exige uma competência especial dos profissionais da educação (ZABALZA, 2006; KRAMER, 2003).

Avaliar constitui-se em uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve estar diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, conforme explicita Libâneo (1994).

Para Luckesi (apud LIBÂNEO, 1994) a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.

No espaço da educação infantil, alguns pesquisadores como Jussara Hoffmann, Vital Didonet, Sônia Kramer e Miguel Zabalza apontam em pesquisas e estudos que a avaliação na prática deste segmento é influenciada por modelos ou tendências de ensino que se misturam, configurando uma ação que carrega traços do ensino fundamental, onde prevalecem velhos estereótipos e preconceitos.

Hoffmann (2006) indica que há um paradigma de avaliação pautado na classificação dos alunos, que se guia pelo modelo do “transmitir-verificar-registrar”, sem considerar as especificidades do desenvolvimento infantil.

Kramer (2003, p. 95) afirma que “[...] é necessário que a clássica forma de avaliar, buscando os erros e os culpados, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer elementos de crítica e de transformação ativa para o nosso trabalho”.

Consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 59) que: “Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com conseqüências preocupantes [...]”.

Compartilhando com as contribuições supracitadas Barbosa (2004, p. 17) retrata o modelo clássico de avaliação como:

[...] cultura classificatória e dualista, que separa os bons dos maus, afirma o que é certo e o que é errado, julga o outro a partir de valores e juízos pessoais e sociais, sendo alguns deles fortemente embebidos em preconceitos. Assim, a avaliação tem servido como um instrumento de controle social, pois produz seletividade e exclusão (BARBOSA, 2004, p. 17).

É comum se relacionar “avaliação com exame, com mensuração por meio de provas, com qualificações, com angústias, êxitos e fracassos”. Portanto, falta a cultura da avaliação na educação infantil, entendida como um processo que obriga os educadores a rever suas idéias e práticas, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade da tomada de consciência dos pontos fortes e fracos da atuação docente. (ZABALZA, 2006, p. 6).

No entanto, a cultura da avaliação a que se refere Zabalza (2006), impõe a necessidade de documentação e registros no cotidiano das escolas infantis, especialmente por parte dos docentes. Porém tais registros devem vir acompanhados de reflexão, como um meio que possibilite ao educador estabelecer maior sintonia entre o trabalho pedagógico e a avaliação e perceber a avaliação como mediação, como um elo significativo entre as ações cotidianas e principalmente que leve o educador a refletir sobre as ações e os pensamentos das crianças (HOFFMANN, 2006). Assim:

O processo avaliativo como base referencial ao fazer pedagógico dá-se pela abertura do professor ao entendimento das crianças com quem trabalha, pelo aprofundamento teórico que fundamenta a curiosidade sobre elas, pela postura mediadora (provocativa e desafiadora) (HOFFMANN, 2006, p. 28).

Seguindo essa linha de raciocínio acerca do processo avaliativo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, consta

que a avaliação, no âmbito da educação infantil deve acontecer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção. O artigo 29, da referida lei, aponta que a educação infantil, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a avaliação é definida como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças, com funções de acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo educativo.

Conforme as orientações da LDB nº. 9394/96, Kramer (2003) explica que a avaliação de destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos. Constitui-se como um elemento de dimensões política, social e pedagógica, integrado ao fazer educativo.

Essa forma de avaliar, que considera o papel da educação em sua globalidade, foi apresentada por Paulo Freire em várias obras e, possivelmente, foi referência para diversos autores que abordam essa temática de pesquisa. Freire (1996) coloca a necessidade de se assumir o ato avaliativo como avaliação democrática, a serviço da emancipação e da libertação dos sujeitos. Para tanto, é imprescindível a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, o educador só pode assumir uma postura dialógica se entender e adotar uma postura de rever, refletir e entender a sua ação para reorientá-la com o propósito de modificá-la visando o crescimento de seus alunos. Dessa forma ele afirma que o ato de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Rossato (2008, p. 331) destaca que para Paulo Freire esse movimento de reflexão crítica era denominado de práxis, sendo: “[...] a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”.

Nos termos de Freire (1987):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 67).

Diante dessas contribuições de Paulo Freire, muitos pesquisadores se voltaram para a avaliação mediadora. Especificamente na educação infantil, Hoffman (1996) propõe uma forma de avaliar pautada na perspectiva dialógica e mediadora, na qual a ação avaliativa seja reflexiva e desafiadora do educador.

Barbosa (2004) expõe que é possível romper ao menos parcialmente com a visão clássica de avaliação, desde que haja ampliação da compreensão acerca das concepções do processo pedagógico, bem como do acompanhamento da aprendizagem e da ética e da responsabilidade social que deve permear o ato avaliativo.

Kramer (2003) aponta que todos os elementos do trabalho coletivo devem ser tomados como sujeito e objeto da avaliação, na perspectiva de avaliação participativa, sendo para isso, fundamental incluir organização, planejamento e reflexão crítica. Além destes elementos propostos por Kramer, Barbosa (2004) acrescenta que são necessários: sensibilidade e vontade política dos educadores, além de se repensar os objetivos da avaliação na educação infantil, os instrumentos e as estratégias e criar novos modos de analisar os processos.

A autora supracitada assinala ainda a urgência de se adotar a prática de reflexão sobre as constatações, inclusive auto-avaliação e utilizar diferentes instrumentos para construir múltiplos olhares sobre o desenvolvimento das crianças. Portanto, esse exercício envolve o pensar coletivo com trocas de experiências entre educadores.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a avaliação é entendida como um instrumento que deve servir para reorientar a prática educativa e, para isso, deve ser sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a

melhoria da ação educativa. Além do trabalho do professor, consta ainda no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que a avaliação é um excelente instrumento para que a escola possa estabelecer suas prioridades em relação ao trabalho educativo, para reorientar a prática e definir o que avaliar, como e quando de acordo com os princípios educativos.

Nesse contexto de avaliação dialógica, participativa e reflexiva na educação infantil, Didonet (2006) chama a atenção para a adoção de procedimentos avaliativos com crianças pequenas, destacando que em hipótese alguma pode ser desconsiderado o objetivo da educação infantil, que é a formação humana, para a vida e para descobrir o mundo do conhecimento pela fantasia e pelo aspecto lúdico. E enfatiza: “Escolher ou aceitar um tipo de avaliação sem antes discutir o que se pretende conseguir com as crianças é uma decisão arriscada” (DIDONET, 2006, p. 46).

