

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
em busca da singularidade da criança ou uma prática de verificação?**

**EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
in search of the child's uniqueness or a practice of verification?**

Méry Cristina Jensen Pittner¹
Felipe Augusto Fernandes Borges²

RESUMO

Este estudo explora a perspectiva dos professores da Educação Infantil em relação ao processo avaliativo, reconhecendo sua importância no desenvolvimento da criança e na eficácia do ensino. Com o intuito de abordar esta questão, o estudo se propõe a discutir a conceituação da avaliação escolar e sua aplicação específica nesse contexto. Além disso, busca-se compreender como os professores percebem e aplicam os processos avaliativos em sua prática pedagógica. A metodologia adotada envolve pesquisa teórica e de campo, utilizando um formulário com questões pertinentes aos processos avaliativos. Os resultados sugerem que muitos professores possuem uma compreensão limitada sobre os aspectos a serem considerados na avaliação e os objetivos primordiais desse processo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação; Verificação; Parecer descritivo.

ABSTRACT

This study explores the perspective of Early Childhood Education teachers regarding the evaluation process, recognizing its importance in child development and teaching effectiveness. Aiming to address this issue, the study proposes to discuss the conceptualization of school evaluation and its specific application in this context. Additionally, it seeks to understand how teachers perceive and implement evaluation processes in their pedagogical practice. The methodology adopted involves theoretical and field research, using a questionnaire with questions pertinent to the evaluation processes. The results suggest that many teachers have a limited understanding of the aspects to be considered in evaluation and the primary objectives of this process in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Evaluation; Verification; Descriptive Report.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste trabalho é compreender a perspectiva dos professores de Educação Infantil em relação à avaliação nesta etapa, investigando se eles levam em conta a individualidade no desenvolvimento de cada criança ou se adotam uma abordagem mais

¹ Licenciada em Pedagogia. Especialização em Neuropsicopedagogia. pittnermery@gmail.com

² Licenciado em História. Doutor em História. Professor do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná e da Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá. felipe.borges@ifpr.edu.br

baseada na verificação de aprendizagem, tratando o processo como uma lista de tarefas que as crianças daquela faixa etária devem cumprir.

A fim de alcançar esse objetivo, abordamos os fundamentos da avaliação, apoiando-nos em autores como Cipriano Carlos Luckesi (2011), Jussara Hoffmann (2018), Mary Stela Ferreira Chueiri (2008) e Pedro Demo (2005). Exploramos questões relacionadas à função social da avaliação, avaliação quantitativa, fundamentos da prática avaliativa, avaliação como verificação, bem como a avaliação formativa e diagnóstica.

Em seguida, analisamos a avaliação no contexto da Educação Infantil, utilizando referências bibliográficas previamente mencionadas, além de artigos de Vânia Oliveira Dal Bosco (2017), Ana Paula Faria e Lais Helena Bessler (2014) e Vanessa Ferraz Almeida Neves e Catarina Moro (2013). A ênfase é a prática avaliativa nesta etapa educacional, explorando conceitos de observação, formação e planejamento. Adicionalmente, serão discutidas reflexões sobre o uso do parecer descritivo como forma de sintetizar as práticas avaliativas.

Em seguida, por meio da análise da pesquisa de campo realizada, procuramos compreender o ponto de vista dos professores em relação aos processos avaliativos e suas perspectivas em relação às crianças. Buscamos relacionar as respostas encontradas com as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho, considerando a relevante observação de Neves e Moro (2013, p. 272): "nos momentos de avaliação, as práticas educativas das professoras tornam-se ainda mais visíveis, assim como suas concepções a respeito das crianças".

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para a compreensão mais aprofundada da avaliação na Educação Infantil, destacando a importância de considerar a individualidade das crianças e adotar práticas avaliativas adequadas ao contexto educacional dessa fase tão crucial no desenvolvimento infantil.

2. REFLEXÕES E CONCEITOS: UMA ABORDAGEM SOBRE AVALIAÇÃO ESCOLAR

As reflexões acerca dos conceitos de avaliação serão inicialmente fundamentadas na obra *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*, escrita por Cipriano Carlos Luckesi (Luckesi, 2011) composta por reflexões e discussões de conceitos referentes à avaliação escolar, avaliação da aprendizagem e verificação da aprendizagem, com viés na prática educativa.

Os exames escolares, inicialmente, foram utilizados na China em aproximadamente 3.000 a.C. Com o passar do tempo, continuaram sendo empregados se tornando sistematizados dentro do contexto escolar, sobretudo durante os séculos XVI e XVII, na emergência da Modernidade, com o objetivo de classificar e selecionar os educandos. Tornaram-se enraizados nos sistemas escolares e, apesar de algumas modificações, estão vivos até hoje:

Certamente que neste longo período ocorreram mudanças, contudo sempre superficiais, na medida em que o núcleo do modo de agir se cimentou ao longo desses anos, impregnando no nosso modo de nos conduzir no processo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos (Luckesi, 2011, p. 28).

Em contrapartida, a avaliação da aprendizagem, que tem como preceitos o diagnóstico e a inclusão, somente começou a ser discutida em 1930, quando Ralph Tyler utilizou-se desse conceito para falar sobre o cuidado que os educadores deveriam ter com a aprendizagem dos educandos da época, pois a taxa de reprovação era muito alta. Apesar de os exames serem estritamente técnicos, essas reprovações demonstravam que os educandos não estavam tendo um aprendizado significativo (Luckesi, 2011, p. 28).

