



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8039 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

ESTRATÉGIAS PARA O ACOMPANHAMENTO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Perspectivas de docentes de um município brasileiro

Ana Paula Azevedo Furtado - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Silvia Helena Vieira Cruz - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

ESTRATÉGIAS PARA O ACOMPANHAMENTO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Perspectivas de docentes de um município brasileiro

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretendeu estudar a avaliação na Educação Infantil (EI), procurando apreender as compreensões de professoras que trabalham nessa etapa da educação acerca desse tema. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se constituiu num estudo de caso no qual foi buscado aprofundar o conhecimento sobre avaliação a partir dos diferentes sujeitos envolvidos e suas opiniões específicas, influenciadas por suas histórias pessoais e profissionais e pelo meio no qual atuam (MINAYO, 2011).

Foram entrevistadas 16 professoras de seis instituições públicas da cidade de Fortaleza e enfocou 16 professoras, responsáveis por agrupamentos que atendem crianças de um a cinco anos e 11 meses de idade.

Campos (2020) afirma que a agenda atual dos debates sobre a avaliação na primeira etapa da educação está envolta em contradições, posto que consensos, estabelecidos a partir da década de 1990, estão sendo questionados por diferentes atores, por motivos variados. Nesse contexto, esse artigo busca trazer questões importantes acerca da avaliação na EI, tomando por base a escuta de um grupo de professoras sobre suas concepções e práticas nesse campo. Os dados produzidos evidenciam questões ainda contraditórias e relevantes para o debate sobre o tema que podem contribuir para aumentar a nossa compreensão e, assim, buscar superar entraves para que possamos enfrentar dificuldades históricas que envolvem o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hoffmann (2012) assevera que a avaliação na EI é bastante complexa devido às especificidades dessa faixa etária. Além disso, a autora considera que não se pode discutir sobre esse tema sem o articular com assuntos como a concepção de infância, as teorias que embasam o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e questões curriculares.

Soma-se a isso, o fato de a avaliação na EI ainda ser vista como tabu entre alguns educadores, sendo desvalorizado ou considerado como desnecessário (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PARENTE, 2009). Essa condição dificulta ainda mais o seu entendimento e a realização de boas práticas avaliativas.

É preciso lembrar que “a avaliação na EI não diz respeito a quantificar resultados, mas sim descrever os processos de aprendizagem, desenvolvimento e interações ao longo da trajetória da criança” (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 167), pois ainda persistem modelos e práticas avaliativas que possuem o objetivo de classificar as crianças em padrões pré-determinados.

Nessa perspectiva, é importante que a avaliação seja compreendida como componente do fazer pedagógico e inerente aos processos que envolvem a aprendizagem, na qual todos os sujeitos – professores, crianças, famílias - devem estar envolvidos de forma ativa, desenvolvendo um exercício de ação crítica sobre a prática (FREIRE, 2001).

Os documentos que norteiam a EI – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) - apresentam as orientações para a avaliação nessa etapa, especificando quais procedimentos são adequados para acompanhar a integralidade das aprendizagens e desenvolvimento dos sujeitos.

Os documentos citados são imperativos quanto ao impedimento do uso da avaliação como forma de promoção, retenção ou classificação das crianças. Além disso, reforçam o foco no uso de observações e registros. No entanto, pesquisas revelam que essas orientações, “não parecem ter sido suficientes para subsidiar os sistemas e as instituições” (CAMPOS, 2020, p. 903). Dado muito preocupante, o que evidencia a necessidade de discussões como a que propomos neste artigo.

3 DIÁLOGO COM OS DADOS DA PESQUISA

3.1. Observação e registro

Metade das professoras entrevistadas informou que não conseguiam realizar a observação e o registro continuamente. Essa informação é preocupante, uma vez que são ações fundamentais a uma prática avaliativa reflexiva e devem perpassar todos os momentos vividos na instituição de EI.

A importância de o professor desenvolver um olhar observador sobre as crianças reside em permitir que este as apreenda em toda a sua riqueza nas diferentes experiências vivenciadas (MICARELLO, 2010), como forma de saber de onde se deve partir ou como continuar processos educacionais. Assim, observar as crianças significa buscar conhecê-las, procurar identificar quais experiências são significativas para cada uma delas, que descobertas estão realizando nos diversos momentos.