Portanto, há um consenso entre os pesquisadores/educadores supracitados de que deve haver coerência entre a avaliação e as finalidades da educação infantil, priorizando o desenvolvimento das crianças. Diante disso, a avaliação não pode ser discutida sem vínculo com os objetivos da educação infantil e sem considerar as pesquisas referentes ao desenvolvimento infantil.

Deste modo, antes de caracterizar e discutir os instrumentos de avaliação apontados pelos pesquisadores e profissionais, como sendo os mais adequados conforme os objetivos da educação infantil (próximo tópico) cabe-nos fundamentar os motivos que subsidiaram e ainda subsidiam as propostas de avaliação dialógica e reflexiva.

Primeiramente as contribuições advindas do campo de pesquisas em desenvolvimento infantil, especialmente as contribuições de Jean Piaget sobre a forma como ocorre o aprendizado e o desenvolvimento. Piaget pela perspectiva cognitiva apontou que a atividade mental da criança é qualitativamente diferente do pensamento adulto em vários aspectos e estabeleceu uma distinção fundamental entre três tipos de conhecimentos: físico, lógico-matemático e social convencional. Em síntese, Piaget verificou que a fonte do conhecimento físico, assim como o conhecimento social é parcialmente externa, enquanto que a fonte do conhecimento lógico-matemático é interna ao indivíduo.

Assim como a teoria cognitiva, outras teorias foram importantes para o entendimento do desenvolvimento humano, como: Teoria Sociocultural de Vygotsky (perspectiva contextual); Teoria tradicional da aprendizagem (Behaviorismo ou comportamentalista); Teoria psicossocial de Freud, Teoria psicossocial de Erikson, dentre outras.

Destas constatações/estudos, desenvolveram-se na área de formação de professores, linhas de pesquisa que passaram a indicar a necessidade de se conhecer os caminhos percorridos pelas crianças, em termos de atividade mental e construção do conhecimento, para se planejar conteúdos, metodologias e, inclusive, organizar o processo de avaliação. Papalia e Olds (2000, p. 50) destacam que “[...] compreender como as crianças pensam torna mais fácil para os pais ensiná-las e ajuda os professores a saber como e quando introduzir tópicos no currículo.”

Em segundo lugar, além das tendências de ensino e pesquisas relativas ao desenvolvimento humano, que influenciam nos modos de avaliação, os aspectos políticos e a construção de significados também afetam diretamente no processo de avaliação, que não é neutro, assim como a educação não é. Moss (2006) explica que a avaliação tem diversas linguagens, com seus próprios valores, suposições e ferramentas, porque é influenciada por épocas e ocasiões diferentes.

O processo não é apenas intrinsecamente dialógico, mas também explicitamente político – em contraste com a afirmativa de ser técnica e ser situada fora do âmbito político. A linguagem da construção de significado reconhece diferentes visões e perspectivas, assim como a importância da argumentação na busca de acordos provisórios. Todas as etapas da construção de significado são feitas no contexto de um processo contínuo de debate democrático sobre diversas questões críticas, tais como: O que queremos para nossas crianças? Que entendimento temos de nossa instituição de assistência infantil e sua relação com a sociedade? O que queremos dizer com “assistência” e “educação”? A construção de significado utiliza a documentação pedagógica como um instrumento que permite a seus partidários construir significado e fazer juízos de valor em conjunto. [...] a documentação pedagógica é, resumidamente, um processo para tornar a prática visível e, por conseguinte, esta sujeita a diálogo, análise crítica e interpretação. Ela envolve produzir material (notas escritas, fotografias, vídeos, trabalho das crianças, etc.) que documentam as práticas e os relacionamentos de crianças e educadores e um processo de discussão, reflexão e interpretação desse material de forma rigorosa, dialógica e democrática (MOSS, 2006, p. 11).

A partir dessa contribuição, Moss (2006) alerta para a importância de se reconhecer o processo avaliativo a partir da diversidade política, social e cultural, que confere inevitavelmente, práticas alicerçadas em valores e perspectivas variadas. O autor supracitado chama a atenção para as escolhas no âmbito da avaliação infantil, que devem superar o aspecto técnico, considerando a existência dos aspectos político e ético, para uma avaliação dialógica e política.

Para sustentar as ideias supracitadas, destacamos o conceito de avaliação formativa, defendido por Parente (2004):

O conceito de avaliação formativa reenvia para a ideia de conjunto de práticas diversificadas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curriculares através de uma atitude de valorização da participação do aluno em todas as fases do processo educativo. Com este objectivo, os professores tentam construir muitas oportunidades, ao longo do ano, para alunos e professores apreciarem o trabalho realizado e utilizarem a informação que vai sendo obtida para introduzir mudanças no processo de ensino e aprendizagem. (PARENTE, 2004, p. 25)

Corroborando com a ideia acima Perrenoud (1999) aponta para a importância de situações didáticas variadas, com o objetivo de promover as aprendizagens dos alunos. Ainda, Perrenoud (2002, p. 25) afirma que “as competências não podem ser construídas sem avaliação”, que deve ser formativa e, dentre outras características, deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências, exigir colaboração entre os pares e incluir a auto-avaliação.

Além do conceito de avaliação formativa com caráter reflexivo, dialógico e crítico, amplamente defendido entre os pesquisadores ora citados, Parente (2004) indica a avaliação alternativa ou autêntica, que significa “qualquer processo de avaliação que divirja significativamente das tradicionais formas de avaliação” (Tellez, 1996 apud PARENTE, 2004, p. 45). Esse formato de avaliação prioriza as necessidades da criança, enquanto “aprendente”, exalta o desenvolvimento e a aprendizagem, com foco nas capacidades e competências da criança. Baseia-se em acontecimentos da vida real e nas realizações da criança, focaliza nas aprendizagens significativas, é realizada em todos os contextos de vida da criança, sendo colaborativa entre educadores, crianças, pais e outros profissionais (PUCKETT E BLACK apud PARENTE, 2004).