Quando tratamos especificamente do Brasil, o termo “exame escolar” foi predominante até 1971, quando o termo utilizado passou a ser “aferição do aproveitamento da aprendizagem”. Somente na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) é que o termo “avaliação da aprendizagem” se apresentou. Luckesi, entretanto, destaca que, quando vemos a prática da avaliação escolar, a predominância ainda é de examinar a aprendizagem, por isso se torna necessário investir em aprender a avaliar, ou seja, aprender os conceitos teóricos e compreendê-los na prática pedagógica (Luckesi, 2011, p. 29-30).

Mary Stela Ferreira Chueiri, em seu artigo *Concepções sobre a Avaliação Escolar*, traz uma visão social da avaliação, seguindo a ideia de que ela pode ser um meio de manutenção e transformação social, como algo que permeia todo o processo educativo:

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve. (Chueiri, 2008, p. 51)

Temos ainda Pedro Demo que, em seu artigo *Teoria e Prática da Educação Qualitativa*, traz uma visão prática do sentido político imbricado nos processos avaliativos. Segundo o autor, as avaliações fundamentadas na quantificação como uma forma de “calcular” a aprendizagem são uma forma de negligenciar que o estudante tenha uma educação

efetivamente de qualidade:

É preciso cuidar que o aluno não somente vá à escola, mas sobretudo que a complete e mais ainda que aprenda o que é mister aprender. Parece claro que o Ministério estaria mais interessado em resultados quantitativos (úteis para a politicagem clássica), do que na efetiva aprendizagem dos estudantes, o que o levou a forçar a progressão continuada, transformando-a em progressão automática, também a título de regularizar o fluxo (desfazer as distorções idade/série) (Demo, 2005, p. 108).

Nesse mesmo sentido, Jussara Hoffmann, em sua obra *O Jogo do Contrário em Avaliação*, discorre no sentido de que a avaliação não deve ser fundamentada somente em testes, provas e exercícios, e não deve ter fim somente nos boletins e relatórios. A autora afirma que “O processo avaliativo está fundamentado em valores morais, em concepções de educação, sociedade e sujeito” e destaca que isso traz sentido ao fazer avaliativo, sendo assim devemos observar essas concepções antes de pensar na forma de avaliar. Continua afirmando que “Reconstruir práticas avaliativas, sem levar em conta o que significa ‘avaliar’, é como preparar as malas sem saber o destino da viagem” (Hoffmann, 2018, p. 13).

Uma das partes fundamentais para se pensar nos processos avaliativos é a individualidade na relação entre professor e aluno, independentemente da quantidade de alunos na turma, pois, por meio da mediação e da tomada de decisão do professor, a aprendizagem acontece de forma específica com cada um, estabelecendo vínculos intelectuais e afetivos entre as partes (Hoffman, 2018, p. 13-14).

Sendo assim, a avaliação deve ser pensada para cada indivíduo em específico, uma vez que suas intenções são individuais. Primeiramente, partimos da observação de cada aluno, depois, da análise e compreensão de como ele aprende e de suas expressões e, por fim, direcionamos o trabalho pedagógico pensando em seus avanços e desenvolvimentos (Hoffman, 2018, p. 14).

Pode-se questionar a possibilidade de se pensar em uma avaliação específica e individualizada na Educação Infantil, mas, considerando que cada criança tem sua singularidade, a sintetização da avaliação deve sim ser específica. Parte da responsabilidade das instituições e do sistema escolar oportunizar cenários adequados ao professor para que isso seja possível, considerando que, dentro da realidade atual da educação pública brasileira, muitos professores sofrem com a falta de organização das jornadas de trabalho e hora-atividade.

Retornando a Luckesi, percebemos que o autor, por sua vez, traz uma diferenciação dos conceitos de avaliação e verificação da aprendizagem, não do sentido dos termos, mas a partir de suas determinações na prática real da avaliação escolar. Primeiramente, discorreremos

sobre o conceito de verificação, que tem por significado “investigar a verdade de alguma coisa”, como descreve o autor. A verificação é um ato com fim em si mesmo, ou seja, tem sua finalização com a obtenção dos resultados (Luckesi, 2011, p. 52).

A verificação trata a aprendizagem como algo alcançado ou não, como uma “coisa” e não um processo, ela baseia-se em pontos definidos para se aferir o aproveitamento da aprendizagem, satisfazendo-se apenas com a aferição do resultado final, com o ponto de chegada (Luckesi, 2011, p. 54).

Realizando uma comparação, podemos observar nesse mesmo sentido a lógica somativa de avaliação, segundo Chueiri: “Assim, podemos depreender que a avaliação somativa apoia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento” (Chueiri, 2011, p. 58).

Demo traz uma crítica aos modelos de avaliação quantitativos (estes que têm como base “calcular” a medida da educação e classificá-la em números), pois, segundo o autor, educação não se baseia somente em números, ou em quantos anos um indivíduo se manteve na escola. Considerando todas as especificidades, existe muita variedade no conceito de educação, e esta não pode ser medida com técnicas que aproveitam apenas um recorte do que é a realidade: “A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que, no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis” (Demo, 2005, p. 108).

