



REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA-PA

Reflections of evaluative practices in a nursery in the municipality of Altamira-PA

Irlanda do Socorro de Oliveira **MILÉO**
Professora Adjunta da Faculdade de Educação
Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade
Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira
Altamira-PA, Brasil
irlanda@ufpa.br
<https://orcid.org/0000-0002-7075-6503> 

Léia Gonçalves de **FREITAS**
Professora Adjunta Faculdade de Educação, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do
Pará/Campus Universitário de Altamira, Altamira-PA, Brasil
leiafreitas@ufpa.br
<https://orcid.org/0000-0003-1852-1106> 

Cassiane de Nazaré da Silva **OLIVEIRA**
Técnica em Educação do Departamento de Ensino, Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Breves, Brasil
cassiane.oliveira@ifpa.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-0639-5889> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Objetiva este artigo refletir sobre a avaliação na Educação Infantil, bem como identificar como essas avaliações são pensadas e organizadas no contexto do trabalho pedagógico da Creche Sonho Encantado. Neste sentido, problematizamos: como as práticas avaliativas vêm sendo compreendidas e materializadas pelas docentes no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas? A metodologia envolveu aplicação de entrevista semiestruturada com três professoras e a coordenadora geral de Educação Infantil do Município ora em estudo. A fonte documental foi a ficha de avaliação adotada pela Secretaria Municipal de Educação e utilizadas pelas professoras que, em conjunto com as entrevistas, nos indicaram que essas profissionais detêm conhecimentos sobre a importância da avaliação na Educação Infantil, porém, apresentam posicionamentos e compreensões diferenciadas sobre a existência e preenchimento das fichas avaliativas e do Parecer Individual que orientam a avaliação das aprendizagens infantis; sendo que algumas aprovam e outras defendem a necessidade de ajustes quanto aos aspectos avaliados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Práticas avaliativas; Trabalho pedagógico; Aprendizagens das crianças.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the evaluation in kindergarten, as well as to identify how these evaluations are thought and organized in the context of the pedagogical work of the daycare Enchanted Dream. In this sense, we question: how are the evaluative practices being understood and materialized by the teachers in the teaching and learning process of young children? The methodology involved the application of a semi-structured interview with three teachers and the general coordinator of the kindergarten of the municipality under study. The documentary source was the evaluation form adopted by the Municipal Secretariat of Education and used by the teachers who, together with the interviews, indicated that these professionals have knowledge about the importance of evaluation in early childhood education, but have different positions and understandings about the existence and completion of the assessment sheets and the Individual Opinion that guide the assessment of children's learning; Some approve and others argue the need for adjustments regarding the aspects evaluated.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Evaluation practices; Pedagogical work; Children's learning.

1. INTRODUÇÃO

Considerando os aspectos da organização pedagógica da Educação Infantil, neste artigo apresentamos uma análise das práticas avaliativas no âmbito da Creche Municipal Sonho Encantado da rede de ensino do Município de Altamira, focalizando os posicionamentos e compreensões das professoras quanto às práticas de avaliação: como elas são organizadas e em que elas contribuem para que a avaliação da Educação infantil aconteça de forma contextualizada, conforme orientada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil — DCNEI (BRASIL, 2009).

O atendimento educacional dirigido às crianças durante muito tempo no contexto brasileiro, mais precisamente até a década de 1990, apresentou um viés assistencialista, pois em decorrência do alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número expressivo de acidentes domésticos, concorreram para que emergisse uma preocupação por parte de alguns setores da sociedade na perspectiva de criar um ambiente de cuidados da criança fora do espaço familiar. Deste modo, foi a partir dessa mobilização e toda a problemática que envolvia a infância “[...], que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p.13).

Essas situações referentes ao campo das políticas educacionais e às suas dimensões socioculturais da infância no contexto brasileiro têm direcionado estudos a respeito do tratamento dado ao processo formativo das crianças. Em decorrência dessas preocupações, e considerando nossa inserção profissional como pesquisadoras e formadoras de professores da Educação Básica, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, o interesse nessa área de pesquisa integra nossa práxis educativa cotidianamente. Tanto àquelas vivenciadas em sala de aula, quanto no acompanhamento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados nas diferentes instituições educativas na região da Transamazônica e Xingu.

Entendemos que as reflexões a respeito das práticas avaliativas e suas implicações no desenvolvimento das crianças podem revelar posicionamentos e concepções manifestados por docentes e coordenação pedagógica da Educação Infantil. Desta forma, problematizamos como as práticas avaliativas vêm sendo compreendidas e materializadas pelas docentes no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Com a intenção de responder o problema proposto, o estudo em tela propõe

identificar como essas avaliações são pensadas e organizadas no contexto do trabalho pedagógico da Creche Sonho Encantado.

No tocante à pesquisa, optamos por uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, realizada em uma creche da rede municipal de ensino de Altamira-PA, com aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado para três professoras que atuam na Creche Sonho Encantado, sendo duas docentes concursadas e uma contratada, e à coordenadora geral de Educação Infantil do Município.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa ocorreu no período de março a setembro do ano de 2017, na unidade de ensino municipal denominada, aqui de Creche Municipal Sonho Encantado¹. A referida instituição atende, aproximadamente, 175 crianças divididas em três salas de maternal I (crianças de 2 anos) e quatro salas de maternal II (crianças de 3 anos), em sua maioria, crianças de comunidades carentes, mas atendendo também várias classes sociais de diversos bairros do município.

As professoras entrevistadas foram: Lívia, Rebeca e Mariana. A professora Lívia tem formação em Pedagogia, seu regime de trabalho é temporário e atua na instituição de ensino pesquisada há um ano e meio; a professora Rebeca é formada também em Pedagogia e exerce o magistério há 12 anos. A professora Mariana trabalha há 22 anos na educação básica; tem experiência na educação do campo e há 5 anos vem atuando na Educação Infantil. Já a coordenadora geral, Marly, possui licenciatura em Pedagogia e trabalha com a educação infantil há mais de 20 anos.

Estruturalmente, este artigo está organizado em três seções. Na primeira seção apresentamos uma breve reflexão sobre o percurso histórico da Educação Infantil e da organização do trabalho pedagógico a partir do marco legal que orienta essa etapa educativa. Na segunda seção abordamos posicionamentos e concepções acerca da avaliação da aprendizagem das crianças pequenas, previstos nos documentos oficiais das políticas públicas educacionais e de teóricos que tratam da matéria em questão. Apresentamos também as análises das compreensões das profissionais da educação, de modo a identificar como suas práticas avaliativas são pensadas e organizadas no contexto do trabalho pedagógico. Por fim, expomos as considerações finais, com os resultados da pesquisa realizada na creche Sonho Encantado.

¹ O nome da instituição investigada é fictício. Assim como os nomes dados às professoras e à Coordenadora Geral de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Altamira-PA, que constituem os sujeitos desta pesquisa.

2. ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR – REFLEXÕES SOBRE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a Educação Infantil assumiu um cunho assistencialista no que diz respeito ao atendimento dirigido às crianças cuja ênfase se pautava nos cuidados com a nutrição, vacinação e higiene. A partir da década de 1990, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei 9394/96, concretizou as conquistas dos direitos das crianças à educação pública e gratuita, e que foi redimensionado com a redação dada pela Lei 12.796/2013, em que o atendimento de crianças a partir dos 4 anos em pré-escola se tornou obrigatório (GONZALEZ-MENA, 2014).

Segundo Kramer (2003, p.48) o atendimento à infância no contexto brasileiro apresenta anacronismos e progressos, uma vez que até os anos de 1874, “pouco se fazia no Brasil pela infância desditosa, tanto do ponto de vista da proteção jurídica, quanto das alternativas de atendimento existentes”. Somente com passagem do Império para a República que se começou a sinalizar a necessidade de elaboração de uma legislação voltada ao atendimento das crianças pobres, que resultou na criação de instituições que abrigava infantes pobres, abandonados e órfãos. Tendência que se manteve até o início do século XX, sinalizando para um atendimento de cunho assistencial e custodial, voltada ao amparo de crianças e famílias empobrecidas, como destaca Kuhlmann Jr. (2001, p.60):

No final do século XIX e início do século XX, [...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. [...] são iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos ‘assistência científica’ por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época.

A partir de diferentes discussões que marcaram o contexto educacional nas décadas de 1980 a 1990, fortaleceu a defesa de uma educação voltada ao atendimento a criança de 0 a 6 anos, com a compreensão de esta constituir-se como um direito da criança, para a garantia do seu desenvolvimento sociocognitivo e afetivo. Nesse período, houve a promulgação da Constituição de 1988, e pela primeira vez na história

da educação brasileira foram instituídas em seu texto, especificações sobre o atendimento às crianças pequenas, estabelecidas no inciso IV do art. 208 quando assegura o “Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988).

Outro ponto importante desta Constituição de 1988 refere-se ao artigo 205 que garante a educação como um direito de todos, sendo esta: “dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com essa medida legal, a educação passa a ser entendida como direito subjetivo, representando um significativo avanço no que se refere ao atendimento da infância, pois reconhece a criança como sujeito de direitos, condição ratificada na LDB — Lei n.º 9394/96, como afirma Campos (2006, p.90):

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996.

Na Educação Infantil, segundo Campos (2006), esse processo se deu de forma diferente: embora a educação tenha sido assegurada como direito, percebe-se que a aplicabilidade dessas leis depende do contexto e da condição socioeconômica de cada ente federado do país. Em que pese às mobilizações e lutas sociais, diferentes medidas têm sido tomadas com relação ao cumprimento dos dispositivos legais, contudo, essas iniciativas são mais quantitativas do que qualitativas, resultando na escassez de oferta de vagas nas instituições de educação infantil.

Ao propor uma nova organização para a Educação Básica, a atual LDB modifica as formas de atendimento, altera a estrutura didática da educação escolar e amplia o número de anos e as etapas da escolarização. Nesse sentido, a educação básica passa a ser composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa Lei estabelece a estrutura, funcionamento e organização dos sistemas de ensino, mediante a definição dos seus fundamentos, princípios, finalidade e objetivos, como destaca Campos (2006, p.91):

A nova Constituição e a LDB determinaram que a responsabilidade pela

oferta de educação infantil é dos municípios. Dessa maneira, os órgãos federais responsabilizam-se principalmente pela orientação sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais, incluindo-se aí as escolas privadas e as instituições subvencionadas com recursos públicos.

Desse modo, Campos (2006) destaca que os estados e municípios se viram obrigados a investir nessa etapa da educação básica, principalmente no que se refere ao disposto no artigo 62 da Lei 9394/96, ao estabelecer a formação do profissional de educação necessária para atuar na educação básica, devendo ser realizada nos cursos de licenciatura. No que diz respeito à atuação na Educação Infantil, privilegia-se o curso de Pedagogia, no âmbito da graduação, e admite a formação em cursos oferecidos ao nível médio ou no curso normal superior, obrigando dessa forma, os municípios a melhorarem a qualidade do ensino da educação básica.

Atualmente o atendimento em creches a crianças de 0 a 3 anos ainda não é requisito obrigatório para os municípios, porém, existem documentos elaborados pelo Ministério da Educação que dão suporte e orientam sobre como deve ser o atendimento dessa faixa etária educativa. Tais orientações estão presentes em documentos oficiais, tais como: DCNEI aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB n.º 20/09 e Resolução CNE/CEB n.º 05/09); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006); e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, volumes 1, 2 e 3 (BRASIL, 1998).

Importa aqui destacarmos que o RCNEI (BRASIL, 1998), no período em que foi publicado, tenha apresentado alguns avanços quantos aos conceitos que possibilitam delimitar o campo da Educação Infantil, como a ênfase na criança e suas especificidades, no cuidar e brincar, na relação creche-família, na figura do docente e suas atribuições pedagógicas no desenvolvimento infantil e o projeto educativo das creches e pré-escolas; além de tratar questões referentes às condições internas e externas que as instituições educativas precisam considerar quanto à organização do tempo e espaço, e das rotinas pedagógicas, como destaca Cerisara (2002).

Contudo, esse documento também evidenciou fragilidades em relação aos aspectos quanto à composição do texto, que por ser extenso e complexo, não possui uma linguagem unificada. Aspecto que pode induzir a reprodução de um modelo escolar centrado no aluno, secundarizando a concepção de criança e infância em uma perceptiva sociocultural. Nessa direção, a autora observa que o RCNEI não pode ser

considerado como um documento que possa validar a organização curricular da Educação Infantil, podendo “ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos” (CERISARA, 2002, p.309).

O texto do Referencial também foi criticado no parecer elaborado pela Anped e publicado no 7.º número da Revista Brasileira de Educação (1998), quando assinala para uma divergência no que se refere às concepções de conhecimento e de desenvolvimento, observada na forma como foi organizado o documento, que aparta a formação pessoal e social do conhecimento de mundo. Outro aspecto que evidencia a fragilidade do RCNEI no que diz respeito à incoerência na concepção de educação infantil — ora se distancia de um modelo padronizado de ensino e ora se coloca como pertencente ao modelo escolarizado do ensino fundamental. Nessa linha de raciocínio, o parecer enfatiza que ao usar incisivamente o termo “ensino” ao longo de todo o documento, “o Referencial retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a educação e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos” (ANPED, 1998, p.94).

No tocante à organização do trabalho pedagógico² no âmbito da Educação Infantil, é importante considerarmos o que orientam as normativas em relação ao currículo e aos outros aspectos formativos presentes em uma proposta pedagógica, bem como, o que pensam os pesquisadores e profissionais que estudam, cuidam e educam as crianças nessa etapa de ensino. A exemplo, temos o que estabelece a Resolução CNE/CEB n.º 05/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB — Lei n.º 9394/96.