Dessa forma, numa tentativa de contribuir para o esclarecimento do conceito de avaliação no domínio da educação infantil, buscamos revelar que, ao se negligenciar ou não avaliar a criança, de forma reflexiva, compreensiva e sistemática restringe-se o potencial de desenvolvimento infantil. Tentamos localizar a questão da avaliação na educação da infância partindo de contribuições de pesquisadores e de documentos do Ministério da Educação, que indicam a coexistência de uma cultura de avaliação tradicional e práticas de avaliação formativa, inclusive com a defesa dessa última. Por fim, citamos a existência da avaliação alternativa ou autêntica, utilizada em oposição ao modelo tradicional. A valorização da prática de avaliação na educação infantil se coloca em função das transformações ocorridas ao nível das concepções/teorias de desenvolvimento humano e infantil e das concepções e das práticas educacionais (didáticas, pedagógicas, avaliativas etc) que emergiram nos últimos anos.

No próximo tópico trataremos da documentação pedagógica na avaliação no âmbito da educação infantil, considerando que a avaliação é influenciada por aspectos políticos, sociais e culturais; que é atravessada por pesquisas em outras áreas de conhecimento, como as do desenvolvimento humano e que as tendências de ensino se fazem presentes nas escolhas dos instrumentos e na forma de interpretar os dados por parte dos educadores.

CAPÍTULO 3- ALGUNS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS OBJETIVOS

Conforme discorrido no capítulo anterior, a prática de avaliação na educação infantil, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, orientada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e amplamente discutida por pesquisadores, aponta para a necessidade de se estabelecer uma ação dialógica, reflexiva e vinculada aos objetivos da educação infantil. Foi constatado que os diversos autores consultados partilham da tese de que a avaliação presente em escolas de educação infantil deve se preocupar com algumas questões centrais: com o tipo de cidadão que se pretende formar e com que habilidades. A partir da preocupação com os sujeitos que a escola pretender formar defini-se qual é o papel da avaliação e como realizá-la.

Os autores pesquisados apontam também que a avaliação envolve uma questão polêmica, rodeada de questionamentos e embutida de aspectos sociais, políticos e éticos, que têm relevância preponderante, inclusive, sobre a parte técnica quanto à definição dos instrumentos de avaliação. Frente a esse panorama, as pesquisas e os estudos analisados indicam a importância do rompimento com as práticas classificatórias e de se adotar a cultura de avaliação com práticas cabíveis e aplicáveis conforme as especificidades de cuidados e educação de crianças com idade entre zero e cinco anos.

A escolha dos instrumentos e de seus objetivos é influenciada pelos aspectos anteriormente citados. Por esse contexto, a avaliação na educação infantil tem vários âmbitos que demandam um olhar multifacetado e diversas linguagens. Neste capítulo abordaremos algumas formas de avaliação (ou alguns dos instrumentos) indicados por documentos oficiais e por pesquisadores, adotados com maior e menor intensidade nas escolas de educação infantil no Brasil.

Zabalza (2006) discute os tipos de avaliação em educação infantil, destacando que todos têm virtudes e limitações, portanto, há a necessidade de escolher e definir o

instrumento mais adequado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Avaliar na educação infantil demanda uma série de instrumentos que colaboram para que o educador verifique como a criança está em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar, o que significa conhecer para auxiliar no desenvolvimento. (BARBOSA, 2004).

Assim, Barbosa (2004) aponta:

Com instrumentos variados, utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de aprendizagem, podemos recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças, isto é, acompanhar o que elas já conhecem, o que sabem fazer (trabalhar com todos os domínios específicos, não priorizando as atividades lingüísticas), as estratégias que usam para resolver problemas, suas formas de expressão, seu desenvolvimento motor, as estratégias interessantes etc (BARBOSA, 2004, p. 17).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) existem várias maneiras de se realizar os registros decorrentes das observações dos professores, sendo a escrita a mais comum e acessível e, dessa forma, a importância dos registros aparece como elemento que compõe um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Os principais instrumentos apontados são a observação e o registro, através dos quais os educadores podem fazer uma abordagem contextualizada dos processos de aprendizagem das crianças, da qualidade das interações e acompanhar os processos de desenvolvimento a partir das experiências das crianças. Essa abordagem dialógica e reflexiva fornece ao professor e à equipe pedagógica uma visão integral das crianças e também as particularidades. As formas de registros da observação podem ser: escritas (relatórios, cadernos de registro do aluno, fichas); gravadas: em áudio e vídeo; através das produções das crianças (desenhos, esculturas), ou ainda com fotografias.

Iniciamos a exposição dos instrumentos indicados para a avaliação e seus objetivos pela **observação**. Essa forma de captar e entender o universo das crianças consiste em aprender a olhar e a escutar. Trata-se de olhar com hipóteses e com objetivos, de forma sistemática, com um campo de observação delimitado no momento em que as crianças estão em ação. Observa-se não só a atividade infantil, mas também

fotografias, vídeos, produções infantis e toda manifestação das crianças (BARBOSA, 2004).

A avaliação através **da observação das brincadeiras** oferece aos educadores uma rica fonte de informações acerca do desenvolvimento infantil, pois quando brincam as crianças manifestam ações relativas à resolução de conflitos; experimentam papéis e desenvolvem um conjunto de habilidades: pensamento crítico, conteúdo significativo, formação cultural, conectar ideias, fazer escolhas, conviver com pessoas diferentes, ter visão globalizada, enfim, é uma forma de desenvolver as bases de sua personalidade.

Brincar assume um papel significativo para o desenvolvimento saudável, pois é oportunidade para o resgate dos valores mais essenciais dos seres humanos; como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; como possibilidade de resgatar o patrimônio lúdico-cultural nos diferentes contextos socioeconômicos, conforme aponta Adriana Friedmann (2004).

Conforme Vygotsky (apud Horn, 2003) o ato de brincar proporciona um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A ação da criança no âmbito da imaginação oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade. Brincar se constitui no mais alto nível de desenvolvimento e, somente nessa dimensão a brincadeira pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Kramer (2003) sugere um **caderno de observações da turma**, no qual os registros são realizados pelo professor de forma livre, englobando os acontecimentos, as mudanças, conquistas e interpretações, inclusive sobre as atitudes e sentimentos do próprio professor. No dia a dia, o professor deve observar um grupo de crianças, entre três e cinco e realizar anotações **nos relatórios de avaliação individual**, que posteriormente deve ser discutido com a supervisora. Além destes, Kramer (2003) indica a adoção de **calendários mensais**, que especificam as atividades e oficinas, sendo que após a realização da atividade as crianças escrevem o nome ou desenham um símbolo, para compor um quadro de preferências, aversões

dificuldades etc. Por fim, semestralmente, são respondidas as **fichas de avaliação** do trabalho escolar pelos profissionais da equipe pedagógica da escola.