Luckesi também traz uma crítica a esses métodos, denominando-os de “pedagogia do exame”, destacando que os mesmos não analisam criticamente os resultados da aprendizagem, nem buscam melhorar o ensino: “Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai [...]” (Luckesi, 2011, p. 39).

Em contrapartida, o conceito de avaliação tem significado de “atribuir um valor ou qualidade a algo”. Assim, a partir da obtenção do valor/qualidade do objeto avaliado, conduzimos para uma tomada de posição a favor ou contra o mesmo, exigindo, então, uma tomada de ação, de manter da mesma forma ou atuar sobre ele, fazendo um redirecionamento do trabalho pedagógico (Luckesi, 2011, p. 52-53).

Partindo desse conceito de avaliação, o estudante é visto como um indivíduo que chega na escola para aprender, não para ser aprovado ou reprovado como em um processo seletivo, mas para que tenha uma aprendizagem de qualidade e assim seja aprovado (Luckesi, 2011, p.

29).

Sendo assim, entendemos a avaliação como diagnóstica, pois busca encontrar os resultados de como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e se o mesmo está sendo satisfatório:

[...] o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica. Como investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu. O que já aprendeu está bem; mas, o que não aprendeu (e necessita de aprender, porque essencial) indica a necessidade da intervenção de reorientação [...]. (Luckesi, 2011, p. 62-63).

O autor destaca a importância de olharmos para o processo percorrido e não apenas para o produto (resultado final). O processo são os procedimentos que utilizamos para chegar ao resultado mais satisfatório, sendo assim, reiteramos a importância de o professor ter uma visão crítica do seu trabalho. Caso o produto (resultado final) não seja satisfatório, é de sua responsabilidade intervir até que a aprendizagem se torne satisfatória (Luckesi, 2011, p. 63).

Assim, compreendemos a lógica formativa de avaliação, que busca olhar para o caminho que o aluno percorre em direção à aprendizagem, mediado pelo professor de forma ativa, buscando regular as aprendizagens evitando o suposto “fracasso escolar”. (Chueiri, 2008, p. 57).

Luckesi destaca que, na escola brasileira, o processo dominante é o de verificação, pois os resultados da aprendizagem, em sua maioria, têm como objetivo classificar os estudantes resultando em aprovação ou reprovação, encerrando o processo na obtenção e no registro da aprendizagem, usualmente com a “nota final”. Tal curso de ação, segundo o autor, impossibilita o aprimoramento ou redirecionamento no processo de ensino aprendizagem (pois o mesmo não é um objetivo), refletindo também no emocional dos jovens e crianças, criando um ciclo de medo e de ameaças de reprovação nos estudantes (Luckesi, 2011, p. 53).

Para que esse sistema fundamentado e enraizado na verificação da aprendizagem seja superado, Luckesi destaca que o ato mais importante é que o docente aprenda a avaliar, que se desprenda da “pedagogia do exame” que está impregnada em nossas crenças, em nosso senso comum e em nosso emocional e tome postura de um novo modo de agir: “As crenças são modos de agir que estão fortemente cimentadas em nosso corpo e em nossa psique, por isso, para mudá-las, precisamos de atenção e investimentos conscientes e efetivamente desejados. Só quem deseja aprender, com ardor, aprende!” (Luckesi, 2011, p. 32).

Hoffman traz um exemplo de como devemos proceder aos momentos avaliativos sistematizados. Eles devem ser um momento de devolução tanto dos resultados dos alunos como também das estratégias mediadoras do processo, destacando que a avaliação acontece de forma contínua, não podendo ser delimitada em um espaço de tempo (Hoffman, 2018, p. 15).

Não podemos definir, cimentar a avaliação como um objeto de resultado de um bimestre, trimestre ou semestre. Esses pontos devem servir apenas para acompanhar o processo contínuo e gradativo da aprendizagem, como um “ponto de parada”, de observação e direcionamento do trabalho do professor, e também como um “ponto de referência” para os próximos professores (Hoffman, 2018, p. 15).

Detento de uma concepção de que a criança vê e absorve o conhecimento de forma singular pela interação com o objeto de conhecimento, com o mundo e consigo mesma, cada avaliação também deve ser pensada analisando as singularidades de cada um. Mais uma vez, segundo Hoffman: “É missão do avaliador, portanto, a promoção permanente de espaços interativos de comunicação por múltiplas linguagens, observando e promovendo a evolução individual por meio de ações mediadoras” (Hoffman, 2018, p. 16).

3. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ESPECIFICIDADES

Considerando o processo histórico da Educação Infantil até chegar nos dias de hoje, após a superação do modelo assistencialista, essa etapa da educação passou a desenvolver seus aspectos pedagógicos. Nesse sentido, a avaliação aparece como uma maneira de formalizar e comprovar a ação intencional do educador e o trabalho realizado com as crianças (Faria; Bessler, 2014, p. 158).

A prática da avaliação na Educação Infantil ainda é um tema pouco explorado na pesquisa acadêmica, mas não podemos deixar de considerar que é um processo muito importante, diferente dos outros níveis de ensino, uma vez que a Educação Infantil possui sua própria identidade e deve ter seus objetivos compreendidos pelo professor de forma clara, visando contribuir para enriquecer a ação pedagógica (Faria; Bessler, 2014; Neves; Moro, 2013).