Como aponta Oliveira (2010), essas orientações legais trazem em si questões que precisam ser consideradas como função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, por meio da organização dos ambientes de aprendizagem para as crianças. No caso da LDB 9394/96, estabelece o Art. 29 que a EI tem como finalidade: “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

² Conforme Moreno (2007) a organização do trabalho pedagógico corresponde a “organização curricular que, por sua vez, inclui a organização do tempo, do espaço, das rotinas de atividades, da forma como o adulto exerce seu papel, dos materiais disponíveis, isto é, na prática pedagógica diária realizada em cada sala de aula ou fora dela ou em outros espaços pedagógicos” (MORENO, 2007, p.56).

comunidade” (BRASIL, 1996). Já no artigo art. 30 desta Lei, determina que a educação infantil “[...] será oferecida em creches ou equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade” (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil ao ser incorporada como a primeira etapa da educação básica³, conforme a atual LDB, concorreu para a necessidade de pensar a questão pedagógica de modo a superar a forma fragmentada e equivocada das propostas curriculares até então desenvolvidas nas escolas. Como iniciativa para dar conta desse debate, no ano de 2006, o MEC apresentou documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, com a finalidade de delinear os objetivos para a organização das creches e pré-escolas, definindo como principais objetivos: a expansão da oferta de vagas, o fortalecimento das instâncias competentes e, sobretudo, a garantia de uma concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis. O destaque dado por esse documento à integração entre educar e cuidar nas instituições de ensino reforça a ideia de este espaço formativo ser “[...] diferenciado e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006a, p.17).

Com a prerrogativa de atender as orientações previstas na Política Nacional de Educação Infantil, o MEC publicou nesse mesmo ano o documento intitulado: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” — Volumes 1 e 2, visando determinar os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil, com base nos padrões de referência nacional para os sistemas de ensino, principalmente em relação à forma de organização e funcionamento das creches e da pré-escola (BRASIL, 2006b).

Em 2009 destacamos o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, organizado por Campos e Rosemberg (BRASIL, 2009a, p.07) e publicado pelo MEC, tendo como objetivo central: “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância”. O referido documento é composto por duas seções: na primeira, contém critérios de organização e funcionamento dos ambientes e da rotina pedagógica das creches no trato diário com as crianças; na segunda seção são definidas

³ A aprovação da Lei Nº 12.796, de 04 de abril de 2013, repercutiu em alterações consideráveis na LDB e que impactou a oferta da Educação Infantil nos municípios, uma vez que essa Lei ampliou o ensino obrigatório no país, que passa a ser dos quatros aos dezessete anos, possibilitando o acesso das crianças de 4 e 5 anos à educação escolar, como determina o Inciso I do Artigo 4º (BRASIL, 2013).

as diretrizes e princípios que regulamentam as políticas, programas e sistemas de financiamento das creches dos sistemas educacionais no País.

No que tange a organização pedagógica das instituições educativas que atendem as crianças de 0 a 5 anos, a DCNEI instituída pela Resolução de n.º 05/2009, passa a orientar as propostas educação e cuidado no trato das questões da diversidade cultural, religiosa, étnica e racial. Apresenta ainda a concepção de criança como sujeito de direitos, e a concepção de um currículo diferenciado e plural que valorize as experiências, vivências e as identidades socioculturais das crianças pequenas. Assim, o currículo é entendido como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Podemos verificar que a dimensão da organização pedagógica assume destaque a partir da DCNEI, pois ao dar ênfase à ação mediadora das instituições de Educação Infantil, compreendendo-a como articuladora das experiências e saberes das crianças, concebendo-as como ser histórico. Assim, o currículo assume uma dimensão que incorpore os conhecimentos que circulam no cotidiano infantil que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por práticas planejadas e permanentemente avaliadas (OLIVEIRA, 2010).

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA: ENTRE DADOS E IMPLICAÇÕES

Ao nos debruçarmos mais especificamente sobre as práticas avaliativas no âmbito da Educação Infantil, objeto deste estudo, percebemos que este campo ainda apresenta uma série de questões que precisam ser problematizadas. Principalmente, no tocante aos instrumentos e estratégias adotadas nas diferentes instituições educativas, para avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Embora os documentos legais afirmem que essa ação deve ser contínua e contextualizada sem a finalidade promocional, como destaca a Lei n.º 9394/96 e as DCNEI (BRASIL, 2009), quando analisadas sua materialidade na prática cotidiana dos ambientes educativos,

estas apresentam controvérsias e distorções que podem fragilizar ou comprometer as necessidades e os direitos básicos das crianças.

As práticas avaliativas direcionadas às crianças pequenas envolvem diferentes ações e tomadas de decisões, tanto das instituições escolares como dos docentes, em decorrência da complexidade que o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem infantil exige, tendo em vista que se referem a dois processos distintos, mas que se relacionam e se complementam.

A DCNEI (BRASIL, 2009) orienta que as instituições que ofertam a Educação Infantil, precisam prover mecanismos e procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação, de modo que, contemple as especificidades das crianças e seus modos de aprendizagem. Considerando tais orientações, esse documento propõe um conjunto de instrumentos para subsidiar as práticas avaliativas, que abrangem duas dimensões, (a) o trabalho pedagógico e (b) o desenvolvimento das crianças, como podem ser vistos no Artigo 10:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Essas proposições trazem novos entendimentos dos processos avaliativos em creches e pré-escolas a serem considerados nas práticas educativas, pois apresenta a avaliação como importante instrumento pedagógico que possibilita a inclusão das crianças e de suas aprendizagens na Educação Infantil. Nessa acepção, as práticas avaliativas passam a ser entendidas como campo de investigação e de reflexão do desenvolvimento infantil e das relações que a criança estabelece com o ambiente em que está inserida, não devendo se restringir à adoção de relatórios, pareceres, e outras estratégias padronizadas que classificam ou enquadram as aprendizagens infantis, sem que se consiga articular os objetivos que se pretende alcançar com a finalidade da Educação Infantil, como destaca Micarello (2010).

Por conta de a avaliação não ter a função de promoção nessa etapa educativa, esta precisa afluir como subsídio das tomadas de decisão inerentes ao processo de

ensino e aprendizagem, considerando as especificidades do percurso formativo infantil. Desse modo, a DCNEI dá ênfase à observação como instrumento pedagógico privilegiado no que se refere ao acompanhamento e à avaliação da aprendizagem das crianças pequenas, por permitir o emprego de metodologias diferenciadas que favoreçam intervenções mais qualitativas do trabalho docente.

Hoffmann (2003) considera que a avaliação no contexto da Educação Infantil precisa ser compreendida como um suporte pedagógico, para acompanhar e oportunizar vivências enriquecedoras que se constroem no processo de desenvolvimento das crianças. Por isso, as práticas avaliativas devem ser propostas como meios que possibilitem às crianças, desenvolverem as habilidades esperadas, sem que seja dada ênfase na atribuição de médias. Para a autora:

Observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela. O enfoque de avaliação classificatória não persegue em plenitude os princípios acima introduzidos. Em primeiro lugar, porque a observação que se pretende fazer da criança em geral refere-se a um modelo definido pelo adulto a respeito de comportamentos esperados. [...] As observações feitas resultam em registro e pareceres finais, e o cotidiano do educador parece não contemplar o significado da reflexão permanente sobre o agir das crianças (HOFFMANN, 2003, p.72).