Quanto aos **relatórios** Barbosa (2004) aponta que são instrumentos utilizados pelos professores para registrar as observações das crianças, as situações, as experiências e os diversos aspectos do grupo, dos alunos individualmente e de seus processos, tanto na aprendizagem quanto no âmbito relacional e de grupo. Destaca a importância deste instrumento, por expressar a memória do trabalho realizado com a turma e por que se constitui em um ponto de referência para o planejamento e a avaliação do trabalho

As **fichas de avaliação** são muito presentes na prática de avaliação infantil e se constituem em tabelas e/ou quadros com questões objetivas e pouco espaço para relatos discursivos. São preenchidas, ao final de algum período, com anotações de aspectos e características invariáveis sobre crianças em idades diferentes, freqüentemente com termos imprecisos que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor. Segundo Ciasca e Mendes (2009, p. 303), “[...] além de se reduzir ao registro, freqüentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição.” Complementam ainda que: “Transforma-se, assim, a avaliação em registros sem qualquer significado ou importância pedagógica”. Embora as fichas de avaliação sejam criticadas pelo reducionismo e objetividade, Kramer (2003) indica esse tipo de instrumento associado a outros, para compor um quadro mais amplo de avaliação e não indica o seu uso isolado.

A respeito da **análise das produções infantis**, deve ser considerado que a criatividade da criança precisa ser explorada através de diversas situações e atividades, visto que “[...] em nenhum outro período da vida o ser humano se desenvolve tanto quanto nos primeiros seis anos. Essa é a fase em que o cérebro forma o maior número de sinapses, ou seja, as ligações que usamos para processar as informações recebidas”. (ALENCAR, 2009, p. 31).

Especialmente acerca do desenho infantil, Longo (2005) aponta para a necessidade de entendermos o desenho como uma linguagem, um sistema de signos diretamente relacionado ao contexto cultural e, por isso, carregado de sentimentos e juízos de valores, de acordo com a idade da criança. Através do ato de desenhar a criança expressa palavras, conceitos, relações, gestos, acontecimentos que se referem às suas vivências. A importância de desenhar está ligada a organização do pensamento, das emoções e dos sentimentos. É através da expressão artística que a criança expressa suas vivências e experiências e articula a atividade intelectual, a sensibilidade e a habilidade manual. (ALENCAR, 2009).

Conforme Aroeira (1996), Longo (2005) e Greig (2004) desenhar é uma ação que envolve o desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual e social. No plano emocional, a arte é um espelho, o desenho de uma criança revela muitos aspectos emocionais, sendo que “[...] a criança emocionalmente livre identifica-se intimamente com sua obra e sente-se segura diante de qualquer problema que derive de suas vivências” (AROEIRA, 1996, p. 52). O desenvolvimento intelectual se manifesta através da consciência de mundo, ou seja, a partir da compreensão que ela tem de si e de seu meio.

Diante disso, ao desenhar, a criança identifica-se com sua obra, reforça a autoconfiança e a segurança por que o desenho é um registro, uma marca que para ela tem muitos significados, sendo assim qualquer intervenção no desenho da criança é uma agressão a sua criação. Por exemplo, quando um colega rabisca o desenho dessa criança, ela manifesta com insatisfação a agressão que o seu desenho sofreu, isto para ela é um ato de violência. Quando o adulto escreve na folha do desenho ou corrige o desenho da criança, igualmente está praticando uma agressão, inibindo a capacidade criativa da criança. Esse é o pressuposto da corrente da escola contemporânea (anos 1980) de análise da produção infantil que argumenta que não se deve descartar o processo interno de cada um e que defende a associação entre subjetividade e cultura. (MARTIN, 2007). Logo, as observações e a avaliação devem girar em torno do processo de elaboração das produções infantis e dos significados que as crianças atribuem.

Os **anedotários** representam suportes de uso do professor, onde são registrados/anotados as experiências e vivências de cada aluno, com registros das expressões lingüísticas, as cenas descritas, o envolvimento em algum projeto/atividade, ação com brinquedos, relacionamento entre amigos, com os adultos etc. Pode ser complementado com registros fotográficos. (BARBOSA, 2004).

O **livro da vida da turma** é confeccionado pelas próprias crianças, com diferentes linguagens, tendo como foco registrar aspectos significativos da vida em grupo. Nele são impressas as experiências vividas, as aprendizagens realizadas, os problemas solucionados, os dramas vivenciados, enfim, é uma memória coletiva do convívio social, conforme Barbosa (2004).

Outro instrumento de avaliação muito indicado por diversos profissionais e pesquisadores é o **portfólio**, que documenta o processo de aprendizagem do educando e, portanto, uma forma de diálogo entre professor e aluno (BEHRENS apud RAIZER, 2009).

Segundo Parente (2004) os *portfolios* não são apenas para captar e documentar a evolução da competência da criança, mas devem providenciar informações significativas sobre as experiências de aprendizagem da criança realizadas ao longo do tempo. Quanto ao tipo de portfólio, a autora supracitada referencia o trabalho de Rolheiser, Bower e Stevahn (2000) que aconselham aos professores a fazer a seleção entre duas categorias que consideram principais: o *portfolio* de crescimento e o *portfolio* dos melhores trabalhos.

O *portfolio* de crescimento é desenhado com o objectivo de demonstrar o crescimento e desenvolvimento individual ao longo do tempo. O foco no crescimento e desenvolvimento acarreta uma ligação estreita às metas e objectivos educacionais identificados para cada criança. Este tipo de *portfolio* pode conter evidências que revelam os esforços, os insucessos, os sucessos e as diversas mudanças ocorridas ao longo do tempo. O objectivo é que os alunos possam ver as suas próprias mudanças, realizadas ao longo do tempo, e possam partilhar a sua viagem no desenvolvimento e na aprendizagem com os outros. O *portfolio* de crescimento pode constituir a matéria prima para construir o *portfolio* dos melhores trabalhos. O *portfolio* dos melhores trabalhos sublinha e mostra evidências do “melhor” que foi realizado pelo aluno. Este tipo de *portfolio* acentua a dimensão do reconhecimento do próprio valor e do sentido de realização e pode favorecer o desejo de partilhar o seu trabalho com os outros. Torna possível revelar da quantidade de esforços que os alunos investem nos seus trabalhos e realizações (PARENTE, 2004, p. 59).