Faria e Bessler (2014) chamam a atenção para o uso excessivo da prática avaliativa como forma de classificar e comparar as crianças. Segundo essa visão, existe uma formalização dos meios avaliativos na Educação Infantil que acabam por empobrecer o

verdadeiro sentido da avaliação.

A avaliação extremamente formalizada geralmente tem como fundamento concepções guiadas por interesses que estão fora do dia a dia da criança, como da equipe pedagógica e diretiva, que, em determinados contextos, só tem por objetivo saber como está acontecendo a prática dentro da instituição, que acaba por torná-la um ato genérico, que não é capaz de se adequar às especificidades de cada criança, não contribui com a prática do docente em sala de aula e, por vezes, acaba sendo sem propósito também para a família, que não pode utilizar os resultados para auxiliar o processo educativo (Faria; Besseler, 2014; Neves; Moro, 2013).

Vânia Oliveira Dal Bosco (2017) realizou uma pesquisa buscando evidenciar como os discursos encontrados em pareceres descritivos criam uma figura imaginativa a respeito da criança. Com suas análises, a autora observou vários fatores que tornavam a escrita do parecer descritivo um ato genérico, seguindo um modelo ou ideal de criança que a escola propõe. São escritos de maneira muito objetiva e sem deixar claro os processos educativos vivenciados pela criança e as práticas desenvolvidas em sala de aula, focando exageradamente em aspectos comportamentais e atitudinais, dois conceitos também amplamente difundidos na BNCC:

Então, os modelos de pareceres fornecidos pelas escolas permitem avaliar as crianças e descrever seus atos mediante uma relação de tópicos específicos, colocando todas numa mesma posição de normalidade, subjetivando-as e marcando-as na sua trajetória escolar, reduzindo o ser humano à aspectos atitudinais e desconsiderando sua história, o que colabora para a formação de um ser submisso no qual professor narra suas verdades sobre essa criança que irá ser interpretado pela escola, família e sociedade em geral (Dal Bosco, 2017, p. 41).

Por outro lado, temos também a perspectiva da avaliação como forma de julgamento. Neves e Moro, em seu artigo, trazem o exemplo de Elisandra Godoi (2006), que realizou uma pesquisa de observação em creches durante um ano, buscando reconhecer a prática avaliativa, e observou a existência de uma prática informal de avaliação: “Os dados levantados revelam a existência de uma avaliação informal, com base em vigilância e controle: comparando, rotulando, classificando, reprovando ou aprovando o comportamento da criança, que acabava por regular seus comportamentos e posturas” (Neves; Moro, 2013, p. 284).

Surge então a necessidade de uma ação contrária a essa prática, que instigue o professor a refletir sobre sua prática docente, tendo consciência do que deve ser alterado e do que teve bons resultados. A documentação no ato de avaliar tem sua importância, e deve vir junto com a reflexão da ação pedagógica relacionada com o cotidiano vivenciado (Faria; Besseler,

2014).

De acordo com Faria e Bessler, a direção da prática avaliativa deve ser buscada na própria criança e não em um padrão pré-definido pela coordenação. O estudo em questão ressalta que cada instituição tem uma linha de pensamento, de que indivíduo deseja formar. Assim, a concepção que subscrevemos tem referência em uma criança como sujeito histórico, inserida em uma sociedade em que ela produz e reproduz cultura:

Nessa perspectiva, o currículo caracteriza-se pela valorização das experiências dessa criança e pela incorporação das mesmas ao cotidiano das creches e pré-escolas. São estabelecidos alguns princípios que orientam a construção de instrumentos que norteiam o acompanhamento da prática pedagógica, dentre eles: apreensão do currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias; diferentes formas de registro do cotidiano das crianças; inclusão da criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, nos processos de acompanhamento e registro da prática pedagógica (Faria; Bessler, 2014, p. 161).

Quando nos referimos à prática da avaliação no trabalho docente, podemos destacar alguns pontos relevantes: a observação, a formação e o planejamento. Luckesi aponta que a observação não deve ser precedida de julgamentos, mas deve ser livre, observar as situações como acontecimentos e não como erros e acertos, para, assim, sem preconceitos, poder retirar os benefícios possíveis. Dessa forma, não estaremos contribuindo para a reprodução de um sistema excludente. O certo e errado nesse sentido só tem seu significado diante de um padrão “correto”, o seu cumprimento provoca o sentimento de culpa que é utilizado como um mecanismo de controle da sociedade conservadora. Para sua reprodução social, é necessária a internalização desse padrão nos indivíduos (Luckesi, 2011).

É fundamental, então, invertermos a ordem e, em vez de olhar para o erro e julgá-lo, utilizá-lo como forma de crescimento. Se julgarmos antes de observar, estaremos olhando para o acontecimento manchado pela ótica do preconceito:

É preciso, antes de mais nada, observar, para depois julgar. Nossa prática, entretanto, tem sido inversa: primeiro colocamos a barreira do julgamento, e só depois tentamos observar os fatos. Neste caso, a observação fica “borrada” pelo julgamento. Certamente, não é fácil observar primeiro para depois julgar, mas é preciso aprender esta conduta, se queremos usar o erro como fonte de virtude, ou seja, de crescimento (Luckesi, 2011, p. 195).

