

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ITABERAÍ

ÁUREA SATIL DE ARAÚJO  
JAIANNE CAMELO DA COSTA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAR EM QUE SENTIDO?**

ITABERAÍ  
DEZEMBRO/2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ITABERAÍ

ÁUREA SATIL DE ARAÚJO  
JAIANNE CAMELO DA COSTA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: AVALIAR EM QUE SENTIDO?**

Monografia apresentada para obtenção do título de graduação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Itaberaí – GO. Orientadora: Professora Msc. Rachel B. M. Bastos.

ITABERAÍ

2010

*Dedicamos, de uma forma especial, aqueles que acreditaram que um dia chegaríamos aonde chegamos. Família, companheiros, amigos, mestres... É para vocês nossa vitória!*

*Agradecemos a Deus pela força suprema destinada a nós, conduzindo-nos a um caminho de vitórias. Também agradecemos a professora Rachel Benta pela dedicação, paciência e respeito.*

*Ser professor é apenas uma função técnica, ser educador vai além. A escola tem também a nobre função de formar cidadãos (Renato Mesquita).*

## **RESUMO**

---

O presente trabalho é uma investigação sobre a avaliação na educação infantil, cujo objetivo é compreender o modo como acontece ou deveria acontecer nas intuições infantis. O primeiro capítulo é um estudo das políticas públicas proclamadas como leis e documentos, os quais caracterizam o que é a educação infantil. O segundo refere-se a avaliação das crianças numa perspectiva formativa de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). E o terceiro capítulo norteia o quê e como avaliar. Assim, entendemos a avaliação como um instrumento para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de maneira sistemática e construtiva.

Palavras chaves: Educação infantil, desenvolvimento, aprendizagem, avaliação formativa.

<b>INTRODUÇÃO</b>	7
<b>1. EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGALIDADE E OBJETO DE ESTUDO</b>	9
1.1. Educação, infância e legislação	9
1.2. A avaliação na educação infantil como tema de trabalhos acadêmicos	16
<b>2. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO INFANTIL</b>	18
<b>3. EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>	28
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	39
<b>REFERÊNCIAS</b>	41

## INTRODUÇÃO

---

Os desafios enfrentados pelas sociedades, ao longo do tempo, torna a educação um elemento indispensável para o desenvolvimento da humanidade. A educação permite aos homens o acesso ao conhecimento, ajuda a descobrir o mundo e o outro, por meio das interações sociais e contribui para o conhecimento de si mesmo, o que favorece a aceitação das diferenças culturais.

É neste cenário das relações sociais e educativas que a criança de zero a seis anos tem garantido, por lei, o direito de ser acolhida e receber instrução na família, na sociedade e nas instituições de ensino. Assim, torna-se imprescindível que essa criança seja educada a fim de desenvolver suas potencialidades segundo a formação integral. Para que de fato isso ocorra, as creches e pré-escolas precisam proporcionar um espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. O exercício desta exige o acesso de todos a educação desde o nascimento, seja ela assistemática ou sistematizada. Não há como escapar da educação, mas existe um modo de conter a cidadania por meio das práticas de uma educação repressora.

Dessa forma, impõem-se a necessidade urgente de que a educação colabore com a construção de uma sociedade consciente e ativa, iniciando desde a educação infantil. Mencionar a expressão educação infantil significa discutir um tema histórico, contemporâneo e complexo em termos de consolidação como política educacional. É recente porque a educação infantil constituiu-se como estrutura de instituição que conhecemos, a pouco tempo, a partir do século XIX. No Brasil, a criança torna-se elemento para ser pensada no século XX. Atual porque os cursos de formação de professores recentemente é que incluíram disciplinas referentes à educação das crianças na grade curricular. Complexo porque envolve muitas opiniões, concepções teórico-prática e “olhares” investigativos.

Por meio do “recorte” da educação infantil deparamos com um tema que propõe questionamentos relacionados às instituições infantis: Como avaliar as crianças? Como comunicá-las sobre o seu processo de desenvolvimento? Qual o papel do educador nesse processo? Na educação infantil percebemos uma estreita relação entre o ato de educar, cuidar e o avaliar. E esta relação tem instigado estudiosos da área como Bassedas, Huguet, Solé (1999) a apresentar reflexões sobre a formação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As políticas públicas, desde a década de 1990, também tem mostrado interesse pela discussão. Em função do contexto da reforma dessa década foi proclamada a nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - Lei nº 9.394/96) e em 1998 um conjunto de Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Desse modo, a partir de uma visão legalística no primeiro capítulo deste trabalho monográfico, *Educação infantil: legalidade e objeto de estudo*, verificamos como as leis consideram a modalidade educacional das crianças de zero a seis anos. Para tanto, escolhemos como fundamentação teórica os artigos da Constituição Federal de 1988 que tratam da Educação Infantil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Referencial Curricular para a Educação Infantil de 1998, os chamados RCNEI. Também realizamos uma pesquisa no site <http://www.capes.gov.br/> para aprofundar nas questões próprias do tema, que é avaliação na educação infantil.

No segundo capítulo, *O processo de avaliação infantil*, abordamos sobre os procedimentos metodológicos para a realização da avaliação. Como recurso teórico utilizamos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a autora Hoffmann (2008), que tratam a avaliação infantil num sentido formativo relacionado à perspectiva construtivista. Para aprofundar nessa tendência pedagógica recorreremos aos estudos de Rosa (2002), autora de livros desse tema.

No terceiro capítulo *Educação infantil: constituição histórica e avaliação formativa*, buscamos entender o ato de avaliar. Para isso, realizamos uma análise histórica da educação infantil no Brasil, tendo como fonte principal os estudos de Kuhlmann (2000). O objetivo foi compreender como esse processo vem sendo pensado ao longo do tempo. Também utilizamos o documento RCNEI, o qual consideramos um importante instrumento para nosso trabalho.

Mas, toda a elaboração do presente trabalho está relacionada à realização do estágio supervisionado em educação infantil. Isto porque, interessamos pelo tema quando deparamos com a desqualificação dos educadores em relação ao ato de avaliar. Compreendemos que este despreparo pode trazer grandes consequências para a vida da criança.

Nesse sentido, a nossa experiência como estagiárias possibilitou uma relação com os estudos no âmbito da Universidade. Além disso, proporcionou-nos uma reflexão sobre a dicotomia que existe entre teoria e prática. Esperamos através deste, contribuir para uma nova consciência por parte dos professores e que estes compreendam a etapa da educação infantil como essencial para a formação do cidadão, na qual o ato de avaliar as crianças está inserido ao longo desse processo de desenvolvimento e aprendizagem.

# **1 – EDUCAÇÃO INFANTIL: LEGALIDADE E OBJETO DE ESTUDO**

[...] O educador não é um artesão parado no tempo, porque a educação não é um culto de si mesma e nem o do passado. [...] Mestre é quem sabe ser um homem de seu tempo a quem nada do que é humano seja indiferente. A primeira lição que entre nós precisamos nos ensinar e aprender é a das palavras de nossa própria condição, a cada dia. São como pontes, mensageiros, os educadores de hoje mais do que ontem, menos do que amanhã, não são senhores de suas próprias falas. Não aprendemos ainda plenamente a inventar a lição da sala de aula até fazê-la ser a palavra reinventada dos que perderam a sua voz. Não somos reis e nem servos, nem senhores nem alunos, mas o caminho que entre eles se estende. [...] (BRANDÃO, 1982, p. 116).

O tema “Avaliação na Educação Infantil” afluiu das experiências vividas durante o estágio supervisionado em educação infantil e despertou-nos um desejo de investigação teórica dos objetivos, processos, procedimentos e princípios que norteiam a avaliação das crianças nas instituições de ensino infantil. Este capítulo, portanto, é um estudo geral sobre a educação infantil. A primeira parte é uma breve introdução a respeito dos conceitos de educação e como as leis brasileiras, as políticas públicas proclamam o que é a educação infantil. Para tal análise, tomamos como base a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96), a LDB do Estado de Goiás (Lei nº 26/98) e ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). E por fim, relatamos como o tema da avaliação na educação infantil é investigado nos estudos teóricos e nas pesquisas acadêmicas.

## **1.1 - Educação, infância e legislação**

No dicionário Aurélio (2001, p. 251), educação é o "processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano". A palavra significa também um ato de "civildade". Brandão (2006), grande estudioso das questões educacionais, compreende que a educação está presente em todas as esferas da convivência humana. Não se limita à família, à igreja ou à escola, mas engloba toda e qualquer relação que o homem possa ter. Para o autor "Ninguém escapa da educação" (p. 7). Por não se restringir a um modelo "uno", o autor considera que existem "educações", ou seja, uma pluralidade de práticas e culturas que acontece de forma assistemática, no processo de ensinar-e-aprender.

Não há como viver separado da educação, pois como afirma Brandão (2006) todos nós estamos envolvidos, direta ou indiretamente, com a prática social. Esse envolvimento vem desde que surgiu a humanidade, antes mesmo de surgir a instituição escolar sistemática. Para Brandão (2006) a educação existe tão imensa quanto a escola. Esta "[...] não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante" (p. 9).

Com a inexistência da escola, a educação era transmitida de forma natural, dos mais velhos para os mais novos, o que para o autor se caracteriza como educação de geração em geração.

As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado (BRANDÃO, 2006, p.19).

A educação assim, é compreendida como relação de trocas, de um saber comum a todos. A partir desse conceito compreendemos que todas as civilizações, sociedades, antigas e contemporâneas, vivenciaram e vivenciam de alguma forma, direta ou indiretamente a prática social, que é a educação (BRANDÃO, 2006). Estudamos que, por um longo período da história da humanidade, a educação primitiva assistemática era responsabilidade das famílias. A educação ocorria através das relações de trocas, da observação, imitação, passada de geração em geração. Com as transformações históricas as relações família e criança sofreram alterações. Na antiguidade clássica a educação estava pautada na formação integral, ou seja, corpo e espírito.