Conforme Valiati e Cairuga (2004), no portfólio, a seleção dos trabalhos tem por base a escolha das crianças, com suas opiniões e expressões. As crianças envolvem-se no processo de avaliação, tornam-se protagonistas e conscientes de seus avanços, interesses e aprendizagens. Dessa forma, Raizer (2009) considera que o portfólio só tem real sentido quando traduz o desejo dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, quando expressam avanços, mudanças conceituais e novas formas de pensar e, quando os educadores realizam uma leitura atenta dos dados, observado os objetivos e a flexibilidade do planejamento.

A partir de uma breve abordagem foram apresentados alguns instrumentos de avaliação infantil, considerando que, além destes, outros são citados pela literatura pertinente, porém para atender aos limites deste trabalho não foi possível descrevê-los. Conforme as orientações dos pesquisadores consultados, os diversos instrumentos de avaliação devem ser articulados, de modo a considerar que o processo educacional, e, especialmente, que a aprendizagem ocorre de forma global. Assim, Zabalza (2006, p. 8) destaca que é importante “[...] saber de qual situação partimos e ir verificando se o desenvolvimento de nossos alunos está ocorrendo segundo a dinâmica esperada para a sua idade e o tipo de enfoque educativo que planejamos”. Ao docente cabe observar se as crianças estão evoluindo em um bom ritmo, se essa evolução ocorre de maneira suficientemente equilibrada e se elas estão superando as dificuldades que inevitavelmente vão apresentando-se. Para tanto, é fundamental a articulação dos instrumentos avaliativos com a devida valorização de todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

A seguir são apresentados os dados coletados na parte referente à pesquisa de campo e as análises pautadas no referencial teórico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises foram realizadas ancoradas nas idéias de Minayo et al. (2005) que propõem a organização dos dados de modo interpretá-los tendo como foco os sentidos. Tal orientação supõe seguir as abordagens teóricas da pesquisa, demarcando as categorias analíticas para discuti-las.

O procedimento analítico indicado por Minayo et al. (2005) teve início com a descrição dos dados; em seguida, realizou-se a análise (que pressupõe decompor um conjunto de dados); e por fim fez-se a interpretação, que é uma etapa que cabe ao investigador fazer inferências e estabelecer o diálogo entre a teoria e a leitura compreensiva dos aspectos observados.

Os resultados e a discussão estão organizados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os questionários foram respondidos por quatro professoras, identificadas pela letra P seguida de algarismos, desta forma, a identificação dos sujeitos pesquisados é: P1, P2, P3 e P4. A formação acadêmica das professoras é: P1 é habilitada em Magistério e Pedagogia; P2 é habilitada em Educação Infantil e Pedagogia; P3 é graduada em Educação Infantil e Pedagogia e P4 graduada em Pedagogia.

As professoras P1 e P2 atuam em escolas da rede pública municipal de ensino e as professoras P3 e P4 atuam em escolas particulares, todas trabalham no município de Viçosa, MG.

Com os objetivos de verificar o significado da avaliação e entender quais são as concepções pedagógicas que embasam a avaliação na educação infantil, perguntamos às professoras: “O que significa avaliar na educação infantil?” e “Há orientação e/ou influência de alguma tendência pedagógica para a definição da forma de avaliar?”.

A professora P1 indica que avaliar significa antecipar ou prever o que precisa ser trabalhado e se o que já foi trabalhado foi consolidado pelos alunos. E que não toma por base nenhuma orientação de concepção/tendência pedagógica, somente a orientação de sua supervisora pedagógica.

Para a professora P2 avaliar consiste em acompanhar o desenvolvimento do aluno, sem caráter de promoção; ajuda a detectar onde precisa melhorar e desenvolver trabalhos específicos. Ela aponta que ao realizar o trabalho sempre valoriza o aluno e respeita toda a bagagem que ele possui. Afirma que segue seu trabalho de acordo com as contribuições da tendência crítico-social ou histórica, por que considera o contexto dos alunos.

A professora P3 aponta que avaliar significa acompanhar o desenvolvimento da criança e é através deste momento que se pode melhorar as atividades e desenvolver o trabalho. Para ela os alunos são valorizados e são respeitados os conhecimentos que possuem e afirma que segue a tendência histórica.

Segundo a professora P4 avaliar na educação infantil significa perceber através das atividades o que o aluno conseguiu apreender. Ela esclarece que antes de iniciar qualquer conteúdo investiga o conhecimento prévio e a partir daí planeja as atividades. Aponta que sua forma de trabalhar com as crianças e a forma de avaliar estão pautadas nas contribuições da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Para conhecer e apontar quais são os instrumentos avaliativos presentes na educação infantil, além da pesquisa bibliográfica, perguntamos às professoras quais instrumentos avaliativos são adotados por elas e quais são os objetivos dos mesmos.

Foram apontados como instrumentos: conversas informais (P1 e P4); brincadeiras e jogos (P1 e P4); observação, registros corridos e ficha de avaliação (P2 e P3) e atividades diárias (P4).

Todas contemplam que a observação é uma forma de se avaliar os alunos, por exemplo, se estão brincando é o momento de observar como se relacionam com os colegas, como brincam sozinhos, como resolvem os conflitos etc.

Os momentos de conversas informais (seja em roda de conversa, somente o professor e o aluno) também configuram em ocasião da avaliação, pois conforme indicaram as professoras P1 e P4, pode-se perceber o desenvolvimento da fala, do pensamento, estimula vencer a timidez, saber ouvir e falar nos momentos adequados, estabelecer regras em grupo etc. As mesmas professoras indicaram que essas e outras observações de vários aspectos são possíveis durante a prática de jogos e brincadeiras.

As professoras P2 e P3 compartilham que a observação deve acontecer diariamente em vários momentos, porém deve ser seguida de anotações (em caderno ou diário), o que denominam de registros corridos (não são textos tão elaborados, são anotações rápidas para que o professor não se esqueça das observações daquele dia de trabalho). E bimestralmente preenchem a ficha de avaliação elaborada pela equipe técnica da escola.