Quando um professor informa que não está observando pode significar que as crianças sob sua responsabilidade não estão sendo consideradas e que ele esteja no centro das ações. Essa característica da prática pedagógica transmissiva vem persistindo e mostra-se difícil de ser superada.

Para a reflexão sobre essa observação é muito importante o registro. Registrar o observado não se reduz à mera escrita, a potência desse ato é descrita por Weffort (1992, p. 6): “o aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador”. Para a autora, o exercício do registro possibilita ao docente desenvolver sua capacidade reflexiva, e com isso, abrir-se para o seu próprio processo de aprendizagem.

As dificuldades que as professoras relataram para a efetivação dos registros giram em torno das características das crianças, das muitas e variadas atividades da rotina, do número de crianças, dos recursos disponíveis. Por exemplo, as professoras Luiza e Clarisse, referiram-se à “agitação das crianças” como um obstáculo ao desenvolvimento da ação docente, inclusive para a realização de registros. Luiza se refere à sucessão dos momentos específicos da rotina como se não os compreendesse como possibilidades de aprendizagens: “é porque a gente se movimenta tanto, entra na sala, sai, dá banho, bota pra comer, volta pra dormir [...]”. Tal afirmativa deixa a impressão de que as professoras se veem como reféns da organização e da utilização dos tempos escolares (ANDRADE, 2007). Assim, deixam de perceber os momentos da rotina “como momentos de intervenção na zona de desenvolvimento próximo das crianças” (BECCHI, 2012, p. 17).

Para a professora Tulipa, o que mais dificulta as observações e registros diários é o fato de os materiais disponíveis na instituição não serem adequados, como ela explica:

Os recursos que são utilizados não são adequados para a faixa etária, muitas vezes não me permitem fazer uma observação maior do desenvolvimento, por exemplo, os brinquedos que eles utilizam não são adequados para a faixa etária, eles não têm interesse em brincar com eles, eles não conseguem encaixar, então eu não posso dizer que eles têm problema de coordenação motora, o problema é o brinquedo que não está adequado à faixa etária deles (TULIPA, Infantil I).

É importante destacar que essa professora indica a compreensão de que a oferta de materiais adequados às crianças constitui condição fundamental para as práticas pedagógicas de qualidade, o que inclui práticas avaliativas que usem parâmetros adequados e favoreçam a efetivação de novas propostas igualmente adequadas. A qualidade dos materiais e a organização do ambiente educativo o torna acolhedor, acessível e estimulante para as crianças e contribui fortemente para a qualidade das suas experiências. Assim, a preocupação da professora sobre a adequação dos materiais oferecidos às crianças é bastante pertinente.

É evidente que, além do compromisso da professora, a efetivação de práticas de qualidade requer o empenho de todos os envolvidos na gestão (local e municipal), o que nem sempre acontece. Quando alguma esfera falha, de fato, as crianças são as principais prejudicadas.

A outra metade das professoras afirmou conseguir realizar as observações e registrá-las diariamente. Essas observações e registros contemplam um número variado de crianças, o que depende da rotina daquele dia.

A seguir, são apresentados alguns exemplos dos relatos sobre as estratégias usadas para realizar os registros diários das observações:

[...] a gente escolhe ir observando. Não dá pra observar todos num dia só, naquele dia eu observo mais aquele menino, naquela atividade eu observo dois ou três, como é o rendimento dele, se já tá fazendo, como é que ele se comporta naquela atividade (PAULA, Infantil II).

[...] as vezes eu faço quando eles estão dormindo, vou anotando quem participou das brincadeiras, quem não participou, vou fazendo anotações para mim mesma, bem particulares (ADELE, Infantil II).

As anotações diárias eu faço geralmente quando eles estão chegando, eu já tenho em mente de quem vou fazer. Às vezes eu consigo de umas três ou quatro, então eu faço aquele registro, não tão detalhado, às vezes só eu entendo [...] (ANA, Infantil V).

Diante da impossibilidade de observação e registro de todas as crianças, a solução é focalizar diariamente algumas crianças. Os momentos escolhidos para isso variam: na chegada, na hora do sono ou alguma atividade.

Vale destacar, na fala da professora Paula, que o objetivo do registro ainda é avaliar “o rendimento” das crianças ou “se já tá fazendo” ou não algo, numa perspectiva de verificação de resultados alcançados. Por outro lado, a preocupação de anotar apenas “quem participou, quem não participou”, trazida pela professora Adele, denota a dificuldade em considerar, de fato, as crianças de uma forma mais integral e complexa, buscando entender, por exemplo, seus desinteresses e dificuldades.