Destarte, a avaliação não se enquadra no aspecto da classificação ou da seleção, mas em uma perspectiva investigativa que subsidie as ações pedagógicas. Segundo Ferreira (2013), ao ser planejada a avaliação no âmbito da Educação Infantil, o objetivo a ser considerado não é a promoção ou retenção da criança, mas as interações e inter-relações que as crianças estabelecem com o meio em múltiplos contextos. Para isso, a autora considera dois polos, a saber:

A instituição e seu trabalho pedagógico planejado e desenvolvido e o desenvolvimento das crianças. É fundamental que não se perca de vista esses dois polos, pois é só na interação entre eles que poderemos efetivamente construir processos avaliativos contextualizados e que efetivamente funcionem como ferramentas de aprimoramento do trabalho na Educação Infantil (FERREIRA, 2013, p.31).

A partir de um trabalho pedagógico planejado, é possível implementar uma avaliação contextualizada considerando o tempo e espaço da criança. Deste modo, cabe pensar em rotinas pedagógicas que oportunizem e estimulem situações de vivência e aprendizagem e assim, estabeleçam a relação tempo-espaço das atividades da creche e pré-escola como destaca Barbosa (2006). Para a autora, a rotina é “[...] uma

categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (BARBOSA, 2006, p.35). Esses pontos são essenciais para se realizar uma avaliação processual que acompanhe as aprendizagens das crianças pequenas com base em suas capacidades e habilidades e jamais em suas limitações.

Para dar suporte a essa avaliação contextualizada foi elaborado um documento pelo MEC denominado “A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” publicado no ano de 2015, que orienta as instituições educativas a respeito do planejamento da avaliação contextualizada. Segundo esse documento, a avaliação de contexto,

[...] permite problematizar a avaliação da aprendizagem ao colocar os objetivos educacionais alcançados pelas crianças em articulação com a qualidade da formação que elas recebem (o contexto relacional e de aprendizagem oferecidos), no sentido de permitir visualizar e discutir o impacto real da experiência educacional sobre os educandos (BRASIL, 2015, p.40).

Ao tratar sobre a avaliação de contexto Souza; Moro; Coutinho (2015) argumentam que essa proposta avaliativa possibilita problematizar as práticas no cotidiano da Educação Infantil, contribuindo consideravelmente nas proposições e posicionamentos que motivem um comprometimento com a qualidade da realidade do atendimento direcionado às crianças pequenas. Desse modo, entendemos que a avaliação de contexto oportuniza aos atores sociais, participantes do processo de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas concretizadas com e para as crianças, a terem voz ativa nas discussões e nos enfrentamentos que se fizerem necessário, “na corresponsabilidade de avaliar a oferta ali realizada” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015, p.17).

A avaliação de contexto é um elemento mobilizador do processo participativo da comunidade escolar e local, no sentido de atuarem como protagonistas na melhoria da qualidade do ensino. As autoras Bondioli; Savio (2013, p.16), asseveram que “o contexto educativo nas suas articulações e complexidades torna-se objeto de reflexão com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhorias”, produzindo-se um instrumento democrático que permite qualificar a educação das crianças pequenas, bem como, a identidade das creches e pré-escolas.

De posse desses conhecimentos acerca do que significa a proposição da avaliação contextualizada, lançamos mão das entrevistas com as professoras e a coordenadora geral da Educação Infantil no Município, perguntando-lhes sobre a compreensão de

avaliação e como deve ser dirigida às crianças de zero a três anos. As suas respostas foram as seguintes:

[...] a avaliação na condição de creche tem o intuito de perceber o desenvolvimento cognitivo, a motricidade em geral e perceber o desempenho do educando (PROFa. REBECA).

[...] a avaliação deve ser feita através de acompanhamento, observação e registros que possam permitir o acompanhamento familiar do desenvolvimento da criança. A avaliação nesse nível de ensino não tem caráter promocional, o que é avaliado são os métodos, as formas, os planos para que possam produzir aprendizagem. Uma forma de registro que pode ser bastante eficiente e que garante a publicidade de forma lúdica, afetiva e sistematizada é o portfólio (COORDENADORA DA EI DO MUNICÍPIO).

A partir da fala da professora Rebeca, identificamos a compreensão da avaliação enquanto processo de acompanhamento do desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos. Em relação ao depoimento da coordenadora, embora manifeste conhecimentos acerca dos princípios avaliativos previstos nas legislações, de um caráter não promocional; no entanto, se contradiz ao afirmar que os métodos, formas e planos são objetos centrais de avaliação nessa etapa educativa, contrariando o posicionamento manifestado por Haidt (2001). Este, ao criticar essa associação entre as práticas avaliativas com os métodos de provas e testes, reflete uma concepção pedagógica conservadora dominante, ainda presente na escola. No que lhe concerne, o papel da avaliação transcende o mero diagnóstico, à medida que sinaliza rumos para mudanças qualitativas na prática pedagógica.

Quando questionadas acerca de como acontecem o processo de avaliação das crianças, as mesmas relataram que este se dá por meio do preenchimento de fichas e relatórios sobre o desenvolvimento de cada criança, vejamos:

O processo de avaliação é feito mediante fichas bimestrais, as quais são feitas em cima das observações das habilidades desenvolvidas e de acordo com as matrizes de habilidade do maternal seguindo a grade curricular da Educação Infantil (PROFa. REBECA).

Tudo está ligado à prática pedagógica de cada docente, para que obtenha êxito em seu trabalho. De forma concreta, posso afirmar que o resultado está sendo positivo. Nesse sentido, procuro colocar em prática as diretrizes pedagógicas; procuro trabalhar de forma lúdica, aula expositiva, pois observei que a classe obtém maior interesse no aprender e cada aluno vai fazendo sua conexão (PROFa. LÍVIA).

A avaliação na instituição é realizada no decorrer de cada bimestre, nas atividades desenvolvidas analisando o desenvolvimento individual e coletivo de cada educando (PROFa. MARIANA).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a avaliação precisa ser processual, diagnóstica e formativa, servindo de base para o planejamento das práticas educativas. Quanto à fala da Professora Rebeca sobre a adoção das matrizes de habilidades, apreendemos uma centralidade exacerbada na figura do aluno, e não nas especificidades da criança e seu processo de desenvolvimento; podendo ser influenciada pela tendência ainda presente nessa etapa educativa, que é conceber a educação infantil muito mais próxima do ensino fundamental, tal qual é preconizada pelo RCNEI. Ao se posicionar sobre a questão, Cerisara (2002) assevera que em decorrência de seus contrassensos, como já apontadas, não pode ser adotada como proposta curricular.