Nenhuma professora aponta a função específica de cada instrumento, registram em linhas gerais que avaliar serve para saber ou prever o que os alunos sabem e se o que foi ensinado foi apreendido. As professoras P1 e P4 enfatizam que os instrumentos servem para diagnosticar os conteúdos que precisam ser trabalhados e indicam os jogos e as brincadeiras como importantes meios. Para P2 e P3 o objetivo dos instrumentos é acompanhar o desenvolvimento das crianças, e que a valorização e o respeito pelos alunos e seus conhecimentos são fundamentais.

A forma de escolher os instrumentos de avaliação é indicada como sendo através das necessidades da turma ou considerando cada aluno (P1); em reunião com os professores no início do ano letivo são apresentados os instrumentos utilizados no ano anterior e quem quiser acrescentar alguma mudança ou sugerir pode fazê-lo (P2); a professora P3 aponta que são determinados no início do ano letivo, em reunião de professores e a professora P4 relata que a avaliação se dá através de meios lúdicos, com base nas conversas informais onde os questionamentos da

professora e dos alunos surgem e demandam direcionamentos ao longo do período letivo. Percebe-se que as professoras P1 e P4 não têm instrumentos definidos no início do ano letivo, estes são escolhidos e adotados em função da dinâmica do trabalho e da turma.

Até o presente momento os dados foram descritos conforme os objetivos propostos para a investigação, com a explanação das respostas. A interpretação inicia-se nesta etapa, à luz das contribuições teóricas mapeadas no item Referencial Teórico, que está subdividido em três capítulos referentes às tendências pedagógicas, ao conceito de avaliação na educação infantil e aos instrumentos avaliativos e suas funções no âmbito da educação infantil.

Acerca da concepção da avaliação na educação infantil, percebe-se que a compreensão de duas educadoras (P2 e P3) está compatível com as orientações legais, inclusive com o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que postula “acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção”. As professoras P1 e P4 têm como foco os conteúdos, que precisam ser trabalhados, que não foram apreendidos e apontam a função diagnóstica da avaliação. Embora, a avaliação assuma um aspecto diagnóstico, está exposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que a avaliação deve ter funções de acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo educativo. Não está inadequado considerar o ato avaliativo como diagnóstico, mas é insuficiente adotá-lo apenas para esse fim, pois deve haver coerência entre a avaliação e as finalidades da educação infantil, priorizando o desenvolvimento das crianças. Deste modo, há momentos para avaliar com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos prévios e os conhecimentos elaborados a partir de uma aula; como também os momentos de avaliação formativa, utilizada para se conhecer os caminhos percorridos pelas crianças, em termos de atividade mental, como sugerem Papalia e Olds (2000).

E conforme Parente (2004) o conceito de avaliação formativa reenvia para a ideia de conjunto de práticas diversificadas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor

das aprendizagens curriculares através de uma atitude de valorização da participação do aluno em todas as fases do processo educativo.

No entanto nos dizeres das educadoras suas práticas avaliativas não compõem um leque mais amplo ou diversificado de instrumentos. Foram citados: momentos de conversas informais (seja em roda de conversa, somente o professor e o aluno); brincadeiras e jogos; observação, registros corridos, ficha de avaliação e atividades diárias. Todas deram ênfase à observação como um instrumento fundamental e as professoras P2 e P3 afirmaram que a observação deve acontecer diariamente em vários momentos, e em seguida deve ser registrada em caderno ou diário, o que denominam de registros corridos, que são anotações rápidas para que o professor não se esqueça. As professoras P1 e P4 apontaram que é muito útil utilizar as conversas com os alunos (individualmente ou em grupo) para perceber o desenvolvimento da fala e do pensamento.

A observação é de fato o instrumento ou a forma mais usual de captar e entender o universo das crianças, porém Barbosa (2004) chama a atenção para o fato de que observar consiste em aprender a olhar e a escutar. E implica olhar com hipóteses e com objetivos, de forma sistemática, com um campo de observação delimitado no momento em que as crianças estão em ação.

Conforme os relatos das educadoras a observação pode acontecer em momentos variados, durante as brincadeiras, na elaboração das produções infantis e todos os dias. Tal posição está compatível com as contribuições de Vygotsky (1984) apud Horn (2003) e de Adriana Friedmann (2004) que defendem o ato lúdico – o brincar – como um aspecto de suma importância ao desenvolvimento infantil saudável, como potencial na cura psíquica e física; como forma de comunicação entre iguais e entre gerações; como instrumento de desenvolvimento e ponte para a aprendizagem; logo, observar as crianças em ação brincando fornece muitos elementos para o educador compreender e avaliar o desenvolvimento das mesmas.

Feita a observação é necessário registrar o que foi percebido pelo educador. As professoras P2 e P3 apontaram que realizam registros corridos em cadernos ou diários e preenchem fichas de avaliação bimestralmente. As fichas são elaboradas

pela equipe técnica da escola. Já as professoras P1 e P4 não apontaram formas de registro e enfatizaram que utilizam muitos jogos e brincadeiras como meios para diagnosticar os conteúdos que precisam ser trabalhados. Indicaram ainda que há uma liberdade na escolha das formas de avaliação, não havendo uma discussão prévia, no início do ano letivo sobre os instrumentos avaliativos, sendo que estes são escolhidos e adotados em função da dinâmica do trabalho e da turma.

Acerca do entendimento da necessidade de registrar o que foi percebido, apenas as educadoras P2 e P3 demonstraram tal consciência, apontando inclusive que se não registrar o professor esquece as informações. A posição destas educadoras está compatível com a literatura pertinente referente ao aspecto da combinação de estratégias e instrumentos, de observação e registros. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que existem várias maneiras de se realizar os registros decorrentes das observações dos professores e a escrita é a mais comum e acessível. A importância dos registros aparece como elemento que compõe um rico material de reflexão. As formas de registros da observação podem ser: escritas (relatórios, cadernos de registro do aluno, fichas); gravadas: em áudio e vídeo; através das produções das crianças (desenhos, esculturas), ou ainda com fotografias.

Importa salientar que duas professoras pesquisadas apontaram apenas registros escritos.