Nos primeiros tempos, quando ainda não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. Quando se constituiu a aristocracia dos senhores de terras, de formação guerreira, os jovens da elite eram confiados a preceptores. Apenas com o surgimento da pólis apareceram as primeiras escolas, visando a atender à demanda por educação. No período clássico, sobretudo em Atenas, a instituição escolar já se encontrava estabelecida (ARANHA, 2006, p. 61-62)

A instituição escolar no período medieval inicialmente estava destinada aos clérigos. A criança aprendia pela prática, "[...] o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. [...] Não havia lugar para a escola nessa

transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra [...]" (ARIÈS, 2006, p. 156-157). A criança vivia com a sua família até os sete anos e depois era enviada para outra família. Essa realidade, segundo o autor, foi modificada a partir do século XV quando ocorreu alteração nos sentimentos da família, que se aproxima mais da criança e também da instituição escolar. Acontece a substituição da aprendizagem familiar pela educação escolar. Com essas mudanças, as crianças foram encaminhadas às instituições de ensino.

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um de seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida. Ela sobreviveria a várias mudanças de estrutura. A partir do fim da Idade Média, percebem-se os germes de uma evolução inversa que resultaria em nosso sentimento atual das diferenças de idades [...] (ARIÈS, 2006, p. 109).

"Essa confusão", tratada por Ariès (2006) refere-se ao julgamento dos adultos, isto é, ao traço característico medieval de considerar as crianças "como um adulto em miniatura", atribuindo a elas ações e funções que não eram condizentes com sua faixa etária, impedindo-lhes a construção de uma identidade própria e vivenciar o que era específico da infância. Somente nos tempos modernos, que de fato essa situação de tratar a criança como adulto foi desmistificada. A educação, então da criança passou a constituir como uma preocupação, que se estende até os dias atuais, marcada pelo princípio do direito de "ser criança" e do direito ao acesso a educação. Segundo Ariès (2006) na sociedade moderna a família começou a se estruturar em torno da criança, ou seja,

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida [...] (ARIÈS, 2006, p.195).

Intimidade que a sociedade moderna garantiu com a ênfase na vida privada. Como percebemos a relação família-criança, a maneira de transmitir conhecimentos foi sendo modificada ao longo do tempo. Hoje, na contemporaneidade é cada vez mais comum que a instituição escolar assuma o papel de instruir crianças e jovens por meio de um ensino formal, que sofre com as diversas interferências do meio social.

[...] *O ensino formal* é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor [...] (BRANDÃO, 2006, p. 26).

A educação sistematizada - sujeita à pedagogia - é aquela que acontece na escola. Na atualidade está dividida em níveis e modalidades, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). Os níveis são: Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e Ensino Superior e as modalidades se caracterizam como: educação de jovens e adultos, educação especial, educação à distância, educação profissional. A Educação Básica é responsabilidade do Estado, que tem de garantir o acesso às escolas públicas, laicas, gratuitas, a todos que queiram dela desfrutar, ou seja, é um direito do cidadão. E esses princípios são mencionados no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, como norteadores do ensino. São eles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 57)

Esses princípios estão proclamados como elementos que constituem a ideia do direito a educação. A esse respeito, Corrêa (2002) explica que a Constituição Federal de 1988 garante a todas as crianças o direito de frequentar creches e pré-escolas, como está previsto no Artigo 208, Inciso IV. Segundo a autora “Embora a matrícula não seja obrigatória, cabendo às famílias decidirem se querem ou não colocar suas crianças antes dos sete anos na escola, para o Estado o seu oferecimento não é uma opção, mas um dever” (p. 18).

Mesmo sabendo que a educação é um direito de todos, não podemos esquecer que ela é apenas uma das "engrenagens da máquina" maior que é a sociedade. Um âmbito de desigualdades sociais que produz consequências para o sistema de ensino brasileiro. Isto porque, não basta unicamente ter o direito, é necessário ter qualidade na educação infantil oferecida nas instituições. Acreditamos que este aspecto, poderá contribuir pelo menos para amenizar a desigualdade que separa as classes sociais.

Por isso, o fato da creche ou pré-escola constituir como instituição pública não impede que o trabalho docente seja feito com qualidade, pois as atribuições e competências do Estado, da comunidade, da escola vão além da garantia do funcionamento dos estabelecimentos. É preciso oferecer aos educadores a oportunidade de fazer cursos de formação continuada, melhores salários, recursos e condições materiais para o trabalho com

as crianças, além disso, estabelecer parceria com a comunidade, principalmente com os pais e oferecer condições materiais para o desenvolvimento integral da criança, como prevê a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Essa nova LDBN foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. De acordo com a Lei a educação envolve todos os processos da formação do ser humano e acontece no contato com o outro, na família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos e organizações sociais. Essa Lei não isenta a família de participar da etapa educativa, como consta no Título II "Dos princípios e fins da Educação Nacional", Artigo 2º

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

Com relação à educação básica, a Lei no Capítulo II "Da Educação básica", na Seção II, trata a educação infantil como a primeira etapa educativa e tem por objetivo desenvolver todos os aspectos da criança "físicos, psicológicos, intelectuais e sociais complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, p. 31). O Artigo 30º esclarece os locais para a educação infantil, que é oferecida em creches e pré-escolas, e não objetiva a promoção da criança nas etapas seguintes de ensino, como consta no Artigo 31º.

Dois anos após a publicação dessa LDBN brasileira, o Estado de Goiás também estabeleceu as diretrizes para seu sistema educativo. Educadores reunidos num seminário em abril de 1997 organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e pelo Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG) criaram os Grupos de Trabalho (GT), assim chamados e responsáveis pelo questionamento de cada etapa escolar. Esses grupos analisaram o texto que se tornaria Lei, tendo como objeto de reflexão a Educação Infantil até o Ensino Superior. Estes GTs após análises ficaram responsáveis posteriormente para propor ou anular emendas (BARBOSA; NOGUEIRA, 2001).

A partir do trabalho dos GTs a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram agrupados em um mesmo grupo com cerca de 60 participantes. Este seminário "[...] Conseguiu congrega educadores e representantes de diferentes entidades que se envolveram e se comprometeram na elaboração de um projeto para a educação no Estado" (BARBOSA; NOGUEIRA, 2001, p. 35). Assim, em 28 de dezembro de 1998, a Assembléia Legislativa do Estado de Goiás decretou a Lei Complementar nº 26 em que determina as diretrizes e bases do nosso sistema educativo estadual. Essa Lei na Seção II "Da Educação Infantil"

Art. 38º – Compreende-se como educação infantil a primeira etapa da educação básica, a qual objetiva:

I – proporcionar condições para o desenvolvimento integral, abarcando os aspectos físico, psicológico, intelectual, social e ético da criança, em complementação à ação da família;

II – promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e da sociedade, através do convívio social (GOIÁS, 1998).

Percebe-se que os objetivos, tanto na LDB Nacional quanto da Estadual, propõem desenvolver integralmente a criança, dando a elas oportunidades de experimentar situações de zelo, brincadeiras e aprendizagem que contribuirão para a formação pessoal e social. “[...] Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998a, p. 23).

Para promover o acesso e aumentar as condições de cidadania das crianças brasileiras, em 1998 o Ministério da Educação (MEC) elaborou um conjunto, em três volumes, de referências e orientações pedagógicas a fim de melhorar a qualidade da educação infantil, os chamados Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998a, p. 15).

Embasado em princípios de respeito à dignidade, direito de brincar e acesso aos bens socioculturais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é “[...]uma proposta aberta, flexível e não obrigatório[...]” (BRASIL, 1998a, p. 16). Apesar de ser um referencial e um apoio para o educador, entretanto observamos durante o estágio que os professores pouco utiliza-o, para não dizer nunca. Talvez pelo caráter não obrigatório do documento. Resaltamos, ainda conforme o RCNEI que “[...] Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas” (BRASIL, 1998a, p. 16).

Como o RCNEI é um documento quase que inutilizável nas instituições infantis, o desenvolvimento que é praticado segue um modelo escolar tradicional: conduz as crianças

para o processo de escolarização, ou seja, para o ato de ler, escrever, desenhar, pintar, contar, comer... tudo de uma maneira como se estivesse, exclusivamente, na escola de ensino fundamental. Este processo de ensino e aprendizagem se tornou hábito das creches e pré-escolas atuais.

Durante a realização do estágio também nos preocupou a desmotivação no exercício docente. Acreditamos que esse desânimo advém de múltiplos aspectos, dentre eles podemos enumerar: 1) não identificação com a profissão; 2) desmotivação com o trabalho; 3) falta de recursos materiais; 4) desvalorização da prática. Em muitos casos esses aspectos influenciam na forma como são avaliadas as crianças.

A avaliação realizada na educação infantil não pode reter ou facilitar o acesso ao ensino fundamental. Aos seis anos a criança tem o direito de ingressar na escola, na primeira fase do ensino fundamental. A avaliação na educação infantil não pode objetivar promoção ou retenção, mas, não é nesse sentido que pretendemos abordar o tema, e sim como mecanismo de desenvolver potencialidades e habilidades infantis. Pensando assim, recorreremos a leitura de autores fundamentais que tratam a educação infantil como primeira etapa da vida escolar.