Em relação ao uso de fichas como instrumento avaliativo, segundo Kramer (2003), sucinta, cuidado, já que a avaliação formativa não consegue ser efetivada, devido a sua estruturação fechada. As fichas como ferramentas pedagógicas somente podem ser usadas, quando articuladas a outras estratégias, de modo que não se limite ao mero registro descontextualizado do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico proposto pelo docente e pela escola. Nessa direção, é preciso, que as docentes que atuam na creche, repensem suas metodologias, adequando-as às crianças pequenas. Pois, se considerarmos o relato da Professora Lívia quando nos diz que adota aulas expositivas em suas práticas pedagógicas com as crianças da creche, percebemos sérias contradições, visto que ainda está impregnada no posicionamento da docente, a ideia de conteúdos curriculares no contexto da Educação Infantil.

Esse entendimento é compartilhado por Oliveira (2010, p.14) ao afirmar que as observações devem ser subsidiadas por um conjunto de elementos que contam desde a observação sistemática, até os registros das ações de acompanhamento das aprendizagens, por parte das docentes que atuam na Educação Infantil, como evidenciado no argumento da autora:

A avaliação deve se basear na observação sistemática dos comportamentos de cada criança, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, com utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em muitos e diversificados momentos. A documentação dessas observações e outros dados sobre a aprendizagem da criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental, para garantir uma atenção continuada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e compromissada em apontar possibilidades de avanços (OLIVIERA, 2010, p.14).

Ao analisarmos a ficha avaliativa adotada pelas instituições de Educação Infantil que compõem a rede municipal de ensino, para efeito de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas crianças bimestralmente, constatamos que elas são organizadas por eixos de conhecimentos em consonância ao proposto pela RCNEI (1998): Identidade e Autonomia; Linguagem Oral e Escrita; Movimento; Artes Visuais; Natureza e Sociedade; Música e Matemática. Na ficha, esses eixos se apresentam de forma descontínua e fragmentada. Como exemplo, citamos: 1) a ficha de avaliação do Maternal I (Idade: 2 anos) — eixo Identidade, Autonomia, Cuidar e Educar — aspecto avaliado: interagir por meio dos jogos e brincadeiras com regras individuais e coletivas — a ficha orienta que seja avaliado somente no 4.º bimestre, como se a criança não conseguisse vivenciar essa interação com o ato de brincar, manifestado cotidianamente. Assim, fica subentendido que há período determinado no calendário escolar para ser estimulado o desenvolvimento desta habilidade, contrariando os estudos de Vygotsky (1998, p.130) sobre o desenvolvimento da criança na perspectiva sociointeracionista, em relação ao ato de brincar na infância:

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz.

Nessa perspectiva, o ato de avaliar se reveste em uma prática mecânica de preenchimento de registros sem significado pedagógico, cuja preocupação maior é o cumprimento de processos burocráticos exigidos pelas instituições em detrimento de um instrumento pedagógico que ajude o docente a perceber as necessidades das crianças pequenas, contribuindo com seu desenvolvimento integral. Alertamos aqui para o fato de as instituições escolares e sua organização pedagógica pautar-se no respeito aos direitos da criança e na garantia de suas aprendizagens. Tendo em vista que esta precisa favorecer a "vivência e a experimentação, o ensino globalizado, a participação ativa da criança, a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto a autonomia e a criatividade infantil" (MORENO, 2007 p.56).

Com base nessa discussão, perguntamos como as professoras se posicionam em relação às fichas avaliativas adotadas e se as mesmas são suficientes para avaliar o processo de ensino aprendizagem:

[...] as avaliações são de extrema importância, podendo assim fazer uma avaliação do desenvolvimento dos alunos, teremos base para buscar uma aprendizagem significativa dos mesmos, pois através das fichas avaliativas temos uma visão no todo do aprendizado nos aspectos que emergem a nossa prática pedagógica com interação das diretrizes curriculares da E.I. Acho que as fichas nos ajudam sim, porém precisam ser mais específicas para maternal I e II (PROFa. REBECA).

[...] muito complexa. Penso que deveria ser revista, não que seja insuficiente, me refiro no sentido em que o docente fica preso de certa forma as mesmas coisas, uma vez que cada discente é um ser diferente um do outro. Contudo, ela se realiza em função dos objetivos estabelecidos (PROFa. LÍVIA).

[...] as fichas de avaliação e o relatório bimestral⁴ utilizado pela instituição em minha opinião, não são suficientes para avaliar, principalmente no que se refere ao ensino das creches. Vários itens fogem um pouco da realidade vivenciada na educação infantil (PROFa. MARIANA).

— “Muito complexa...,” — “não são suficientes...,” — O “docente fica preso...” são algumas das considerações feitas pelas professoras com relação ao uso das fichas na avaliação bimestral. As manifestações expressas em seus relatos evidenciam três questões: 1) consideram que as fichas são importantes para esse processo, mas devem ser revistas, especificamente nas creches; 2) há ênfases em seus discursos que marcam os limites pedagógicos deste instrumento, pois os aspectos elencados são predeterminadas e descontínuas, engessando o processo de acompanhamento didático; e 3) as fichas não possuem elementos que considerem a diversidade sociocultural existente no espaço escolar preconizando assim a homogeneização das identidades infantis.

Consideramos que ao demonstrarem essa compreensão a respeito do uso desse instrumental e dos seus limites pedagógicos constituem avanço às práticas docentes, significa uma percepção da criança com um ser histórico e cultural que tem a capacidade de participar ativamente de seu processo formativo; além de apresentarem o entendimento em relação à dinamicidade e complexidade do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Essas considerações reforçam a inadequação de tal procedimento, na medida em que este estreita e direciona as concepções sobre infância e criança⁵, bem como, sobre as ações específicas do trabalho docente, restringindo esse “olhar pedagógico” somente para os requisitos e aspectos indicados na referida ficha,

⁴ Anexo à ficha de avaliação as professoras de Educação Infantil, elaboram um parecer individual, que comumente são chamados de relatório bimestral.

⁵ Segundo Freitas e Kuhlmann Jr.(2002, p. 07) “é uma concepção ou representação do próprio tempo vivido pelas crianças, sujeito real que vive essa fase da vida”.

desconsiderando questões alusivas às gradativas e sucessivas conquistas individuais das crianças. Hoffmann (2012) rechaça o uso didático desse instrumento por considerar que “não há como se observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades”, visto que as reações das crianças diante das diferentes experiências vivenciadas no espaço educativo poderão evidenciar outras características mais significativas da identidade infantil, que não são contempladas.

A professora Mariana, ao falar da ficha como principal mecanismo da avaliação na creche em que trabalha, ressalta que aliado a ela existe o parecer individual que os professores têm de elaborar ao final de cada semestre, nele contém três tópicos: 1) Habilidades desenvolvidas; 2) Dificuldades detectadas; e 3) Observações gerais. Esse documento é individual e deve ser preenchido de acordo com a matriz de habilidades que é trabalhada durante o semestre, e que já é definida pela Secretaria Municipal de Educação.