A observação deve anteceder o tempo de reflexão do avaliador, um momento significativo no processo de avaliação, em que o educador, portador de uma postura sempre investigativa, define o tempo de reflexão, composto por ideias, sentimentos e possibilidades

que surgem diante das manifestações de aprendizagem das crianças (Hoffmann, 2018).

Esses momentos de reflexão possibilitam ao educador interpretar as respostas de seus alunos, transformando a prática avaliativa em mediadora, construindo um percurso em direção a uma aprendizagem relevante que considere seus interesses e necessidades: “Situações de aprendizagens vividas pelos alunos são evolutivas e singulares. Não se corrigem, nem se somam, mas se interpretam, exigindo, portanto, reflexão séria com base em conjunto sólido de observações e dados à luz do conhecimento epistemológico e assegurando uma visão positiva e confiante sobre os aprendizes” (Hoffmann, 2018, p. 85).

A observação como parâmetro se torna inconsistente sem a devida significação e reação. Precisamos ter consistência sobre o que vemos para fundamentar nossas ações, “Caso contrário, a ação avaliativa encerra-se no julgamento, fixa-se na denúncia sem alcançar seu objetivo essencial da produção de algo novo [...]” (Hoffmann, 2018, p.106).

Referindo-se ao trabalho do professor, Luckesi (2011) destaca três “tarefas da prática docente”, sobre as quais o professor deve guiar-se para que seu trabalho tenha resultados ao desenvolvimento do educando. Vamos nos ater ao que nos é relevante neste momento: o planejamento.

“O ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico. Político na medida em que se estabelece uma finalidade a ser intencionalmente construída” (Luckesi, 2011, p. 165), científico ao que se refere aos fundamentos para o encaminhamento de nossas ações de acordo com nossa finalidade, e técnico, referindo-se aos modos operacionais que medeiam nossa decisão política e nossos fundamentos científicos.

É importante que o educador tenha clareza sobre sua decisão nesses três aspectos. O ato de planejar não pode se resumir a preencher formulários como tem acontecido na prática docente, mas deve partir da decisão do professor (Luckesi, 2011).

No momento do planejamento educacional realizado pelo professor, destacamos também a influência do planejamento escolar como um todo que pode ser dividido em três níveis: pedagógico, curricular e de ensino. Eles definem os objetivos políticos e os fundamentos a serem seguidos, devem ser promovidos diante uma ação coletiva por parte da escola, buscando delinear seus aspectos de forma clara, para que seja possível, a partir deles, guiar os processos de aprendizagem e educação (Luckesi, 2011).

Assim, o planejamento educacional do professor deve estar interligado aos interesses escolares, não de forma a padronizar a conduta docente, mas trabalhar em consonância com o mesmo projeto da instituição:

Em síntese, o ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo, se não único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e que o educando fique à mercê da variabilidade das perspectivas de cada professor, tornando a aprendizagem esfacelada. (Luckesi, 2011, p. 166)

O planejamento delimita, organiza e fundamenta os conceitos e decisões a serem trabalhados e executados. Após a implementação, torna-se essencial a avaliação como meio de verificar a concretização dos resultados planejados. Portanto, a avaliação depende diretamente do planejamento e da execução para existir e ter sentido (Luckesi, 2011).

Na perspectiva de que a Educação Infantil possui sua própria identidade, o planejamento também possui suas características específicas. Nesse sentido, destacamos a citação de Azambuja, Conte e Habowski (2017): “A escola infantil deve ser vista e repensada como um momento para potencializar descobertas e formas de aprender [...]”. Nessa abordagem, é fundamental observar o olhar do professor em relação à criança, o cuidado, os projetos, a rotina e a afetividade, promovendo um planejamento independente e emancipador que busca aprendizagens evolutivas e sociais (Azambuja; Conte; Habowski, 2017)

É importante refletirmos sobre alguns pontos, para que o planejamento, a execução e a avaliação na Educação Infantil se tornem significativos:

Através de propostas pedagógicas de qualidade, formação de professores, renovação de conhecimentos constantes, respeito às diferentes realidades, valorização do trabalho e do planejamento dos professores, caminhamos rumo ao reconhecimento do outro como singularidade, superando a ideia de um capital humano ou matéria a ser estudada, melhorando assim as tradições do ensino e a formação da criança enquanto ser simbólico, capaz de experienciar a própria temporalidade e imaginação (Azambuja; Conte; Habowski, 2017, p. 176).

Outro ponto importante dentro da prática avaliativa é sua formação enquanto prática pedagógica dentro da instituição de ensino. A identidade e o entendimento da criança como sujeito histórico, que produz e reproduz cultura, se transformam nas práticas educativas das instituições (Neves; Moro, 2013).

Neves e Moro trazem uma reflexão sobre pesquisas da prática cotidiana da avaliação, revelando dados referentes à formalização da prática avaliativa. As autoras destacam as pesquisas de Maria Carmem S. Barbosa (1995), em que ela analisa uma instituição onde a exigência é da escrita de pareceres descritivos para substituir a avaliação por boletins e

provas. Seus resultados demonstram que, se não houver um cuidado específico com esse formato de avaliação, ele pode se tornar excludente, visando uma comparação com uma criança ideal que a escola deseja formar, ditando sua presença ou ausência (Barbosa *apud* Neves; Moro, 2013, p. 283).