Confirmando os pressupostos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDBN de 1996 e o RCNEI de 1998, as autoras Bassedas<sup>1</sup>, Huguet<sup>2</sup> e Solé<sup>3</sup> (1999), pesquisadoras do tema explicam que nesta etapa há saberes culturais que devem ser conhecidos e desenvolvidos. Nesta fase, de zero a seis anos, as crianças precisam experimentar atitudes socialmente valorizadas, que possibilitem seu desenvolvimento integral. E por meio da linguagem e das brincadeiras a criança desenvolve o lado cognitivo, afetivo e social. Assim, ela expressa, representa a realidade, comunica e diverte com os jogos, que é uma função lúdico-criativa.

O jogo é uma atividade importante no processo de aprendizagem e no desenvolvimento as crianças. É bastante desejável que, na maior parte do tempo que as crianças passam na escola, elas joguem; porém, também sabemos que é preciso aprender cada um dos jogos e as situações em que se propõem: Jogos de linguagem: rodas, canções, apresentações faladas, etc.

Jogos de construção, encaixes, jogos de mesa: relações entre os objetos, os nomes, os conceitos lógicos. Jogos simbólicos: recreação e imitação de situações vividas [...] (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 77).

- 
- 1 Eulàlia Bassedas é psicóloga e membro da Equipe de Assessoramento Psicopedagógico (EAP) do VIII Distrito (Nou Barris) de Barcelona. Participa de atividades de formação permanente de professores e de psicopedagogos.
  - 2 Teresa Huguet é psicóloga e membro da Equipe de Assessoramento Psicopedagógico (EAP) de Esplugues-Sant Just (Barcelona). Participa de atividades de formação permanente de professores e de psicopedagogos.
  - 3 Isabel Solé é professora de Psicologia da Educação do Departamento de Psicologia Evolutiva e de Educação da Universidade de Barcelona (UB). Participa de atividades de formação permanente de professores e de psicopedagogos. Pesquisadora de temas relacionados à leitura e à educação infantil.

Ainda nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999) enumeram as finalidades da etapa da educação infantil que são: "1) potencial e favorecer o desenvolvimento máximo de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades dos diferentes alunos; 2) compensar as desigualdades sociais e culturais; 3) preparar para o bom acompanhamento da escolaridade obrigatória" (p. 54).

Baseando nessas finalidades, entendemos que avaliação das crianças na educação infantil é uma particularidade que necessita ser investigada. Se "potencial e favorecer o desenvolvimento" é um dos objetivos, avaliar o quanto a criança progrediu torna-se necessário. Bassedas, Huguet e Solé (1999) orienta os educadores de que é preciso avaliar no início, no meio e no fim de cada processo de aprendizagem.

Na educação infantil tudo se torna objeto de avaliação, que vai desde as relações criança-criança, criança-educador e criança-família até o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Assim, para as autoras "A avaliação é um processo que compreende uma série de dados; é preciso valorizá-los e tomar decisões que impliquem o ajuste da prática educativa" (p. 65). E, concordando com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Bassedas, Huguet e Solé (1999) consideram a observação e registros como importantes instrumentos no processo avaliativo.

## **1.2 - A avaliação na educação infantil como tema de trabalhos acadêmicos<sup>4</sup>**

Para compreender como a avaliação na educação infantil é analisada, realizamos uma pesquisa no site "Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES)" (<http://www.capes.gov.br/>). Percebemos que são inúmeras as perspectivas em que este tema é abordado, sendo utilizado por alguns docentes como instrumento disciplinador e de controle das atitudes e posturas das crianças, como descrito no trabalho de Elisandra Girardelli Godoi (2000). Diferentemente, outros trabalhos tratam da avaliação formativa, que objetiva o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O trabalho de Andreia Morais Diniz (2002), *Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil*, orienta para o uso do diálogo como mecanismo de avaliação do educador. "O diálogo, discutido na perspectiva de Paulo Freire, palavra-ação que gera transformações nos sujeitos e no cotidiano escolar, é a categoria que orienta esta análise". Já a pesquisadora Cassiana Magalhães Raizer (2007) em seu trabalho *Portfólio na educação infantil:*

---

4 A pesquisa na internet nos impossibilitou numerar as páginas dos trabalhos apresentados nesta parte do texto porque são resumos de dissertações e teses.

*desvelando possibilidades para a avaliação formativa*, diz que é "imprescindível uma avaliação que não esteja preocupada simplesmente em constatar, mas em fornecer informações necessárias para assegurar que as aprendizagens sejam alcançadas".

O sentido da avaliação para o educador é tema de Maria Thereza de Oliveira Corrêa (2007), em seu trabalho *Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*. Para ela, a forma como o educador conduz a avaliação "apontaram que o conceito e o desenvolvimento da avaliação na educação infantil ainda não se aproximam da abordagem formativa, pois se constituem como meio de controle e disciplinamento das crianças". A qualidade da educação infantil também é destaque, uma vez que dela depende a prática pedagógica.

A avaliação como diagnóstico para melhorar a ação pedagógica é objeto de estudo da pesquisadora Marлизete Cristina Bonafini Steinle (2006), no trabalho *Avaliação da aprendizagem: contemplando o universo da educação infantil...* De posse da avaliação, o educador pode repensar sua ação, "evidenciando os benefícios que oferecem ao processo ensino/aprendizagem, pela modificação das práticas pedagógicas".

A partir desses trabalhos podemos afirmar que avaliar na educação infantil é difícil, pois exige conhecimento, tempo e vontade. Em todas as pesquisas, percebemos que as autoras têm como elemento principal o professor. Nesse sentido, faz-se necessário uma formação continuada que permita a reflexão da prática, e até mesmo mudanças das ações cotidianas nas instituições de educação infantil.

Na creche não percebemos a avaliação por meio de observação e muito menos o registro do desenvolvimento das crianças. O que se vê no final do processo de ensino é o "desespero" dos educadores em preencher fichas enormes e padronizadas. Essas fichas em geral não avaliam, mas verifica um estado do desenvolvimento, apresentando os mesmos itens para todas as crianças, numa tentativa de homogenizar a aprendizagem.

No registro isso dificilmente aconteceria, pois o educador iria relatar o que cada criança realmente desenvolveu em relação ao processo de aprendizagem, fazendo uma avaliação única. O que para as autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999) representa uma valorização das capacidades e habilidades individuais. Para Oliveira (2005) que também estuda temas relacionados à educação infantil, a avaliação das crianças busca "conhecer caminhos emergentes e não meramente constatar obstáculos" (p. 254). E, é com base nesta temática final que pretendemos abordar a o que é avaliação na educação infantil nos próximos capítulos.

## 2 – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO INFANTIL

---

[...] A primeira lição que entre nós precisamos nos ensinar e aprender é a de nossa própria condição a cada dia! É a da condição do mundo em que vivemos e a daqueles a quem o nosso trabalho deve servir por compromisso humano, e não apenas por dever do ofício. Até quando esquecer que, se não tomarmos entre as mãos o leme de nosso próprio horizonte, outros o farão por nós e contra nós e contra a aurora do mundo que nasce a meio caminho entre o horizonte e o trabalho do povo? Vivemos agora num mundo às avessas, exatamente porque tudo à nossa volta parece tão normal e costumeiramente necessário. Com as mãos brancas de giz ensinemos num mundo tão enlouquecido, justamente porque ele recria a sua ordem de trocas desiguais entre os homens, através de ideias, hábitos e leis que parecem tão humanas [...] (BRANDÃO, 1982, p. 116).

As determinações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) constituíram a partir da década de 1990 documentos norteadores para a prática educativa, cujo objetivo é orientação aos educadores a fim de contribuir para o desenvolvimento das crianças, e relacionada a este aspecto incluí-se a avaliação. A avaliação acontece mediante observação e registro que compõem os "[...] instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática" (BRASIL, 1998a, p. 58). A avaliação não está a serviço apenas da criança, com objetivo de agregar valores (positivos ou negativos) às suas ações, mas indica ao educador em que aspectos seu trabalho foi produtivo e o mais importante o que pode melhorar.

Essa observação exige que o professor fique atento aos detalhes, que contribuirão para um planejamento de acordo com as necessidades daquelas crianças. Isso não significa que o professor precisa dar conta de tudo que se passa com as crianças, todos os dias. Tal prática para nós é impossível. Mas não basta só observar, ao final é preciso uma forma organizada para registrá-la. Nesse sentido, o documento RCNEI orienta para construção dos registros, e

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc (BRASIL, 1998c, p. 59).

Ao registrar as observações o professor pode encontrar dificuldades, uma vez que nem todos têm a devida formação para desempenhar tal procedimento. Durante o estágio não encontramos professoras que fizesse registros diários, muito menos que relatasse algum

desenvolvimento das crianças. Isso enfatiza o nosso relato: "o professor não tem uma formação teórico-prática adequada que o capacita para avaliar". E essa não-capacitação é apenas um dos problemas enfrentados pelos professores que não participam de cursos de formação.

Entendemos que para a elaboração dos registros o professor precisa de tempo. E tempo é o que mais falta a este profissional principalmente em relação aos docentes da educação infantil, que na sua imensa maioria são mulheres, donas de casa, com filhos e esposo para cuidar. Não estamos querendo justificar a não elaboração dos registros, apenas questionando que falta atenção das políticas educacionais no sentido de proporcionar ao professor mais tempo e assim melhorar a qualidade do seu trabalho docente.

Outro aspecto que necessita de destaque refere-se ao registro por meio de gravações e fotografias, como sugere o documento RCNEI. Muitas instituições não possuem equipamentos que ofereçam suporte a essa prática, ficando assim a cargo do professor esta responsabilidade. Que por sua vez também não possui os recursos necessários. E como esse procedimento implica num gasto financeiro, poucas vezes é executado. Se pelo menos o professor ganhasse mais em termos salariais... Mas esta é outra discussão que não pretendemos abordar aqui.