A ideia da elaboração do Parecer Individual é desenvolvida a partir das observações das atividades que as crianças realizam na creche e é disponibilizado aos professores via SEMED. Como se trata de um parecer semestral, a avaliação fica comprometida, pois, não há registros diários ou, ao menos, semanais. As proposições de atividades segundo as necessidades das crianças geralmente são descritas no item 3, ao tratar sobre os registros, Micarello (2010) argumenta que as observações das atividades infantis precisam ser planejadas e registradas, para que não se percam e possam ser compartilhadas entre os docentes, com as crianças e com as famílias. Estas não podem ser estanques ou feitas aleatoriamente, ou sem uma continuidade processual, pois,

[...] o dia a dia com as crianças oferece muitos momentos que exigem que o professor exercite sua capacidade de observá-las para decidir sobre a melhor maneira de intervir. Como a criança e a família vivem o momento de chegada à instituição? Como a criança reage à presença dos diferentes adultos que interagem com ela? Como reagem à presença de outras crianças e que reações provoca nas outras crianças? Que atitudes adotam quando brinca sozinha ou com os companheiros? Como responde às propostas feitas pelo professor? Por quais temas e/ou objetos mais se interessa? Que tipo de relações estabelece com os elementos da natureza? (MICARELLO, 2010, p.07).

Esses registros precisam ser entendidos como uma estratégia para orientar os professores em suas ações pedagógicas e ainda como mecanismo de observação que ajude esses profissionais a refinar o “olhar observador, permitindo um conhecimento cada vez mais aprofundado do grupo de crianças” (MICARELLO, 2010, p.10).

Nesse sentido, segundo a DCNEI (BRASIL, 2009), as instituições de educação Infantil devem criar procedimentos, meios e mecanismos para se instituir uma proposta avaliativa que esteja de acordo com cada faixa etária, e que também proporcionem o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Vale enfatizar que o professor é o organizador desse meio, o mediador para que se concretize o trabalho pedagógico e, em consequência, a avaliação.

Nessa perspectiva Ferreira (2013, p.33) afirma:

É comum reduzirmos os registros de avaliação àquele relatório descritivo de cada criança. Relatório esse que, inclusive, cria uma aura de ansiedade nos professores a cada período que precisa ser elaborado (provavelmente resquícios ainda presentes em nossas unidades de educação Infantil, daquela prática de avaliação que mais se assemelha à prestação de contas para os pais controle dos professores). Não é a esse registro que referimos.

Essa prática deve ser combatida no chão da escola, principalmente quando estas são direcionadas às crianças, como reforça Didonet (s/d, p.14):

[...] as crianças devem ser envolvidas na avaliação das atividades, da ação da professora, das coisas feitas pelas crianças. A professora conversa com elas ouve suas dificuldades, registra a percepção que elas têm sobre e com elas combina formas mais agradáveis, mais eficientes, mais desafiadoras nas próximas vezes...

Esses registros precisam ser entendidos como uma estratégia para orientar os professores em suas ações pedagógicas e ainda como mecanismo de observação que ajude esses profissionais a refinar o "olhar observador, permitindo um conhecimento cada vez mais aprofundado do grupo de crianças" (MICARELLO, 2010, p.10).

De acordo com Oliveira (2012), esses registros avaliativos das atividades infantis podem ser feito "[...] como um relato bastante detalhado do ocorrido ou, em alguns casos, uma transcrição de tudo o que foi dito pelas crianças em uma roda de conversa" (OLIVEIRA, 2012, p.374). O documento "Contribuições para a política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto" (BRASIL, 2015) reforça os argumentos de que a avaliação deva ser tratada como constitutiva do processo educativo, devendo centrar a sua atenção aos processos e não aos resultados. Por isso, destaca que a necessidade de "ter em vista que as conquistas das crianças pequenas, seus ritmos de crescimento, desenvolvimento e aprendizado não se dão de modo linear, estando sujeitos a sobressaltos, variabilidades, principalmente para crianças com menos de 6 anos". (BRASIL, 2015, p.39)

Assim, tanto as fichas como os registros precisam ser repensadas no contexto das creches, pois as mesmas não possibilitam o acompanhamento das experiências de aprendizagens diárias das crianças, conforme Micarello (2010, p.10), observa:

Os relatórios de avaliação devem captar as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo, ou seja, eles devem trazer a integralidade das crianças enquanto seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. A referência para elaborá-los deve ser a própria criança, e não critérios previamente estabelecidos aos quais se espera que ela corresponda.

Esse modelo de avaliação contextualizada prevista pelo documento "Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto" (BRASIL, 2015) define que a avaliação não pode se basear em juízos subjetivos, mas que precisa se submeter a diferentes elementos e práticas do contexto educativo. Dessa forma, a avaliação não deve ser tratada de forma isolada feita ao final de cada bimestre, mas sim, constitutiva do processo educativo em sua amplitude. Quando a avaliação contextualizada não acontece de fato, encontramos várias dificuldades, relacionadas até mesmo ao objetivo da prática docente, pois se a avaliação serve para se pensar a qualidade das práticas pedagógicas proporcionadas às crianças pequenas, possibilitando reflexões sobre a prática, as professoras ao preencher fichas com conceitos pré-estabelecidos acabam se perdendo no meio do caminho e se veem com dificuldades e dúvidas conforme relatos:

Sim, pois é muito complexa. No entanto, fui logo pegando gancho entendendo a forma avaliativa da instituição (PROFa. LÍVIA).

Não encontrei dificuldades em preenchê-las, porém, dúvidas em algumas questões que não condiz com maternal I e II. Deveria ser mais formalizado, fichas que sejam específicas para a idade dos maternais, com mais especificidade nas disciplinas aplicadas como linguagem oral e escrita, matemática, identidade autonomia cuidar e educar, já que as mesmas são desenvolvidas também em creches (PROFa. REBECA).

Observa-se que de fato é necessária maior atuação dos docentes quanto ao planejamento e definições dos instrumentos a serem adotados para acompanhar, avaliar e documentar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da creche, pois esses procedimentos precisam e profissionais que conhecem e acompanham as atividades e as vivências cotidianas das crianças, e na maioria das vezes, não são consultados em relação aos processos educativos. Ou seja, não têm voz, ficam presas às determinações prescritas pelos órgãos dirigentes da educação, a exemplo da ficha de avaliação encaminhada pela SEMED local às creches no Município de Altamira, que

são contraditórias quanto às orientações presentes na DCNEI (BRASIL, 2009). Nesse sentido, Hoffmann (2012) assevera essa perspectiva:

A busca por igualdade e padrões uniformes de desenvolvimento leva o professor a comentar sobre uma criança em relação a outras, a compará-las, a olhar uma tendo como referência o coletivo: qual vocabulário em comparação com as demais, como ela se comporta na rodinha ou o trabalho que não consegue fazer “como” elas (HOFMANN, 2012, p.136).