Uma das possibilidades da formação da avaliação nessa etapa é a construção de portfólios, considerando que estes conseguem conectar a perspectiva que o educador tem de criança, infância, aprendizagem e avaliação, e quanto detém do seu caráter mediador e formativo, favorecendo a aprendizagem e interligando criança, família e educador (Neves; Moro, 2013).

Os portfólios são coleções individuais ou da turma, de atividades propostas, registros, vivências da criança no ambiente escolar. Trata-se não apenas de uma forma de registrar, mas de um objeto de reflexão dos processos de criação, pode conter fotos, vídeos, objetos etc. Também pode ser utilizado como uma forma de a família ter contato com as práticas pedagógicas em que a criança está inserida (Faria; Bessler, 2014).

Partindo da utilização de portfólios, a avaliação deixa de acontecer apenas em um momento específico e passa a ser contínua, acompanhando o desenvolvimento da criança, um regulador do processo de aprendizagem:

Para além do simples registro do vivido pela criança como resultante da ação exercida pela escola, a utilização do portfólio incide no monitoramento do processo de desenvolvimento da criança, partindo do acompanhamento de sua ação e da evolução de seu pensamento e da expressão dele. Entende-se que a criança ‘é’, e não ‘será’; nesta perspectiva, o professor acompanhará o momento de cada criança, determinado pelas experiências vividas na escola e fora dela. (Carvalho, 2007, p. 67).

Os conceitos de documentação, planejamento, projeto político pedagógico e avaliação estão indispensavelmente interligados com a prática educacional, não há como seguir um padrão de conduta, um modelo no momento de realizar registros e documentações, uma vez que são práticas reflexivas, parte de um processo dialético que “resulta da prática e a realimenta” (Neves; Moro, 2013, p. 286).

O fator imprescindível para que se construa uma cultura de registro e documentação que parta da experiência e do trabalho pedagógico é o envolvimento com a formação inicial de professores e gestores e o incentivo dos órgãos públicos na criação de condições de trabalho favoráveis a essas práticas (Neves; Moro, 2013).

4. O PARECER DESCRITIVO

Abordaremos, a seguir, conceitos sobre a escrita e a prática do parecer descritivo como forma de registro e documentação de uma prática avaliativa, pois o mesmo é utilizado por todos os professores da Educação Infantil que responderam à pesquisa de campo, detalhada à frente.

A escrita do parecer descritivo visando acompanhar o desenvolvimento dos estudantes está inserida nas diretrizes legais tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental de nove anos. O olhar para o estudante de forma mediadora torna-o específico, sujeito de uma história única e, ao educador, cabe o papel de acompanhá-lo (Hoffmann, 2018).

Na perspectiva mediadora da avaliação, acompanhar significa observar, participar, entender e refazer os processos junto com o aluno, propondo novos desafios. Isto torna o parecer descritivo e os portfólios indispensáveis e essenciais durante todo o processo de ensino e aprendizagem (Hoffmann, 2018).

Existem três passos importantes da observação à sintetização. Primeiramente precisa-se realizar a observação acompanhada de descrições detalhadas; em segundo lugar, reunir as informações adquiridas após um período de tempo e torná-las significativas, fundamentadas em análises que contenham as seguintes perspectivas: didática - se a ação pedagógica alcançou o objetivo; epistemológica - se a criança compreende e se expressa sobre a noção desenvolvida; e relacional - como se buscou o despertar do interesse da criança. Em terceiro lugar, partimos para a reconstrução das práticas com estratégias específicas (Hoffmann, 2018).

Além do acompanhamento individual, o registro do parecer descritivo atinge muitas outras esferas das ações escolares:

A elaboração de registros e relatórios descritivos em avaliação não favorece apenas o acompanhamento dos alunos. Estudos realizados comprovam que o exercício de observar, anotar e refletir, ao longo do cotidiano escolar, transforma o fazer pedagógico do professor e de toda a escola. Ao elaborar relatórios parciais e/ou gerais, estagiários e supervisores superam a visão comparativa/classificatória da avaliação, evoluindo em termos de uma postura investigativa e mediadora das aprendizagens (Hoffmann, 2018, p. 51).

A escrita dos relatórios individuais também traz autonomia ao professor, em sua forma de agir e intervir, pois ele passa a ter que realizar uma observação contínua, adquirindo informações sobre as manifestações de seus alunos. Essa prática tem também contribuições

significativas sobre os resultados de suas práticas e de seu trabalho (Hoffmann, 2018).

Em meio a pontos positivos e negativos dos registros escolares, entendemos que é necessária uma reeducação do nosso olhar sobre a avaliação, transitando de um olhar somente perceptivo do que acontece ao redor para um olhar sensível, amplo, que se exterioriza na prática com as crianças e se volta ao professor, ao encontro com suas ideias, teorias e opções pedagógicas (Hoffmann, 2018).

5. A REALIDADE PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Realizamos uma pesquisa de campo com professores da Educação Infantil da rede municipal e particular de ensino de um município da região central do Paraná. O público-alvo que desejamos abordar são professores atuantes em turmas que vão desde Berçário a turmas de Pré II.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos da plataforma Google Formulários e divulgamos por canais eletrônicos para professores do município. As questões foram elaboradas como múltipla escolha na Escala Likert³.