Portanto, a avaliação das crianças como está proclamado no documento RCNEI (BRASIL, 1998a) está intimamente ligada aos avanços da aprendizagem infantil e por isso necessita de atenção. Isto porque, é a partir dela que o professor acompanha os avanços reorganizando sua prática quando as crianças não apresentam a aprendizagem esperada. É importante ressaltar também que cada criança manifesta aprendizagem de modo singular. Nesse sentido faz-se necessário uma avaliação individualizada, mas a prática educativa deve abranger a totalidade das crianças.

Dessa forma, é tarefa do professor escolher o melhor caminho a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa respeitando as limitações e o tempo de cada criança. Esse caminho pode ser entendido também como resultado que se faz a partir das avaliações da aprendizagem. No RCNEI esta preocupação é evidente, ou seja,

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular, e redirecionar esse processo como um todo ( BRASIL, 1998a, p. 59).

Por esta razão, a avaliação também se caracteriza como um recurso para o apontamento de critérios a fim de melhorar o planejamento das atividades. No entanto, infelizmente muitos professores não usam a avaliação como assistência à sua prática pedagógica e acaba transformando-a somente em verificação de aprendizagem.

A ideia de avaliação como verificação de aprendizagem tão difundida na comunidade escolar, para o documento RCNEI não está relacionada à educação infantil, uma vez que na etapa de zero a seis anos a prática avaliativa pretende acompanhar todo o processo de aquisição de conhecimento e não só o resultado final. É interessante atentarmos para este ponto porque a avaliação no geral, mas especificamente na educação infantil não pode ser entendida como um fim em si mesma. O que isso significa? Significa que o processo avaliativo não se resume a caracterização de uma avaliação classificatória. A esse respeito segundo o RCNEI

Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas 'classes de alfabetização' que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas [...]. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a auto-estima das crianças (BRASIL, 1998a, p. 59).

A avaliação entendida sob este prisma permite à criança o conhecimento de sua aprendizagem de maneira positiva e motivadora. Infelizmente o que se observa na creche é apenas um discurso inovador por parte dos educadores, porém a realidade é outra. Na prática a avaliação ocorre de forma classificatória, comparativa e até mesmo de punição. A esse respeito a autora Hoffmann (2008) também faz uma crítica ao equívoco da prática avaliativa na educação infantil e afirma que

Assim, a ação avaliativa na educação infantil deve ser essencialmente contrária a uma concepção de julgamento de resultados. Principalmente por confiar nas possibilidades próprias das crianças, negando a determinação a priori de comportamentos esperados, e por introduzir a perspectiva da avaliação como fundamento da ação educativa a partir da valorização das crianças em suas manifestações (HOFFMANN, 2008, p.72).

A instituição de educação infantil em sua essência, como está proclamada no documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 deve desenvolver e acompanhar a criança no processo de aprendizagem. E quando a avaliação se caracteriza

como prova, e mais ainda quando existe apenas para mostrar o erro e o fracasso as relações necessárias à aprendizagem não se edificam. Em relação ao erro a autora Hoffmann (2008), o caracteriza como construtivo de acordo com o construtivismo.

Para compreender o conceito de construtivismo recorreremos aos estudos da autora Rosa<sup>5</sup> (2002) e ao dicionário Aurélio. O termo construtivismo deriva da palavra construtivo, que segundo o minidicionário Aurélio, significa "próprio para construir, que busca melhorar" (AURÉLIO, 2000, p. 179). E é justamente com essa proposta de melhorias que surge o construtivismo, se caracterizando como uma nova visão, novos caminhos para a educação.

Recorrendo a epistemologia, teoria da ciência que abrange em grande grau o conhecimento e a aprendizagem, Rosa (2002) propõe algumas indagações: primeiro à origem desse conhecimento e o segundo como ocorre a aprendizagem. E respondendo a essas perguntas teoricamente a autora sinaliza três tendências:

[...] a inatista, que concebe o conhecimento como dado da própria natureza humana ou de uma dádiva divina; a empirista que entende o conhecimento como decorrência das impressões ("gravações") na mente dos dados provenientes da experiência; a interacionista, que reconhece o conhecimento como resultados das interações do sujeito (com todas as suas características hereditárias) com o meio (com todos os seus condicionantes sociais e culturais) (ROSA, 2002, p. 41).

Esta última tendência está relacionada lado a lado ao construtivismo, que é a troca de saberes entre os sujeitos. O que Rosa (2002) nos propõe é um "novo projeto pedagógico" que possibilite e estimule o professor a buscar novas metodologias, não se prendendo a modelos antigos, em que as crianças se limitam a receber e reproduzir o que é passado pelo professor sem pensar, refletir, criticamente sobre o que lhe é transmitido. O objetivo do "novo projeto pedagógico" é: formar cidadãos pensantes, críticos e que hajam de acordo com os valores e justiça. Porém, o que observamos com frequência são professores que buscam "receitas" para ensinar e acabam encontrando no construtivismo um "método" novo, o "remédio" para seus problemas.

Nesse sentido, Rosa (2002) explica que o construtivismo não pode ser entendido como um "método" porque "[...] a palavra método tem sido utilizada para designar um determinado jeito, mais ou menos regular e repetitivo, de fazer algo" (p. 46). Um ensino repetitivo definitivamente não é o que propõe o construtivismo. A autora, portanto o conceitua como "caminho". Há vários caminhos para ensinar a criança preocupando-se segundo os teóricos construtivistas em "como o indivíduo aprende" e não em "como ensinar". Ou seja, estes

---

5 Rosa é pedagoga, doutora em Educação pela PUC-SP e docente de Filosofia da Educação em curso de graduação e pós-graduação.

teóricos consideram a criança como sujeito de sua própria aprendizagem. A esse respeito, a autora afirma que é necessário os professores constituírem como "[...] o centro do processo de ensino: criem, junto com os alunos, os seus próprios caminhos; descubram alternativas pedagógicas em sala de aula" (ROSA, 2002, p. 49).

Como podemos observar não existem receitas, fórmulas prontas é preciso uma postura ética do professor em melhorar sempre sua prática educativa, ser criativo, estimular seu aluno e não "sonhar" com novos "métodos" que façam "milagres". Definitivamente o construtivismo não é um novo método. A partir dos estudos verificamos que isso é uma falsa ideia, como também a ideia de que "a teoria na prática é outra".

[...] o construtivismo é um paradigma teórico aberto, ou seja, muito há ainda para ser conhecido. Entretanto, não é um sonho, utopia ou fantasia de alguns poucos "iluminados", mas resultado de um esforço científico de apreensão do fenômeno da aprendizagem (ROSA, 2002, p. 51).

Há vários argumentos que os professores utilizam para se desvencilharem da ideia de trabalhar com a proposta do construtivismo, "a falta de conexão" entre teoria e prática é só mais uma, como também a disciplina e, além disso, indagam a ideia de "[...] proporcionar um ambiente de liberdade para que os alunos possam se expressar e dirigir suas ações de acordo com seus interesses" (ROSA, 2002, p. 52). Isso tudo, por medo de não conseguir a ordem em sala de aula. A outra resistência posta pelos professores é a dificuldade de trabalhar com a heterogeneidade, e como afirma Rosa (2002) seria fácil e cômodo para o professor se todas as crianças fossem iguais e aprendessem da mesma forma, porém não é assim que acontece.

Cada indivíduo é único tem seu modo de pensar, agir, e isso deve ser respeitado pelo professor. Não existe uma sala homogênea. Segundo Rosa (2002) e concordamos com a autora que seria utopia acreditar assim. Outro grande equívoco em relação ao construtivismo é o fato dos professores afirmarem que a avaliação, nessa linha filosófica, é contra corrigir o erro da criança.

A questão, com certeza, não está em não poder corrigir, mas no modo como se dará a intervenção do professor para que a criança perceba o seu "erro" e, a partir dessa consciência, progrida no sentido de dominar melhor o seu objeto de conhecimento, seja ele a escrita, a linguagem simbólica da matemática ou qualquer outro conceito (ROSA, 2002, p. 54)

Essa resistência do professor acontece porque antes o "erro" era usado como "arma" para conseguir a disciplina e para manter o aluno com medo. O construtivismo é a contraposição desse paradigma, que tem como intuito direcionar, orientar a prática educativa do professor visando uma melhor aprendizagem para os educandos. "Para tanto, é necessário

aprofundamento teórico, reflexão e comprometimento" (ROSA, 2002, p. 59). É necessário também instigar a criança a buscar suas próprias respostas, questionamentos e desafiando-o a todo o momento.

As respostas certas ou erradas para Hoffmann (2008) devem proporcionar ao professor uma investigação e reflexão das atitudes infantis. As soluções apresentadas pelas crianças fazem referência com seu cotidiano, por essa razão

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deveria estar necessariamente comprometida com tal concepção de erro construtivo. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança e o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo na medida que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam suas hipóteses (HOFFMANN, 2008, p. 56).

Nesse sentido, quanto mais à criança deparar com novas situações, novas descobertas, mesmo que através dos erros terá ampliado sua forma de entender o mundo que o cerca. Mas nas instituições infantis nem sempre os acertos das crianças são reconhecidos quanto mais os erros. Sabemos que não é fácil, já que as creches assumem outras tantas responsabilidades, algumas que até ultrapassam ao seu cunho profissional, como por exemplo, levar as crianças ao médico. Durante o estágio presenciamos professoras preocupadas com a saúde das crianças e até levando-as ao posto de saúde que fica perto da instituição. Mas no que diz respeito à aprendizagem o professor é considerado como um agente principal, pois é ele o responsável por ensinar, acompanhar e avaliar a criança.