Um ponto que precisa ser destacado na fala da Professora Rebeca é referente ao entendimento da questão curricular da Educação Infantil, quando expressa uma compreensão equivocada dos eixos temáticos previstos no RCNEI (1998) que a creche se utiliza como referência, que segundo o parecer da ANPED (1998), o considera descontextualizado e contraditório. A este respeito Oliveira (2010, p.4) assevera que a discussão curricular no contexto da educação infantil não deve se pautar em conteúdos, disciplinas ou matérias escolares como aqueles previstos para o ensino fundamental e médio. O currículo na Educação Infantil é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. Neste sentido, o currículo objetiva:

fazer a articulação dos saberes e experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (BRASIL, 2009).

Pode ser que as dificuldades manifestadas pelas professoras sejam decorrentes de estas profissionais não terem participado da elaboração das fichas, visto que as mesmas são encaminhadas pela SEMED. Esta não possibilitou oportunidades de discussão a respeito de como proceder tanto em seu preenchimento, quanto às limitações que a ficha apresenta em relação aos aspectos avaliados, não condizendo em sua totalidade com as orientações curriculares e avaliativas propostas pelas DCNEI (BRASIL, 2009), conforme já discutido. Desse modo, entendemos que as práticas avaliativas efetivadas no contexto da creche e da pré-escola precisam ser repensadas, pois da forma como vêm sendo operacionalizadas comprometem possíveis intervenções pedagógicas que possam promover situações de aprendizagem compatíveis com os interesses e necessidades das crianças.

Aprofundando nossa discussão sobre as compreensões das profissionais da educação em relação às suas práticas avaliativas, que se restringem ao preenchimento

de fichas e na elaboração de um parecer, perguntamos às professoras que aspectos poderiam ser retirados ou incorporados às fichas para a melhoria do processo avaliativo da aprendizagem das crianças. As professoras foram bem enfáticas em seus depoimentos:

Retirar não seria a palavra, pois se encontra fixada ao projeto político pedagógico e ao currículo. Com olhar crítico elenco aqui alguns itens: pode ser fonte de estresse; falta de relação com o que foi ensinado; muitos estereótipos surgem nas avaliações (PROFa. REBECA).

Somente podemos considerar que a avaliação teve rendimento eficiente quando ela é fruto de uma observação constante e não somente atrelada às fichas e relatórios (PROFa. LÍVIA).

Sim, vários itens estão mais voltados para ensino fundamental. Em minha opinião, o relatório e as fichas deveriam ser adaptados para cada modalidade de ensino (PROFa. MARIANA).

As professoras são conscientes do papel do processo avaliativo na Educação Infantil, como diz a professora Lívia: “é fruto de uma observação constante e não somente atrelada às fichas e relatórios”. É consenso de que a observação seja um instrumento essencial para o desenvolvimento dos processos avaliativos na Educação Infantil, como estabelece a DCNEI (2009). Já a professora Rebeca e Mariana, em suas falas, argumentam que essas fichas deveriam ser ajustadas para a faixa etária, com critérios claros e pertinentes à idade e à fase de desenvolvimento dessas crianças. Oliveira (2012, p.365) nos lembra que a avaliação na Educação Infantil é um ato de observar demandando,

[...] colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do ele já sabe. Ao contrário, ela se presta à pesquisa, a descobrir coisas novas. Observar exige mirar, reparar, notar, registrar, interpretar. Quando mais trabalhamos a observação, mais e melhor podemos observar.

Diante disso, entendemos que as fichas e os relatórios [Parecer Individual] devem servir como instrumentos que ajudem os professores a realizar um acompanhamento e análise qualitativa das aprendizagens infantis. Nessa assertiva, o documento “A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (BRASIL, 2015), orienta que as práticas avaliativas propostas pelas creches e pré-escolas são atribuições dos docentes que atuam no âmbito da instituição educativa; não podendo essas apresentarem características somativas ou fundamentarem-se em resultados de desempenho. Ao contrário, a avaliação de contexto proposto por esse documento tem

como prerrogativa a adoção de estratégias que propiciem participação dos agentes educativos e dos familiares das crianças atendidas dentro de um processo decisório coletivo, pois os instrumentos de avaliação devem ser elaboradas no interior da instituição educativa “[...] e em suas articulações com as famílias, principalmente, que professores poderão prover cuidados e educação às crianças em correspondência com princípios éticos de reconhecimento e valorização das diferenças individuais e culturais (BRASIL, 2015, p. 37–38).

Isso significa dizer que as professoras necessitam possuir informações completas e de acordo com os objetivos e ações formativas planejadas, caso contrário, corre-se o risco de olvidar importantes informações que lhes permitem conhecer os aspectos positivos e negativos que venham a interferir no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois como orienta Micarello (2010, p.05):

Os instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica têm a importante função de permitir que os professores e professoras identifiquem os interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente, pois quando esses interesses são atendidos serão criadas condições para que as crianças enfrentem desafios, alcançando novos patamares em seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo.

Assim, a avaliação de contexto viabiliza situações que permitem problematizar a avaliação da aprendizagem quando relaciona os objetivos educativos obtidos pelas crianças pequenas com a qualidade da formação a elas proporcionada, tanto no contexto relacional como no de aprendizagem oferecida. Ao possibilitar essa articulação analítica, permite “[...] visualizar e discutir o impacto real da experiência educacional sobre os educandos” (BRASIL, 2015, p.41); oportunizando ainda a tomada de consciência dos docentes por reflexão de autocrítica que lhes permite o crescimento profissional.

Destarte, a avaliação de contexto precisa ser entendida como um processo, não podendo ser utilizada somente como meio para medir a qualidade no ensino como um produto final, mas como um processo dialógico articulado ao ato de planejar, observar, registrar e documentar. Procedimentos estes que possibilitam a concretude de um fazer pedagógico vivenciado cotidianamente em uma rede relacional, que comporte diferentes sujeitos presentes nos ambientes educativos, a saber: crianças, profissionais da educação e demais funcionários que constituem a equipe escolar, família e comunidade local.

4. CAMINHANDO PARA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ainda há muito a se fazer pela educação de nossas crianças, pois hoje a Educação Infantil ainda está muito aquém do previsto pela DCNEI aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB n.º 20/09 e Resolução CNE/CEB n.º 05/09); os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009); o documento "A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto" (2015); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006); e demais documentos e normativas que norteiam a questão educacional no Brasil, de modo especial, os direcionados à Educação Infantil. Neste sentido, exige-se das instâncias dos governos municipais, estaduais e federais, professores, coordenadores e diretores, e demais profissionais envolvidos com a educação reverem suas concepções e conceitos sobre a Educação Infantil, sobre a avaliação da aprendizagem, nomeadamente da avaliação em contexto.