O objetivo desta pesquisa foi encontrar em respostas de professores alguns pontos sobre a prática da avaliação nas turmas, como, por exemplo, a prática verificativa, quantitativa, a comparação, a busca por um modelo ideal de criança, e outras questões sobre a prática que pudemos observar no desenrolar das questões.

Iniciamos o questionário com algumas questões objetivando selecionar participantes, para que apenas o público-alvo tivesse acesso. A primeira questão foi “Você é professor da Educação Infantil?” com um total de 39 respostas, 79,5% responderam que sim e 20,5% que não.

A segunda pergunta, também com objetivo de seleção, foi: “Você atua no município de XXXXX⁴?” Com 31 respostas, 87,1% responderam que sim e 12,9% responderam que não. Percebemos que algumas pessoas que tiveram acesso ao *link* do formulário não eram da região, essas então foram impossibilitadas de seguir as próximas perguntas.

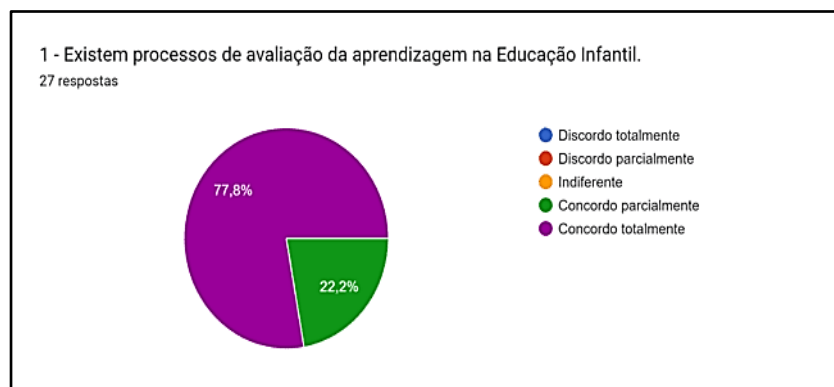
³ A escala Likert, desenvolvida pelo psicólogo Rensis Likert na década de 1930, é uma ferramenta amplamente empregada em pesquisas para mensurar atitudes, opiniões e sentimentos dos respondentes. Composta por uma série de afirmações acompanhadas de uma escala de resposta, permite aos participantes indicarem seu grau de concordância ou discordância em relação a cada item. Comumente composta por cinco a sete pontos, a escala Likert tornou-se uma das mais utilizadas para coletar dados quantitativos em pesquisas sociais e comportamentais, fornecendo insights valiosos para análises estatísticas e estudos em diversas áreas de conhecimento.

⁴ Município da região central do Paraná.

Para as próximas questões, 27 professores seguiram, sendo destes 74,1% da rede pública e 25,9% da rede particular de ensino.

A primeira pergunta buscou observar a noção da existência de processos avaliativos na Educação Infantil, e de que eles fazem parte da rotina escolar. Amparada pela BNCC, a avaliação nesse sentido não se configura como uma forma de selecionar e classificar para o ingresso no Ensino Fundamental, mas tem objetivo de acompanhar as práticas e aprendizagens das crianças e da turma com intenção de aprimorar a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2018).

Gráfico 1 - Pergunta 1

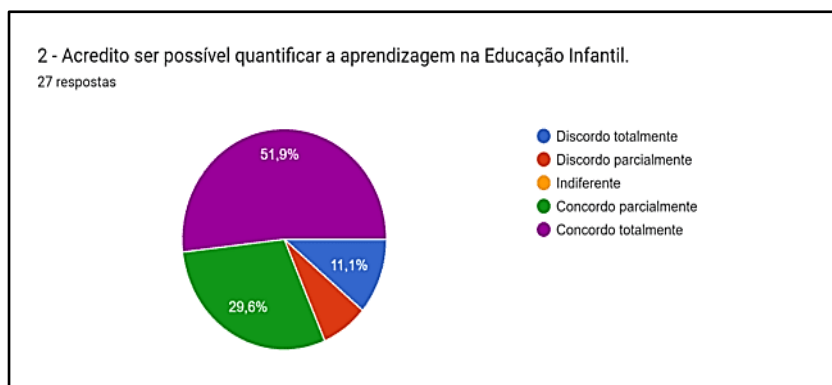


Fonte: Elaborado pelos autores.

A totalidade dos entrevistados concorda que há processos de avaliação na Educação Infantil, mas chama a atenção o quesito da dúvida demonstrada por 22,2% que concordam “parcialmente” que há processos de avaliação nessa etapa. A resposta, ainda que de concordância, expressa que não há total certeza na questão por parte desses profissionais que assim responderam.