As crianças por sua vez, e como já dissemos, possuem maneiras próprias e individualizadas de aprendizagem e o seu desenvolvimento acontece a cada instante. Diante disso, Hoffmann (2008) chama a nossa atenção para a postura dos educadores que precisam atentar-se às suas observações, análise e reflexão frente as manifestações infantis.

O que percebo em relação à avaliação na educação infantil é, perigosa e gradativamente, a distorção dessa perspectiva fundamental de observação e acompanhamento. O que ocorre é, cada vez mais, a adoção, por instituições de educação infantil, de modelos da prática avaliativa tradicional do ensino regular. [...] Adota-se o modelo e o ranço de uma já ultrapassada em seus fundamentos, negando-se, dessa forma, alguns princípios básicos da própria educação infantil (HOFFMANN, 2008, p. 72-73).

Essa adoção de modelos ultrapassados é algo realmente perigoso, pois fere o caráter próprio e fundamental da educação infantil. Tal observação, como forma de avaliação na maioria das vezes, é distorcida pela ação do professor que observa e até acompanha a criança, porém os resultados se apresentam de forma distorcida para atender uma exigência da

instituição ou dos pais. A avaliação, entendida como processo educativo segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999) precisa auxiliar a prática, intervindo, modificando e melhorando-a.

Com essa proposição, estabelecemos a estreita relação que existe entre as finalidades da avaliação e os seus objetivos. Se somente avaliássemos (como tradicionalmente é feito) para emitir um juízo sobre o aluno, o objeto da avaliação seria o aluno e centraríamos nossa avaliação em suas atitudes, seus comportamentos e seu rendimento. Se a finalidade da avaliação for regular e melhorar a proposta educativa que oferecemos, deveremos ampliar o nosso campo de observação e considerar o aluno não isoladamente, mas também junto a outros aspectos: as situações de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na aula, a nossa intervenção e a nossa atitude, o tipo de conteúdo ou as situações que priorizam, bem como as situações e as relações dentro do grupo e na escola (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999, p. 174).

Quanto mais experiências as crianças tiverem, mais possibilidade de uma vivência de sucesso ocorrerá. No entanto, o "não pode", proferido tantas vezes pelo professor quando uma criança executa um ato que a sociedade civil repudia acaba causando nela um desejo de transpor as barreiras do permitido e praticar tal ação. E o professor com o hábito de emitir juízos, julgará aquela criança como indisciplinada. Mesmo nós seres humanos adultos quando alguém nos diz que "não pode", o desejo é de fazer. Isso porque temos vontade própria e quando nos limitam o nosso instinto acaba aflorando.

A postura do educador e sua qualificação influenciam no desenvolvimento da criança. Em relação a esse aspecto, independe se ele atua numa instituição pública ou particular. Quanto à pública, sabemos de sua precariedade em relação aos materiais pedagógicos e brinquedos, mas nem por isso o educador deve deixar de fazer um bom trabalho. Para resolver os problemas quanto aos materiais pedagógicos e brinquedos, o professor pode usar sua criatividade. A utilização de materiais recicláveis é uma alternativa, pois além de estar propiciando à criança um convívio com uma variedade de brinquedos desenvolve nelas uma consciência ecológica.

Essa criatividade ultrapassa o campo do concreto e alcança as brincadeiras livres em que as crianças usam a imaginação como orientadora de suas ações. Neste momento, o professor pode avaliar como é a capacidade de iniciativa da criança. No caso, um ponto negativo para o professor é que acaba impedindo o desenvolvimento pleno da criança é limitar as atividades dentro da sala direcionando-as sempre. Há também aqueles que se preocupam apenas com a limpeza e organização do ambiente e acaba propondo atividades monótonas ou repetidas.

Para o professor é cômodo usar os planejamentos do ano passado, contar as mesmas histórias, passar os mesmos filmes e muitas vezes até chegar ao absurdo de utilizar métodos

que não se adequam a faixa etária da criança só porque tudo "já está pronto". A partir dessa realidade perguntamos: como esse professor avaliaria seu trabalho e como avalia o aluno? Pois a avaliação, como está posta no RCNEI não serve apenas à criança, mas também ao professor. Bassedas, Huguet e Solé (1999) afirmam que "analisar e avaliar a intervenção educativa e as atividades não é tarefa fácil, pois existem fatores que intervêm e que poderíamos tomar como referentes, de acordo com a perspectiva que queiramos adotar" (p. 185).

Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 185-187) propõem um roteiro com 10 itens que facilitarão a avaliação das propostas educativas e do trabalho do educador:

1. "Clima relacional e afetivo": o educador avalia se a criança tem confiança em participar das atividades propostas, se entende quando ele fala e se colabora para manter a ordem estabelecida;

2. "Início da atividade ou das atividades": o educador avalia se as crianças demonstrem seus conhecimentos prévios, se são motivadas a falar e principalmente se conseguem entender os objetivos e as explicações sobre a atividade;

3. "Organização e funcionamento do grupo no decorrer da atividade": o educador observa e avalia se está conseguindo controlar as crianças enquanto grupos e se as relações grupais têm fortalecido ou prejudicado a vivência e a aprendizagem;

4. "Atitude e participação dos alunos": neste item o educador observa se está estimulando a participação de todas as crianças, se há interesse e se o tempo destinado a conversas tem sido suficiente para promover a participação;

5. "Organização do tempo": avalia se o tempo é suficiente ou longo demais para cada atividade e se é aproveitado os momentos espontâneos que surgem durante o dia;

6. "Organização e utilização dos espaços": avalia se os espaços são adequados para realizar as atividades, ou se há outros mais adequados para as atividades e se a organização da sala favorece para o desenvolvimento e finalização das atividades;

7. "Tipos de intervenções da professora ou do professor e interações com os alunos": avalia se há muita intervenção durante as atividades e quais as finalidades. Avalia também a sua participação com as crianças durante as atividades, se as considera como sujeita dotada de iniciativa e se esta adaptando a rotina de acordo com as necessidades e dificuldades delas;

8. "Atenção à diversidade": este é um item de grande importância pois é através dessa avaliação que o educador percebe se esta conseguindo atender as diferentes necessidades das crianças que compõe a sala, se está ajudando as que mais precisam e o que faz para ajudar;

9. "Os materiais": avalia se os materiais são adequados para as atividades, se é interessante para as crianças e se esta de acordo com os conteúdos e objetivos;

10. "Avaliação": avalia se o critério de avaliação abordado é adequado, se as crianças conhecem estes critérios, se são úteis, se tem praticado uma avaliação formativa e se a maneira como a criança tem sido comunicada de sua avaliação a faz sentir valorizada ou desmotivada.

Neste caso, a avaliação, muito além de emitir um senso orienta o professor a tomar decisões que contribuam para a aprendizagem das crianças. É fundamental que o professor utilize desse recurso para melhorar sua prática educativa.

A avaliação, como afirmamos antes, acontece em vários momentos e pode apresentar muitas finalidades. Bassedas, Huguet e Solé (1999) enumeram três tipos de avaliação necessária às crianças da educação infantil: a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A avaliação inicial é a verificação do que os alunos assimilaram em relação aos novos conteúdos. Ou seja, observa o que os alunos sabem ou não em determinado momento. Essa avaliação também permite a reflexão do professor sobre o conhecimento prévio da criança. Como o próprio nome sugere a avaliação inicial é utilizada quando se inicia uma atividade ou um conteúdo levando em consideração o que o aluno já sabe.

Após diagnosticar o conhecimento prévio do aluno e o que ele aprendeu de novo constitui-se a avaliação formativa, que vem para dar suporte ao processo educativo adaptando o ensino às necessidades das crianças por meio da observação do professor. Este precisa ser ativo e ir além do "olhar" atento. "Essa avaliação proporciona informações sobre o que as crianças aprendem, sobre as dificuldades que apresentam, etc., a fim de poder ajudá-las de maneira diversificada e para replanejar a programação quando necessário (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 177).

No que diz respeito à avaliação somativa, Bassedas, Huguet e Solé (1999) expressam que "É basicamente uma avaliação para emitir um juízo em relação ao aluno e aos seus progressos em um momento determinado" (p. 177) e acontece sempre no final de cada aprendizagem. Nesse tipo de avaliação há uma valorização dos conhecimentos que as crianças conquistaram e, sobretudo quais objetivos propostos no início da atividade foram alcançados.

Como se observa, a avaliação na educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e por autoras como Hoffmann (2008) e Bassedas, Huguet e Solé (1999) propõem uma ação planejada, cujo objetivo é desenvolver as capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais das crianças.

Nesse capítulo estudamos que a avaliação acontece não só para avaliar a criança, mas também o trabalho do professor. Vale ressaltar que dos três tipos de avaliação defendidas por Bassedas, Huguet e Solé (1999), o RCNEI considera a avaliação formativa a mais adequada para etapa de zero a seis anos de idade. Neste sentido, o próximo capítulo é um estudo dessa modalidade avaliativa.