Quanto à forma de escolher os instrumentos de avaliação na educação infantil documentos oficiais e pesquisadores da área apontam que demanda um olhar multifacetado e diversas linguagens e, nesse contexto, Zabalza (2006) destaca que os instrumentos têm virtudes e limitações, portanto, há a necessidade de escolher e definir o instrumento mais adequado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar e, por isso, variar os instrumentos.

A dinâmica do trabalho com crianças na educação infantil, especialmente na avaliação, impõe a necessidade de flexibilidade e variedade de instrumentos para atender ao desenvolvimento infantil. Barbosa (2004) indica que os instrumentos variados devem ser utilizados em situações diversas, sempre autênticas e de

aprendizagem, para recolher as informações necessárias para apreciar as capacidades das crianças. No entanto, no relato de duas educadoras pesquisadas, tal realidade não se configura, pois para as professoras P2 e P3 os instrumentos são definidos em reunião com os professores no início do ano letivo. Para as professoras P1 e P4 os instrumentos não são definidos no início do ano letivo, estes são escolhidos e adotados em função da dinâmica do trabalho e da turma.

E por fim, acerca das tendências pedagógicas que orientam o trabalho de avaliação na educação infantil a professora P1 apontou que não segue ou não é influenciada por nenhuma tendência pedagógica. As educadoras P2 e P3 apontam que seguem as contribuições da tendência crítico-social ou histórica, por que consideram o contexto dos alunos; a educadora P4 indicou a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e aponta considera os conhecimentos dos alunos.

A professora P1 é habilitada em Magistério e Pedagogia e define a avaliação como uma forma de antecipar ou prever os conteúdos que precisam ser trabalhados, embora manifeste que não é influenciada por nenhuma tendência pedagógica, afirmou que segue as orientações de sua supervisora. A professora P1 colocou como foco da avaliação a preocupação com os conteúdos, o que remete a idéia de uma pedagogia tradicional, na qual os conteúdos recebem um tratamento desvinculado da realidade concreta dos alunos. Outro fato que merece atenção refere-se à não identificação da educadora com nenhuma tendência pedagógica, pois Libâneo (1994) aponta que a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações. Ou seja, mesmo que a professora não identifique uma linha de orientação/ação, suas ações estão impregnadas de significados que influenciam sua prática pedagógica, sobretudo a avaliação.

As educadoras P2 e P3 apontam que seguem as contribuições da tendência crítico-social ou histórica, por que consideram o contexto dos alunos. Buscamos encontrar em seus relatos elementos que justificassem a afirmativa, isto é, se a identificação dessa tendência está coerente com a concepção e a prática de avaliação que as mesmas apontam. Para Libâneo (1994) a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos

conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza os conteúdos escolares, de modo que a escola cumpra seu papel social e político, dando condições aos alunos de participar ativamente nas lutas sociais. Compreende o fenômeno educativo a partir do desenvolvimento histórico e coloca a prática social como ponto de partida e de chegada, defende a democratização dos conhecimentos e a formação da visão crítica dos alunos.

Inicialmente constatamos uma incoerência entre a forma como as educadoras definem os instrumentos avaliativos e a auto-definição de uma tendência pedagógica. Para P2 e P3 os instrumentos de avaliação são definidos em reunião com os professores no início do ano letivo e, apesar desse “engessamento”, são as únicas que declaram que atribuem importância e realizam os registros decorrentes das observações. Identificam-se com a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos conteúdos ou Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, nessa tendência a didática tem relevância, porque prioriza os conteúdos e os métodos, entendendo que ensinar e aprender formam uma unidade, além de opor-se à Pedagogia Tradicional. A reflexão, a discussão e o entendimento do fenômeno educativo de forma mais ampla, não combinam com pré-determinações como a escolha antecipada (no início do ano letivo) dos instrumentos de avaliação, ou seja, sem mesmo conhecer os alunos já são definidas as formas através das quais serão avaliados. Por outro lado, essas educadoras utilizam os registros escritos, enquanto as educadoras P1 e P4 não o fazem. Mas vale ressaltar que não houve manifestações sobre a leitura e a reflexão dos registros realizados decorrentes das observações. Constatamos que há incoerência nos relatos das educadoras ao assumirem a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos conteúdos (Pedagogia Histórico-Crítica) com a prática adotada.

A educadora P4 indicou que segue as orientações da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e apontou que considera os conhecimentos dos alunos. Para a professora P4 a avaliação se dá através de meios lúdicos, com base em conversas informais onde os questionamentos da professora e dos alunos surgem e as escolhas dos instrumentos de avaliação ocorrem ao longo do período letivo. Segundo a professora P4 os instrumentos servem para diagnosticar os conteúdos que precisam ser trabalhados; avaliar na educação infantil significa perceber através das atividades o que o aluno conseguiu apreender e, afirma que antes de iniciar

qualquer conteúdo investiga o conhecimento prévio, o contexto dos alunos para planejar as atividades. No entanto, os pontos basilares da concepção da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire são: ser problematizadora, transformadora, emancipatória e dialógica. Em parte, a prática de avaliação relatada pela professora condiz com os pressupostos dessa tendência, principalmente quando aponta que é significativo perceber o contexto do aluno e seus conhecimentos prévios. Outra questão importante refere-se à forma de se escolher os instrumentos de avaliação que são escolhidos e adotados em função da dinâmica do trabalho e da turma e não são definidos *à priori*.

Porém cabe ressaltar que a professora em questão não registra as observações realizadas, logo, pode-se inferir que não ocorre reflexão e problematização, uma vez que os registros viabilizam esse exercício crítico e reflexivo. Por outro lado, não adianta registrar em cadernos e diários, como fazem as educadoras P2 e P3 se essas informações não forem interpretadas e utilizadas para contribuir com o trabalho docente e, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, observamos e constatamos que no limite desta pesquisa, quatro educadoras atuantes na educação infantil têm práticas de avaliação pautadas em poucos instrumentos: observação, registros escritos, brincadeiras e jogos e fichas de avaliação. Nesse contexto tão restrito de instrumentos avaliativos, duas educadoras não utilizam os registros.