As visões apresentadas nessas falas vão de encontro às orientações que indicam o emprego da avaliação como acolhimento às atitudes das crianças, “nas brincadeiras livres ou dirigidas, nos momentos de interação entre as crianças sem a participação dos adultos e nas interações das crianças com os adultos, com a natureza, com os objetos do mundo físico e com os objetos de conhecimento” (MICARELO, 2010, p. 3).

As professoras Elis e Malu relatam outras práticas de registro, acrescentando o uso de fotografias e filmagens, quando o registro escrito assume papel secundário:

Os meus registros eu gosto muito de fazer gravações, eu faço muitas fotos. [...] porque a gente sabe que na EI o resultado final não é o objetivo, mas sim o processo, [...] Então eu gosto muito de filmar e fotografar, eu acho que a filmagem e a fotografia do processo me dizem muito do processo, é mais fácil de está retomando (ELIS, Infantil II).

O registro no caderno eu mudei para gravação no celular, porque quando eu paro para escrever eu perco muita coisa. Então ultimamente eu faço muito gravado, enquanto eu estou observando eu não paro para escrever, porque eu perco muito detalhe, ou eu filmo, ou eu gravo a fala deles [...] (MALU, Infantil V).

A indicação para o uso de instrumentos diversos é orientada nas DCNEI, em seu 10º artigo. As ferramentas utilizadas por essas professoras parecem dar conta desse objetivo de permitir o acompanhamento, captando sua dinamicidade.

3.2. Relatórios de acompanhamento e portfólios

As professoras apresentaram concepções de relatórios que remetem à compreensão desse

instrumento como síntese das atividades semestrais, transformando-os em listagens das atividades realizadas e registro do respectivo “desempenho” das crianças. Assim, são concebidos como importante ferramenta para avaliar as crianças.

Algumas professoras informaram que o teor do relatório é constituído, basicamente, de suas percepções sobre as habilidades e conhecimentos que as crianças já alcançaram, o que explica o foco dos registros já mencionados.

As professoras Bethânia e Cássia informam adotar instrumentos prontos (encontrados na internet), para lhes auxiliar na escrita dos relatórios. Bethânia diz que usa uma “tabela” para facilitar o seu registro e nesta vai “marcando quem conseguiu e quem não conseguiu”. Já Cássia possui uma “lista de objetivos”, e que, a partir desta registra “se eles participam, se não participam, o que ele já alcançou, o que ainda está desenvolvendo”.

É evidente que nesse formato de relatório as ações, percepções, desejos etc. da professora e das crianças não estão expressos. Não é possível elaborar relatórios que respeitem a individualidade de cada criança, seus próprios ritmos, focos de interesse, desafios etc. partindo de modelos. Os relatórios de avaliação devem possuir como finalidade relatar o processo vivenciado por cada criança, suas gradativas e sucessivas conquistas individuais, de forma que cada criança seja valorizada (HOFFMANN, 2012).

Em contraponto, a professora Malu parece buscar a individualização das crianças. A docente aponta que escreve pensando em quem vai ler o relatório, para que este perceba a criança como pessoa: “no relatório você consegue ver a criança [...] no relatório eu posso ver a ‘Mariazinha’ como sujeito, como cidadã, como pessoa que pensa e vive no mundo [...]” (MALU, Infantil V). Essa docente evidencia também três aspectos bastante pertinentes:

A cultura da escrita não é o forte da minha geração, então às vezes eu percebo coisas e eu não consigo colocar no papel, porque não é como eu escrever para eu ler, eu tenho que escrever considerando o ponto de vista de quem vai ler, aí é complicado. Como é que a pessoa vai receber aquilo que eu escrevi. E eu sinto dificuldade porque **a nossa sociedade não está preparada para uma EI com identidade própria. A nossa sociedade está preparada para uma EI que prepara para o fundamental, aquisição de conteúdos.** Então quando eu apresento o relatório para os pais, eles questionam: “mas ele não sabe nenhuma letra? Não sabe nenhum numeral? Como é que ele vai para o primeiro ano sem saber ler?” (MALU, Infantil V, grifos nossos).