### 3 – EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA

---

[...] Pensar a nossa própria prática como um trabalho entre outros, recriá-la e fazê-la transformar-se em cada uma de suas esferas: a da sala-de-aula, a da escola, a do sistema, a do lugar do sistema entre outros do nosso mundo agora. Imaginar que a educação existe muito mais imensa do que a escola, e que, educadores, somos todos os que temos o olhar dirigido ao horizonte de um mundo de homens livres. Mas com as mãos e o coração metidos nas questões e nos caminhos de agora, entre as pessoas do mundo, os homens do povo de quem devemos ser, mais do que mestres e muito mais do que meros mediadores de um poder supremo, irmãos e companheiros da lição humana de um mesmo caminhar. [...] (BRANDÃO, 1982, p. 117)

Este capítulo é um estudo investigativo, cuja indagação é: O que avaliar em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças da educação infantil? Desde o início do trabalho abordamos que a avaliação é essencial para a formação e desempenho da criança e que contribui para a construção da personalidade, em todos os seus aspectos psíquico, social, cultural, educacional, assim como proclama a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/96). No entanto, nem sempre foi assim. Por isso, para compreender como o movimento histórico, político, econômico, cultural da educação infantil constitui-se no Brasil recorreremos aos estudos de Kuhlmann Jr.<sup>6</sup> (2000).

A partir dos dados apresentados em congressos, relatórios, artigos publicados em jornais e revistas, Kuhlmann Jr. (2000) conseguiu articular as peças de um "quebra-cabeça" chamado educação infantil e com isso possibilitou uma visão mais precisa de como tudo aconteceu historicamente para a consolidação das instituições responsáveis por cuidar-educar a criança. E é este estudo que pretendemos a princípio realizar neste capítulo, para depois enumerar os aspectos observáveis no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil. O autor inicialmente explica o sentido o qual conceitua o que é a educação infantil:

Pode-se falar de "educação infantil" em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida

---

6 Na nossa perspectiva, Kuhlmann Jr. é o autor que de forma explícita e fiel descreve a origem das instituições infantis no país.

social, que envolvem a crescente urbanização. A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar no Brasil na década de 1870(p. 469).

Assim, historicamente esse tipo de modalidade, seguindo o modelo europeu, chega ao Brasil no período do império, mas não como a conhecemos hoje, repleto de objetivos e finalidades diferentes. Até porque a estrutura familiar da época exigia outro "olhar" e trato em relação à criança. Nesse período, o Brasil ainda estava sob os domínios de Portugal, mas o fato de estar subjugado a metrópole não impediu que iniciativas de proteção à infância se formasse. Para Oliveira (2005) muitas dessas iniciativas proporcionaram debates entre os interessados sobre a questão infantil, sobretudo da ideia de jardins-de-infância:

[...] Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escolanovistas. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins-de-infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2005, p. 92-93).

Como podemos perceber por meio dos estudos, a creche em sua origem constitui-se como um lugar para deixar os filhos das famílias das camadas populares enquanto seus pais trabalham. Perspectiva que está presente também na atualidade. Enquanto trabalham "despreocupadas" com seus filhos na creche, a mãe contribui para aumentar os lucros dos empresários. Representa um caminho, ao qual os burgueses optaram em função do capitalismo como uma alternativa para não prejudicar a economia do país. Oliveira (2005) discorrendo sobre a origem da educação infantil no Brasil, alerta que nesse contexto,

No período precedente à proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. Ademais, a abolição da escravidão no Brasil, suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma 'arte de varrer o problema debaixo do tapete': criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres (OLIVEIRA, 2005, p. 92)

Segundo a autora as crianças atendidas nestas instituições, em geral por mulheres mais velhas chamadas de "criadeiras" ou "fazedoras de anjos", (pelo grande número de crianças que morriam sob sua responsabilidade) recebiam um atendimento precário, justificando os altos índices de mortalidade. A autora ainda destaca outro questionamento importante: não só pelas questões de precariedade de higiene e materiais que as crianças morriam, mas também devido

a "[...] problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família" (OLIVEIRA, 2005, p. 95). Acreditamos que não existia um tipo de acolhida para as crianças, nenhum tipo de preparação para que elas se sentissem bem em um novo ambiente diferente da sua casa, onde já estavam acostumados. E esse problema com a crescente urbanização e industrialização do país só aumentou. O que tornou necessário a consolidação das instituições responsáveis pela infância.

Mais tarde, após a proclamação da República em 1889 e com as mudanças econômicas e sociais que o país estava passando começaram a existir uma necessidade maior de espaços para deixar as crianças das mães trabalhadoras, uma vez que os donos de fábricas estavam admitindo mulheres como mão-de-obra devido o valor pago pelo trabalho. Tudo isso, em função das transformações da sociedade agro-exportadora, em que a produção era realizada pela família num regime de trocas de experiências e atenção aos filhos menores, para urbano-industrial, em que a mãe também trabalha só que fora de casa, nas fábricas, aparece a creche como suporte para essas mulheres.

Assim, a própria estrutura familiar também exigiu que as mães saíssem de casa para trabalhar e ajudar no sustento dos filhos. Dessa forma, com a intenção de compreender essas novas demandas o autor Kuhlmann Jr. (2000) pesquisando sobre a origem da creche no Brasil faz alusão ao artigo "A creche (asilo para a primeira infância)" de Kosslth Vinelli publicado no jornal *Mãe de Família*, como sendo a primeira referência da instituição que se tem registro no país.

[...] As mães pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos, "cuja a tenra idade não lhes permitia mandá-los para a escola". O artigo apresenta a creche, de origem francesa, como destinada a cuidar das crianças de dois anos para baixo, o que representaria "um complemento da escola primária, ou melhor ainda, de salas do asilo da segunda infância, de que ainda carecemos". Com isso, define claramente o lugar da creche no conjunto das instituições educacionais de um país: à escola primária antecediam-se as "salas do asilo da segunda infância", para crianças dos 3 aos 6 anos, e a "creche", para criança até 2 anos ( KUHLMANN JR., 2000, p. 471).

A creche, então, em sua origem atendia apenas as crianças de até 2 anos de idade e "[...] A creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar. Isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias" (KUHLMANN JR., 2000, p. 472). E as crianças pequenas sem família eram direcionadas para o atendimento nas instituições denominadas de "Casas de Expostos", que "[...] recebiam os bebês abandonados nas "rodas" – cilindros de madeira que permitiam o

anonimato de quem ali deixassem a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos" (p. 473). Com essa realidade, o enfoque estava relacionado à assistência para as famílias pobres, para que estas evitassem abandonar os seus filhos.

Em relação a esse contexto estava em processo a constituição das instituições destinadas a educação popular. Kuhlmann Jr. (2000) afirma que, no Brasil o movimento de criação e expansão das creches, impulsionados por associações e instituições que se preocupavam com as crianças ficou conhecido como "proteção à infância". Esse movimento pretendia cuidar da criança sob diferentes aspectos:

A “proteção à infância” é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência - com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais - com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução - com o reconhecimento de que estas possam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado como no espaço público [...] (KULHMANN JR., 2000, p. 473)

Mais tarde essas instituições se caracterizaram como assistencialista e compensatória, se preocupando apenas com a alimentação e o cuidado, deixando de lado um trabalho de orientação pedagógica e ao desenvolvimento e aprendizagem infantis. Nesse contexto a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024 de 1961) nos Artigos 23º e 24º, proclama que o objetivo das instituições infantis era de abrigar os filhos das trabalhadoras, além de estar subordinadas a órgãos que cuidavam da saúde, da assistência e da previdência (KULHMANN JR., 2000).

O autor explica que o Artigo 23º refere-se a educação pré-primária e destina-se aos menores de até 7 anos. A oferta desse ensino é em escolas maternas ou jardins-de-infância. O Artigo 24º menciona que as empresas que empregam a seu serviço mães de menores de sete anos por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos pode montar e organizar instituições de educação pré-primária. Note que as empresas não eram obrigadas, mas sim “estimuladas” a oferecer atendimento aos filhos de suas operárias. Os poderes públicos numa tentativa de atribuir as empresas a responsabilidade de educar as crianças, oferece a elas o direito de organizar e manter escolas maternas e jardins de infância.

As décadas de 1960 e 1970 para o Brasil, e principalmente para a educação caracterizaram como uma repressão e censura aos movimentos políticos. Envolvida e proclamada pelo regime militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5.692 de 1971) no Artigo 19º inciso 1º estabelece que “[...] os sistemas de ensino velarão para

que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes" (KUHLMANN JR., 2000, p. 490). Nesse sentido, ressaltamos uma importante observação elaborada por Kuhlmann Jr. (2000):

O verbo "velar" porta muitas significações: da origem latina, *velare*, tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se; de origem latina *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra vem da ideia de vigiar, de velas acesas, que por sua vez lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional (2000, p. 490)

A educação infantil como princípio de qualidade torna-se uma tendência relacionada à elite. Trata-se também de um período de expansão. Com a redemocratização do país e após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a reforma educacional na década de 1990 constituiu-se como um marco de mudança nas políticas públicas. Esse período consolidou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI) em 1998.

A partir dessa realidade proveniente do processo histórico, este é o momento que acreditamos como adequado para enumerar os aspectos que deverão ser abordados e observados para a realização da avaliação formativa, modalidade defendida pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O documento considera o universo de constantes transformações em que está inserida a criança e as mudanças interiores que acontecem em ritmo acelerado.

O documento RCNEI (BRASIL, 1998a) organizou o currículo da Educação Infantil em dois grandes âmbitos de experiências de acordo com as limitações que a faixa etária de zero a seis anos abarca. Mas por que falar em currículo, se o tema é avaliação? Porque o currículo da educação infantil estabelece o que o professor deve ensinar e os conteúdos como elementos para promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, sabendo o que deve ensinar fica mais fácil determinar o que avaliar.

Assim, como teoricamente seria impossível avaliar uma criança sem antes oferecer a ela condições para o seu desenvolvimento e aprendizagem, também seria impossível apontar o que avaliar sem antes nortear o que ensinar. O professor não pode avaliar conteúdos que privou a criança de conhecer e participar. Nesse sentido, o documento RCNEI é enfático:

No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela.