Essa assertiva se evidencia mediante os dados que comprovaram divergências entres os discursos por parte da coordenadora geral da Educação Infantil e das professoras entrevistadas, pois identificamos posicionamentos diferenciados de como as práticas avaliativas vêm sendo compreendidas e materializadas pelas docentes no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Contudo, apesar de elas elencarem dificuldades, afirmaram desenvolver uma prática consciente e pautada em princípios valorativos. No que tange aos procedimentos de avaliação, identificamos que mesmo sabendo das orientações teóricas e legais quanto à diversificação de instrumentos de registros, tais como, álbum, portfólio, desenhos e outros. Essa ação ainda não se materializaram na prática da referida instituição, visto que ainda temos nas creches e pré-escolas, a existência de fichas com conceitos pré-estabelecidos e parecer individual descritivo ligado às matrizes de habilidades, elaboradas de forma arbitrária pela Secretaria de Educação do município, por vezes, sem anuência das docentes e apresentando estereótipos diversos. Ademais, o uso de fichas não permite às docentes avaliar de forma flexível, pois estas por serem estruturadas com critérios previamente definidos e descontínuos, restringe o caráter qualitativo e dialógico que a avaliação de contexto nessa etapa de educativa demanda ao complexo processo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Além disso, é importante enfatizar que as conquistas e o desenvolvimento da criança não se dão de forma linear, pois, se um aspecto que foi alcançado no primeiro bimestre, pode ser adquirido no segundo. Nesse ínterim, as docentes precisam ter mais autonomia quanto à elaboração e planejamento do instrumental que compõe o ato de avaliar, por conhecerem as crianças que acompanham cotidianamente nas creches. Essas profissionais precisam compreender que as fichas e o parecer individual não conseguem abranger as especificidades do processo de desenvolvimento e a amplitude do universo infantil com todas as suas descobertas.

A utilização desses instrumentos avaliativos ainda desconsidera a postura pedagógica do professor, sua concepção de educação e sua atitude política, porque nesse processo ele somente executa um mecanismo de controle, hierarquização, homogeneização e normalização preestabelecidos pelo sistema, que impõem determinações com prazos e regras. Ademais, o caráter classificatório e comparativo das fichas e do parecer individual é formulado baseado em objetivos comportamentais que idealiza um “modelo” de criança capaz de realizar determinadas atividades e desenvolver habilidades e competências operacionais.

É preciso pensar em formas menos comparativa e mais analítica e democrática de avaliação na infância, contudo concordamos que avaliar a partir de novos parâmetros gera resistência aos professores e às famílias, primeiro devido à falta de significação do caráter subjetivo; segundo, em razão da dificuldade de acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, a falta de rigor dos aspectos a serem avaliados esvazia o sentido da avaliação como elemento de acompanhamento do desenvolvimento infantil, considerando nesta ação o cotidiano vivencial e experiencial da criança e a valorização das múltiplas aprendizagens construídas ao longo do ato educativo.

Avaliar o desenvolvimento de uma criança demanda reflexão, planejamento e olhares multifacetados da instituição educativa e dos professores sobre os modos de construção do conhecimento e dos saberes, para que assim, por meio de instrumentos variados e contextualizados os avanços individuais e coletivos sejam contemplados na sua essência. Nessa conjuntura, as formas, métodos e instrumentos avaliativos são relevantes, porque contribuem para a reflexão do processo educativo e das práticas docentes.

Por fim, a avaliação na Educação Infantil não pode ser usada como instrumento de retenção, mas deve-se observar criticamente o envolvimento e desenvolvimento nas atividades propostas ou não pelo professor no tocante as interações sociais e culturais,

e nas relações interpessoais que estabelecem no ambiente escolar, para tanto, o professor deve manter postura investigativa e curiosa sobre as reações e manifestações da criança; valorizar as diversidades socioculturais e suas possibilidades de explorar o mundo real e fornecer-lhes desafios e mediar situações serem vivenciadas em ambiente acolhedor e de interesse da criança.

REFERÊNCIAS

ANPED. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 7, jan/abr. p. 89-96, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: Planalto.gov.br.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil – volumes 1 e 2**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. (volumes 1, 2, e 3).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretária de Educação Básica — Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de Abril**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto**. – Curitiba: Imprensa /UFPR — Coordenação Geral de Educação Infantil — MEC/SEB/COEDI, 2015.

CAMPOS, Maria Malta. A Qualidade Da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados De Pesquisa. In. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Campinas — Vol. 23, n. 80, set., 2002

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.1-28.

DIDONET, Vital. Avaliação na e da Educação Infantil. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Vital%20Didonet.doc>.

FERREIRA, Marisa de Vasconcelos. **Avaliação: Instrumento do professor para aprimorar o trabalho na Educação Infantil**. In: Salto para o Futuro – Novas Diretrizes para Educação Infantil. Ano XXIII – boletim 9 – Junho 2013.

FREITAS, Marcos Cesar de; KUHLMANN JR., Moysés. (Org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

GONZALEZ-MENA, Janet. **O cuidado com bebês e crianças pequenas**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil**. Interações, N^o. 32, PP. 191-201, 2014.

MICARELLO. Hilda. Avaliação e transições na educação Infantil. **Consulta Pública**. Agosto de 2010. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cgGmid_5qnMJ:portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid%3D%26gid%3D6671%26option%3Dcom_docman%26task%3D

doc_download+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a.

MORENO, Lupion Gilmara. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as Novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (Orgs.). **Formação em Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto**. Curitiba: Appris, 2015.

NOTAS

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA-PA

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

Professora Adjunta da Faculdade de Educação,
Curso de Licenciatura em Pedagogia,
Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira,
Altamira-PA, Brasil
irlanda@ufpa.br

<https://orcid.org/0000-0002-7075-6503> 

Léia Gonçalves de Freitas

Professora Adjunta Faculdade de Educação,
Curso de Licenciatura em Pedagogia,
Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira,
Altamira-PA, Brasil
leiafreitas@ufpa.br

<https://orcid.org/0000-0003-1852-1106> 

Cassiane de Nazaré da Silva Oliveira

Técnica em Educação do Departamento de Ensino,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará,
Breves, Brasil
cassiane.oliveira@ifpa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-0639-5889> 

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Nossa Senhora de Nazaré, 1910, 68.373-185, Altamira, PA, Brasil (Irlanda Miléo).
Travessa Presidente Médici, 601, CEP 68.377-020, Altamira, PA, Brasil (Léia de Freitas).
Rua Altino Amorim, 2936, 68800-000, Breves, PA, Brasil (Cassiane Oliveira).

AGRADECIMENTOS



Minha gratidão às professoras e à coordenadora geral de Educação Infantil do Município, por sua colaboração durante a pesquisa (Irlanda Miléo).
Minha gratidão às professoras que atuam na Creche Sonho Encantado e à coordenadora geral de Educação Infantil do Município, por sua colaboração durante a pesquisa (Léia de Freitas).
Agradeço em primeiro lugar a Deus, autor de todas as coisas, a minha família pela paciência e incentivo que me inspira a cada dia ir mais longe, a minha orientadora pela colaboração e pelas brilhantes contribuições e as minhas parceiras de trabalho que tornam os dias mais alegres (Cassiane Oliveira).

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: C. N. S. OLIVEIRA;

Coleta de dados: C. N. S. OLIVEIRA

Análise de dados: I. S. O. MILÉO; L. G. FREITAS

Discussão dos resultados: Todos os autores contribuíram substancialmente.

Revisão e aprovação: I. S. O. MILÉO

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 15-04-2019 – Aprovado em: 12-09-2019