O primeiro aspecto, a sua dificuldade em escrever, pode ser reflexo de falhas na sua escolarização. No entanto, sua fala expressa a preocupação de, apesar disso, se fazer compreender pelo leitor, em geral, a família, o que é um aspecto muito importante da documentação pedagógica. Por último, ela evidencia a consciência do fato da sociedade, inclusive os familiares das crianças, valorizarem o papel preparatório da EI, não podendo ainda perceber e apreciar a identidade dessa etapa da educação.

De fato, prevalecem em nossa sociedade posturas e valores enraizados, como as de, desde a infância, valorizar a disputa, estabelecer metas uniformes a serem atingidas por todos e preparar as crianças para o que é considerado futuro sucesso escolar, posturas e valores típicos de uma sociedade desigual e excludente. No entanto, é função da escola defender os direitos de as crianças viverem bem a sua infância, aprender e se desenvolver tendo as suas singularidades respeitadas.

Villas Boas (2014) considera que a utilização de portfólios contribui para acompanhar, de forma mais organizada e contínua, os processos de aprendizagem das crianças, além de favorecer a visibilidade das suas produções e possibilitar reflexões sobre as experiências vividas.

Algumas professoras apontaram que produzem portfólios. Contudo, as suas falas sobre esse trabalho indicam um exercício que é comum: reunir as atividades realizadas pelas crianças e posteriormente apresentá-las aos pais. Os portfólios não consistem na simples coleção sistemática de trabalhos das crianças, feita pelos docentes. Como indica Villas Boas (2014, p.38), é preciso “permitir a participação ativa das crianças na seleção dos seus trabalhos, além de contribuírem com a formulação dos objetivos de aprendizagem e se auto avaliarem”.

De qualquer forma, o fato de as professoras buscarem dar visibilidade ao que as crianças estão produzindo é um passo inicial no processo de busca de um maior conhecimento sobre elas. Possivelmente, a partir de processos de formação continuada, será possível viabilizar uma participação mais efetiva das crianças e de suas famílias.

4 CONCLUSÃO

Foi possível constatar compreensões bem diferenciadas no grupo de professoras enfocadas na pesquisa. Parte delas percebe a importância da avaliação como processo de acompanhamento e elemento que favorece a efetivação de práticas mais significativas para as crianças; portanto, buscam promover um acompanhamento mais real, de forma crítica e criativa. Por outro lado, há também professoras que ainda percebem as práticas avaliativas como forma de conferir os resultados obtidos pelas crianças, denotando realizar ações consideradas avaliativas apenas porque isso lhes é imposto, ou ainda como uma atividade burocrática, não lhes servindo como ferramenta no agir-refletir-agir.

De fato, avaliar, nessa perspectiva, exige uma abertura ao diálogo e uma mudança de postura em relação à criança, ao papel da escola e do professor, mudança difícil e para a qual é preciso apoio e acompanhamento próximos. Além disso, esse olhar mais individualizado e sensível para as crianças requer um esforço maior por parte do professor o que é dificultado pelas suas condições de trabalho.

Como o modo como o professor avalia diz muito sobre como este compreende a educação de crianças e o seu papel nesse processo, a visível diversidade de concepções entre as docentes sinaliza para a existência de diversas práticas. É alentador que nove professoras evidenciaram que a avaliação incide diretamente em seus planejamentos, ilustrando como as informações percebidas nas observações e registradas lhes servem na busca por melhores práticas, como sintetiza Malu: “minha avaliação, minha observação serve pra eu replanejar. Pelo menos eu procuro fazer isso, senão, não faz sentido avaliar”.

Essa diversidade de concepções e práticas acerca da avaliação indica diferentes trajetórias profissionais e oportunidades desiguais de formação inicial e continuada. Dada a sua importância para a qualidade da ação pedagógica, é preciso envidar esforços para buscar novas estratégias que promovam mudanças (como, por exemplo, o compartilhamento das experiências de profissionais com práticas mais democráticas). As crianças precisam que suas professoras tenham novas e reais chances de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9394/96. Brasília: MEC/CNE, 1996.

_____. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/CNE, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/CNE, 2017.

BECCHI, E. Os personagens na creche. In: BECCHI, Egle. *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: Impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora, MG. V.10. Jan/Jun, 2020.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Projetos e práticas pedagógicas: na creche e na pré-escola.** Brasília: Liber Livro, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** SP: Paz e terra, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais.** BH, MG: 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; PARENTE, M. C. **Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação.** Revista GEDEI, n^o7, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP: Ed. Papirus, 2012.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos.** SP: Espaço pedagógico, 1992.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação; Estratégias.