Assim, pode-se esperar, por exemplo, que a criança identifique seus colegas pelo nome apenas se foi dada a ela oportunidade para que pudesse conhecer o nome de todos e pudesse perceber que isso, além de ser algo importante e valorizado, tem uma função real (BRASIL, 1998b, p. 66).

A avaliação formativa concepção que fundamenta o documento RCNEI propõe um replanejar da prática educativa a fim de proporcionar a criança um número maior de conquistas. Com o intuito de oferecer experiências qualitativas, mas também em maior número possível. O documento RCNEI define como âmbitos a "Formação Pessoal e Social" e "Conhecimento de Mundo".

[...] Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (BRASIL, 1998b, p. 45).

No primeiro âmbito, Formação Pessoal e Social, o professor favorece condições para a construção da identidade do sujeito. "[...] O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança [...]" (BRASIL, 1998b, p. 46). O eixo de trabalho é justamente a Identidade e Autonomia. Consideramos que é uma dificuldade o professor avaliar questões como identidade e autonomia, mas o documento RCNEI propõe como possível e traz orientações didáticas para o trabalho.

As crianças desta etapa através da avaliação devem sentir encorajadas e instigadas a reconhecer suas conquistas, por primárias que sejam no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O documento RCNEI ainda enfatiza que não se trata de meramente avaliar a criança, mas as condições de aprendizagem que foram proporcionadas a elas. Em relação aos eixos de trabalho deste primeiro âmbito, são classificados pelo documento RCNEI como fundamental principalmente de zero a três anos de idade, etapa de plena formação da personalidade. Ao final desta etapa, espera-se que a criança saiba o próprio nome e também de outras crianças de seu convívio, bem como dos adultos responsáveis por elas.

Para que a criança possa compreender seu próprio nome e o das outras pessoas como uma forma de identificação, é necessário que os adultos e as outras crianças utilizem

o nome próprio de cada um com esse fim. Assim, chamar as crianças sempre pelo nome e facilitar que elas se chamem, entre si, pelo nome próprio sempre que isso for desejável, em vez de apelidos depreciativos ou pronomes que diluem a identidade, como “ele” ou “ela”, bem como utilizar o nome para identificar pertences pessoais, são algumas das condições necessárias para que essa aprendizagem ocorra. Da mesma forma, é importante que as crianças saibam o nome do professor (BRASIL, 1998b, p. 66).

Chamar as crianças pelo nome é tarefa do professor no processo de aprendizagem, mas nem todos têm essa postura e hábito na relação com a criança. Durante o estágio percebemos que muitas educadoras utilizam apelidos ou nomes no diminutivo, como por exemplo, Julinho, Marcinha, e as outras crianças vão interiorizando e reproduzindo esta prática. Outra questão é a caracterização da educadora como "tia", o que na nossa perspectiva apresenta como um grave problema. Acreditamos que essa prática chega ao absurdo da criança não saber qual o verdadeiro nome da professora. A qualificação da professora como "tia" na educação infantil nos remete ao caráter assistencialista e compensatório desta etapa. A tia é aquela que cuida e mimar os sobrinhos, logo as professoras deveriam compensar a falta dos familiares cuidando e mimando as crianças.

Nessa relação com a professora, a partir dos três anos até os seis as crianças começam a manifestar traços mais fortes de autonomia e escolha. É comum que "[...] manifestem suas preferências, seus desejos e desgostos, que demonstrem o desejo de independência em relação aos adultos no que refere às ações cotidianas" (BRASIL, 1998b, p. 67). O documento ainda reafirma a necessidade de tais manifestações serem levadas a sério.

No segundo e último âmbito, "Conhecimento de Mundo", a cultura e as relações que as crianças adquirem são direcionamentos que o professor trabalha, visto que seus eixos abrangem o "Movimento", "Artes Visuais", "Música", "Linguagem Oral e Escrita", "Natureza e Sociedade", "Matemática".

No eixo sobre o Movimento, o professor observa como as crianças estão desenvolvendo sua motricidade e como estão relacionando com o ambiente. Para tanto, o documento RCNEI orienta que o ambiente constitua-se como desafiador, sendo composto de jogos de brincadeiras como amarelinha, caracol e brinquedos. Ao mesmo tempo acreditamos que o ambiente deve ser acolhedor proporcionando uma sensação de bem-estar e prazer (BRASIL, 1998c). Para as crianças de zero a três anos de idade o documento RCNEI também orienta que o professor deve considerar

[...] para a aprendizagem do movimento realizada pelas crianças de zero a três anos: uso de gestos e ritmos corporais diversos para expressar-se; deslocamentos no espaço sem ajuda. Para que isso ocorra é necessário que sejam oferecidas condições

para que a criança explore suas capacidades expressivas, aceitando com confiança os desafios corporais (BRASIL, 1998c, p. 40-41).

De quatro a seis é esperado que a criança utilize os movimentos como forma de expressão e a partir de então pratique atividades variadas. Estas observações podem ser analisadas nos momentos de brincadeiras coordenadas, livres e no parquinho.

No eixo destinado à Música "[...] O professor poderá documentar os aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como); ao desenvolvimento rítmico e motor; à capacidade de imitação, de criação e de memorização musical [...]" (BRASIL, 1998c, p. 77). A atenção do professor para crianças de zero a três anos consiste em observar se ela está atenta para ouvir, cantar e reproduzir as músicas, e também se utiliza esse recurso para expressar. Das crianças de quatro a seis anos se espera que ela entenda que a música pode ser utilizada como meio de comunicação e expressão. Entendemos que a intervenção do professor é fundamental para proporcionar à criança uma reflexão de como ela cantou e o que poderia melhorar tornando a melodia mais agradável (BRASIL, 1998c).

Uma maneira interessante de propiciar a auto-avaliação das crianças nessa faixa etária é o uso da gravação de suas produções. Ouvindo, as crianças podem perceber detalhes: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados aproximaram-se do real etc (BRASIL, 1998c, p. 77).

Uma observação importante, de acordo com documento, é que a música não tem um fim em si mesmo, como se fosse um resultado a ser alcançado, mas sim é um meio que proporciona o aprendizado e o desenvolvimento. É interessante que o professor cante com as crianças músicas que contribuam para a apropriação de hábitos moralmente valorizados. O que torna importante a necessidade de escolha de um repertório musical que faça parte do cotidiano das crianças e que contribua para a comunicação e representação do mundo. Quando referimos a um repertório que tenha relação com o cotidiano estamos referindo a músicas infantis, com os quais as crianças têm uma relação de satisfação e aprendizagem.

Consideramos a música um importante instrumento de aprendizagem. Quando a professora consegue levar para as crianças diferentes gêneros musicais amplia o conhecimento e, além disso, a forma como observa o mundo. Mas competir com a chamada "cultura de massa", em que a música tem pouco ou nada de conteúdo e muito de vulgar, de banalização está cada vez mais difícil. Diversas vezes presenciamos nas instituições de educação infantil crianças cantando músicas que fazem apologia a sexo e ao uso de drogas. É nesse momento que acreditamos que a professora deve introduzir músicas que tratam de

valores e que contribuam para uma formação socialmente exigida. Cantar é um exercício de alegria e se transforma num veículo para as emoções internas (BRASIL, 1998c).

No eixo Linguagem Oral e Escrita, o documento RCNEI orienta que o professor avalie se as crianças utilizam a linguagem oral para se comunicar e expressar. Para que isso aconteça com as crianças de zero a três anos de idade o professor precisa propor atividades as quais

São consideradas experiências prioritárias para as crianças de zero a três anos a utilização da linguagem oral para se expressar e a exploração de materiais escritos. Para isso, é preciso que as crianças participem de situações nas quais possam conversar e interagir verbalmente, ouvir histórias contadas e lidas pelo professor, presenciar diversos atos de escrita realizados pelo professor, ter acesso a diversos materiais escritos, como livros, revistas, embalagens etc [...] (BRASIL, 1998c, p. 157).

É aconselhável segundo o documento RCNEI, que os livros, revistas, jornais e outros materiais escritos sejam parte integradora da sala. Assim, espera-se que desde pequena, a criança tenha um contato prazeroso com a leitura e o professor deve observar e registrar detalhes se a criança: Pede para ouvir histórias? Vê, folheia e manuseia livros? Imagina ações de leitura e escrita? Respondendo a estas perguntas o professor pode fazer um diagnóstico, que é uma forma de avaliação da criança quanto ao seu desenvolvimento por meio da linguagem escrita. Quanto à linguagem oral

[...] O professor pode também observar se a criança reconhece e utiliza gestos, expressões fisionômicas e palavras para comunicar-se e expressar-se; se construiu um repertório de palavras, frases e expressões verbais para fazer perguntas e pedidos; se é capaz de escutar histórias e relatos com atenção e prazer etc (BRASIL, 1998c, p. 158).

A partir dos quatro e até os seis anos espera-se que a criança dialogue, inicie e participe de conversas, tanto com os colegas como com o educador. É também neste momento que a criança constrói seus conhecimentos e desenvolve seu pensamento (BRASIL, 1998c).

Quanto à avaliação que se faz das crianças, consiste em observar e registrar se pedem para ler, se reproduzem o que ouvirem ou "leram", se compartilham com os outros as leituras, se interessam por escrever seu nome e de outras pessoas importantes para ela. O documento RCNEI ainda orienta que

O professor deve colecionar produções das crianças, como exemplos de suas escritas, desenhos com escrita, ensaios de letras, os comentários que fez e suas próprias anotações como observador da produção de cada uma. Com esse material, é possível fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores que permitam ter uma visão da evolução da cada criança (BRASIL, 1998c, p. 158).