Conforme a literatura relacionada, quanto mais instrumentos forem utilizados, melhor e mais efetivo o processo de avaliação, que visa o desenvolvimento infantil. Zabalza (2006) destaca que todos os instrumentos têm virtudes e limitações e, por isso, há a necessidade de escolher e definir o instrumento mais apropriado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. E, Barbosa (2004), afirma de forma contundente, que a avaliação deve se prestar ao conhecimento, ou seja, é necessário conhecer para auxiliar no desenvolvimento. Com um quadro restrito de instrumentos utilizados pelas professoras pesquisadas, pode-se apontar que as oportunidades de desenvolvimento das crianças também ficam limitadas. Por exemplo, o portfólio é apontado como uma importante forma de avaliação na educação infantil, pois revela a evolução das competências da criança, com

informações significativas sobre as experiências de aprendizagem, no entanto, as professoras pesquisadas não o utilizam. Além deste instrumento, também não foram citados: livro da vida da turma, anedotários, análise das produções infantis e calendários.

Portanto, não foi constatado que as educadoras entendem a avaliação enquanto um processo, no qual o fazer pedagógico dá-se pela abertura do professor ao entendimento das crianças com quem trabalha, pelo aprofundamento teórico que fundamenta a curiosidade sobre elas e pela postura mediadora, conforme Barbosa (2004).

Outra questão refere-se ao fato de nenhuma das quatro professoras ter relacionado o envolvimento das famílias no processo de avaliação, o que nos leva a deduzir que não existe um processo ou uma cultura de diálogo, reflexão e comunicação sobre as capacidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar o significado da avaliação na Educação Infantil, de acordo com educadores que atuam com crianças de 0 a 5 anos. Para tanto, buscamos verificar quais são as concepções pedagógicas que embasam e influenciam a avaliação na educação infantil; apontar quais são os instrumentos avaliativos presentes na educação infantil e identificar os objetivos dos mesmos.

Partimos da premissa de que a avaliação na educação infantil configura-se como uma ação que carrega traços do ensino fundamental, onde prevalecem velhos estereótipos e preconceitos, com uso restrito de instrumentos de avaliação e a não valorização do processo de avaliação para o desenvolvimento infantil.

Para tanto, adentramos em pesquisas e estudos pertinentes ao tema – avaliação na educação infantil – situando no debate teórico as características das tendências pedagógicas, os conceitos de avaliação na educação infantil e delimitamos alguns instrumentos de avaliação com seus objetivos.

Através das respostas em questionários de quatro professoras atuantes no segmento da educação infantil, os dados foram tratados e analisados, conforme o referencial teórico construído nesse estudo. A discussão dos resultados foi realizada conforme as contribuições teóricas de Minayo et al. (2005), que sugere um trabalho cuidadoso de organização, descrição e análise das falas, gestos e respostas dadas pelos sujeitos.

Os resultados revelaram que as professoras participantes desta pesquisa têm dificuldades de articulação de vários instrumentos de avaliação, sendo que na prática utilizam poucos instrumentos e, ainda assim, não apontaram os objetivos pontuais dos mesmos. Verificamos também que há incoerências entre a tendência pedagógica assumida com a prática de avaliação relatada pelas educadoras.

Dessa forma, os resultados reforçam a premissa de que há incoerências na avaliação na educação infantil, prevalecendo velhos estereótipos, coexistindo

práticas pautadas nas orientações legais e de estudiosos da área com práticas desvinculadas das especificidades infantis. Indicam que prevalece um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que compromete o desenvolvimento infantil, pois impede a articulação entre a avaliação e as finalidades da educação infantil.

É necessário dar continuidade à reflexão sobre a formação de educadores infantis e à prática docente, redefinindo os âmbitos a serem avaliados na educação infantil, incluindo a avaliação dos próprios educadores, além da avaliação das capacidades dos alunos e do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, novas pesquisas são necessárias para compor e ampliar o debate e as discussões acerca da complexa trama que forma o processo de avaliação de crianças entre 0 e 5 anos. No âmbito das escolas infantis, podemos sugerir a redefinição da avaliação através dos próprios educadores e da equipe pedagógica e a parceria com os pais. Esse exercício demanda estudos para embasamento teórico e trocas de experiências, além, é claro, de conhecimentos das especificidades infantis e das diversas linguagens que compõem o processo avaliativo.

Essa pesquisa reforça a tese de vários pesquisadores sobre a falta de legitimidade técnica da avaliação na educação infantil e da necessidade de uma cultura de avaliação própria e autêntica no segmento infantil, que respeite e valorize o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. N. Os primeiros e decisivos seis anos. **Amae Educando**. Belo Horizonte, n. 361, março, 2009.

AROEIRA, M. L. C. **Didática de pré-escola**: vida criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996.

BARBOSA, M.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, M. C.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. Revista **Pátio Educação Infantil**. Ano II, Nº. 4. Abr/jul., 2004.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de Avaliação na Educação Infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1494/1494.pdf>. Acesso em: 27 set. 2010.

DIDONET, Vital. Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil. Revista **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, Nº. 10. Mar/jun., 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GREIG, P. **A criança e seu desenho**: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Hoffmann, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Disponível em: <<http://crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 6 set. 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

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

MARTIN, C. S. Ensinar a turma a desenhar. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 15, ago. 2007. p. 11-15.

Mendes, Durmeval Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-506. Disponível em: <<http://www.durmevaltrigueiro.pro.br>>. Acesso em: 10 set. 2010.

MOSS, Peter. As diversas linguagens da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, N^o. 10. Mar/jun., 2006.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento Humano**. Trad. Daniel Bueno. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. Tese de Doutorado. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf. Acesso em: 20 set. 2010.

PERRENOUD, Philippe (et. al.) . **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAIZER, Cassiana Magalhães. Portfólios: uma possibilidade de avaliação formativa. IN: VAGULA, Edilaine; RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; STEINLE, Marliete Cristina B. **Organização e didática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SANTOS, Virginia Machado Kurtz. A configuração das tendências educacionais e pedagógicas e da inclusão da educação ambiental: reflexões iniciais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Vol. 18, jan./jun. 2007. Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol18/art50v18a7.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

VAGULA, Edilaine; RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; STEINLE, Marлизete Cristina B. **Organização e didática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

VALIATI, Márcia Elisa; CAIRUGA, Rosana Rego. A avaliação como uma experiência compartilhada. Revista **Pátio Educação Infantil**. Ano II, N^o. 4. Abr/jul., 2004, p. 40-43.

ZABALZA, Miguel. Os diferentes âmbitos da avaliação. Revista **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, N^o. 10. Mar/jun., 2006.