Finalizando o estudo de alguns dos eixos do âmbito "Conhecimento do Mundo", queremos descrever como o documento orienta didaticamente a avaliação em Matemática, que para nós, talvez seja a mais difícil para os educadores, pois pressupõe a avaliação de uma ciência exata. A avaliação em Matemática "[...] terá a função de mapear e acompanhar o pensamento da criança sobre noções matemáticas, isto é, o que elas sabem e como pensam para reorientar o planejamento da ação educativa [...]" (BRASIL, 1998c, p. 238).

Nesse sentido, a ênfase é justamente na forma como as crianças utilizam a Matemática para resolver situações-problemas do dia-a-dia, como por exemplo, contar os brinquedos. Para isso torna-se necessário evitar a aplicação de instrumentos tradicionais com a finalidade de classificação. Para as crianças de zero a três anos o documento RCNEI considera que deve ser oferecida a elas contatos com os números e a exploração do espaço. Seguindo essa linha de raciocínio, o professor precisa favorecer situações em que as crianças possam contar oralmente, ter referência de tempo e explorar os ambientes da sala e da instituição (BRASIL, 1998c).

Para isso, é preciso que as crianças participem de situações nas quais sejam utilizadas a contagem oral, referências espaciais e temporais. Também é preciso que se criem condições para que as crianças engatinhem, arrastem-se, pulem etc., de forma a explorarem o máximo seus espaços (BRASIL, 1998c, p. 238).

A partir dos quatro anos espera-se que as crianças consigam contar oralmente objetos e pessoas, registrar quantidades utilizando os números ou desenhos para representar e comunicar a posição das coisas. Logo, o trabalho com a Matemática bem conduzido pelo educador possibilita a criança adquirir novos conhecimentos principalmente preparando para viver, participar e compreender o mundo (BRASIL, 1998c).

Nesta perspectiva teórica dos dois âmbitos de experiências do documento RCNEI, as autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999) os caracterizam como o *eu* e o *meio*. A estes dois âmbitos as autoras atribuem um terceiro, o das *linguagens* (verbal, oral e escrita) que propicia a interação entre o eu e o meio. Esse é um âmbito instrumental que oferece, como na linguagem verbal "[...] ferramentas para interpretar, compreender e incidir na realidade [...]" (p. 66). Nesse sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999) dividem em três áreas curriculares a educação infantil e conseqüentemente relaciona a avaliação segundo estas áreas. Tais áreas são: Descoberta de si mesmo, descoberta do ambiente natural e social e Intercomunicação e Linguagem.

As autoras organizaram pautas de observação para crianças de zero até seis anos de idade. Essas pautas se caracterizam como um roteiro para o professor realizar sua observação.

"Tais pautas estão organizadas seguindo uma distribuição em áreas currículos da etapa. Dentro de cada área, consideramos diferentes blocos de acordo com as idades das crianças e as características da educação escolar nas respectivas idades" (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 188).

Na primeira área curricular, "Descoberta de si mesmo", o professor avalia se a criança conhece a si, o seu próprio corpo, se aceita as demonstrações de carinho e afeto, se adquiriu hábitos de higiene, alimentação. Na segunda área, "Descoberta do ambiente natural e social", o professor vai observar e registrar como é a relação da criança com as outras pessoas e companheiros, sua adaptação à instituição, se interessa por jogos e brincadeiras. Na terceira área, "Intercomunicação e linguagem", o professor avalia como as crianças utilizam os vários tipos de linguagens.

Como no documento do RCNEI, Bassedas, Huguet e Solé (1999) também pensam a avaliação num sentido formativo, ou seja, defendem e orientam para a realização da avaliação formativa pautada na observação, que para as autoras e concordamos com elas é "[...] indispensável para guiar as atuações educativas e para planejar as atividades [...]" (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 188). Sobre o ato de observar, as autoras afirmam que:

A observação é o recurso principal, na educação infantil, para realizar a avaliação em diferentes momentos. Para realizá-la e para aprender a observar, é útil dispor de instrumentos e de referentes que ajudem a manter claro o que se quer observar e serve de guia para planejar e prever situações que serão propostas (p. 187)

Nesse sentido, tanto o documento RCNEI como para Bassedas, Huguet e Solé (1999) os aspectos avaliáveis seguem um roteiro de especificidades de acordo com a idade e o contexto em que a criança esta inserida. Outro aspecto que também aproxima os dois trabalhos é a fonte para a elaboração dos textos. O documento foi elaborado a partir da influência do modelo espanhol de ensino para a educação infantil, assim como o livro que foi produzido por estudiosas da Espanha. Desse modo, percebemos uma preocupação em ambos, tanto no documento brasileiro quanto no livro, o professor deve pensar a avaliação de forma que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Acreditamos que quando há conhecimento teórico aliado com compromisso, o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil pode ser bem feito e ter resultados satisfatórios. Nesse sentido, podemos dizer que aprendemos muito com esse estudo. É gratificante perceber que nosso conhecimento a respeito da educação infantil ampliou e fez com que identificássemos com essa modalidade.

Não foi fácil em nenhum momento, mas sustentou nossa escolha pelo curso de Pedagogia e principalmente pelo tema deste trabalho monográfico. Se antes tínhamos alguma dúvida quanto ao trabalho de educadora, agora sabemos que a educação não se restringe à escola, ela se inicia no âmbito familiar e continua na instituição infantil, que é o começo da educação sistematizada. E essa educação leva o educador a observar e analisar o desenvolvimento das crianças, o que se caracteriza como avaliação.

Mas afinal, o que significa avaliar as crianças na educação infantil? O nosso estudo sobre essa questão foi a partir da leitura aprofundada de livros de renomados autores da área e de nossas práticas vividas no estágio da educação infantil, o que significou a ampliação do estudo teórico. Não podemos jamais afirmar que conhecemos a resposta definitiva, pois a realidade é mutável e na educação não há “receitas”, mas sim reflexão constante da teoria e prática. O que é viável hoje pode não o ser amanhã.

Comprendemos que grande parte do sucesso ou fracasso das crianças está em como o educador ensina e como o educando internaliza os processos de aprendizagem. Então perguntamos: como ficam as crianças? À mercê dos mecanismos de ensino do professor. Não é esse tipo de ensino que queremos. Queremos o real, literalmente. O educador precisa exercer definitivamente seu papel de mediador de uma sociedade que está em constante transformação.

Entendemos que o ato de ensinar pressupõe avaliar. Mas não uma avaliação com o sentido escolar e sim que promova o desenvolvimento da criança. A avaliação não está relacionada somente à criança, mas também ao educador e todos envolvidos no processo de formação do indivíduo. A partir do momento que verificamos a necessidade de uma avaliação que contribua para esse desenvolvimento, esse estudo monográfico saiu do campo da curiosidade e se tornou para nós, um instrumento de orientação aos educadores no ato avaliativo.

Há controvérsias quanto ao tema da avaliação na educação infantil. Alguns a consideram como um instrumento de punição e repreensão da indisciplina e querem apenas

resultados quantitativos. Um novo grupo, e fazemos parte dele, acredita que o processo avaliativo deve acontecer diariamente, por meio de observação e registro do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao finalizar este trabalho, verificamos que os objetivos foram alcançados, pois julgamos ser uma possibilidade de mudança no ato de avaliar. A princípio, quando iniciamos os estudos para a elaboração deste trabalho, nos propusemos a investigar este tema de forma a contribuir para a mudança no ato de avaliar tradicionalista. Isso porque se este trabalho chegar ao alcance dos educadores, e queremos que aconteça, pode instigá-los a refletir e modificar suas ações.

## REFERÊNCIAS

---

### EM LIVROS E DOCUMENTOS OFICIAIS:

ARANHA, Maria Lúcia da Arruda. Antiguidade grega: a paidéia. In: **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006, p. 57-66.

ARIÈS, Philippe. A vida escolástica. 1. Jovens e velhos escolares da Idade Média. In: **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006, p.107-109.

\_\_\_\_\_. 2. Da família Medieval à Família Moderna. In: **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006, p.154-189.

\_\_\_\_\_. Conclusão. In: **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006, p.193-196.

BARBOSA, Ivone G.; NOGUEIRA, Monique Andries. **A LDB do Estado de Goiás Lei Nº 26/98: análises e perspectivas**. Organizadoras: Marlene de O. L. Faleiro e Mirza Seabra Toschi. Goiânia: Alternativa, 2001, p.35-47.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Isabel. 2. A etapa da educação infantil. In: **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed,1999, p.49-89.

\_\_\_\_\_. A avaliação e a observação. In: **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed,1999, p.171-242.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação? Educações: aprender com o índio. Quando a escola é a aldeia. Então surge a escola. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p.7-35.

\_\_\_\_\_. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982, p. 116-117.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, Volume 1, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, Volume 2, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, Volume 3, 1998c.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de. ADRIÃO, T. (orgs.) **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 13-32.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Miniaurélio Século XXI Escolar. O minidicionário da língua portuguesa**. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação na educação infantil. In: **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 39. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.69-88.

GOIÁS, **Lei Complementar nº 26** de dezembro de 1998.

KUHLMANN Jr, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.469-496.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, Sanny S. da. Construtivismo ou o novo na educação brasileira. In: **Construtivismo e mudança**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.40-61.

#### EM MEIOS ELETRÔNICOS:

CORRÊA, Maria Thereza de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola**. 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2010.

DINIZ, Andrea Morais. **Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil**. 2002. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2010.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Educação infantil: avaliação escolar antecipada?** 2000. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2010.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portifólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2010.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Avaliação da aprendizagem: contemplando o universo da educação infantil...** 2006. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2010.