A pergunta seguinte buscou entender a perspectiva do professor em relação à definição desses processos avaliativos no quesito de quantificar a aprendizagem. Seria possível transformar esses processos em números ou quantidades delineadas? Essa foi uma questão que causou muitas controvérsias, como podemos ver 51,9% concordam totalmente enquanto 11,1% discordam totalmente:

Gráfico 2 - Pergunta 2

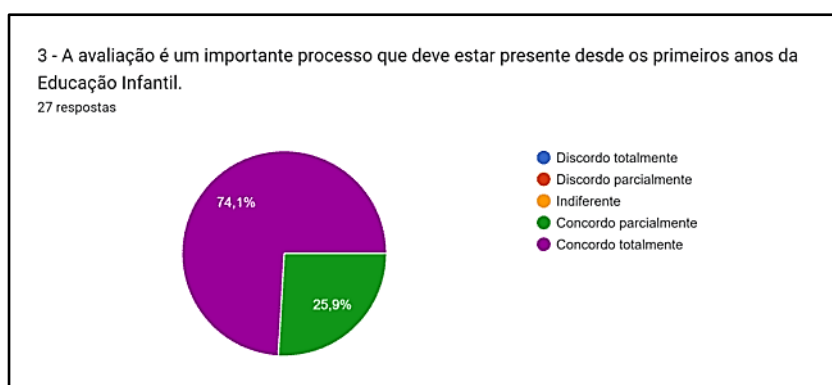


Fonte: Elaborado pelos autores.

Com a análise do Gráfico 3, podemos perceber que 81,55% dos entrevistados concordam de alguma forma que é possível a quantificação da aprendizagem na Educação Infantil. Algo que, pedagogicamente, acreditamos não ser possível de se produzir, afinal as características dessa etapa da educação não permitem colocar o desenvolvimento infantil de cada criança em números, pois, ressaltando o texto da BNCC (2018), a avaliação deve evidenciar a progressão sem qualquer intuito de classificação.

Seguimos com uma pergunta de objetivo claro, buscando observar a existência de um consenso sobre a importância da avaliação nessa etapa, com seus resultados em sua maioria em concordância:

Gráfico 3 - Pergunta 3



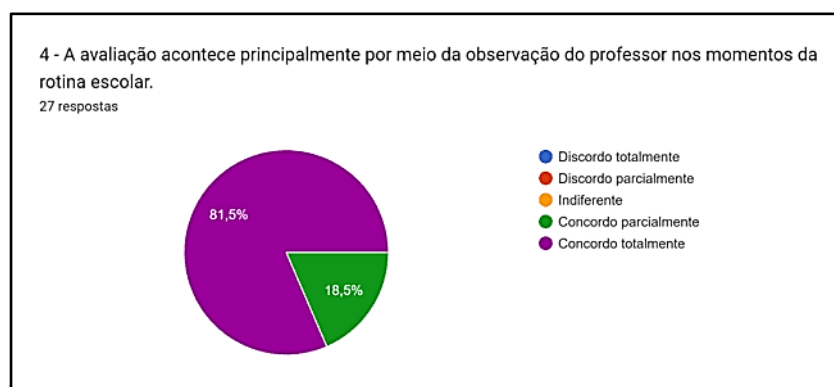
Fonte: Elaborado pelos autores.

Em sua maioria, 74,1% dos participantes concordaram totalmente com essa afirmação, destacando o reconhecimento da relevância desse processo no contexto das crianças. Além disso, 25,9% concordaram parcialmente, indicando que ainda há professores que reconhecem sua importância, mas talvez apresentem algumas ressalvas ou dúvidas sobre como

implementá-la de forma efetiva.

Em sequência, partimos para os conceitos práticos, a avaliação partindo da observação dos fatos e da rotina. Segundo Hoffmann (2018), a observação deve ser detalhada, mediadora e significativa, na perspectiva de que a criança é única e nós somos os mediadores.

Gráfico 4 - Pergunta 4

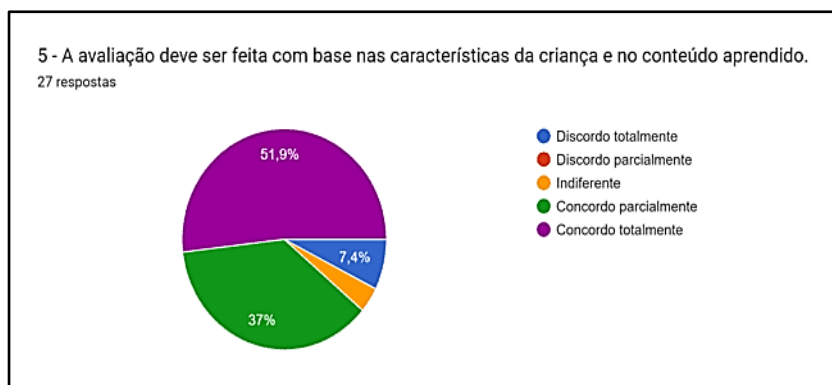


Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebemos que todos concordam, em maioria totalmente. A observação realmente é um importante ponto de partida para o desenvolvimento da avaliação, principalmente na Educação Infantil, e a BNCC aponta que ela deve acontecer com a observação e o registro com fotos, vídeos, relatórios, entre outros (Brasil, 2018). De acordo com os referenciais teóricos sobre os quais nos amparamos, a partir disso devem acontecer os momentos de reflexão do professor (Hoffmann, 2018) para então sua sintetização na documentação pedagógica.

A pergunta em sequência buscou captar o olhar para a criança no momento de avaliar. Para Faria e Bessler (2014), cada criança é um sujeito único, repleto de experiências e vivências e, segundo a LDB 9394/96, a avaliação deve ser feita com base no acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, contradizendo a expectativa em conteúdos. Como podemos analisar no gráfico, apenas uma pequena quantidade de professores compreende a avaliação nesse sentido:

Gráfico 5 - Pergunta 5

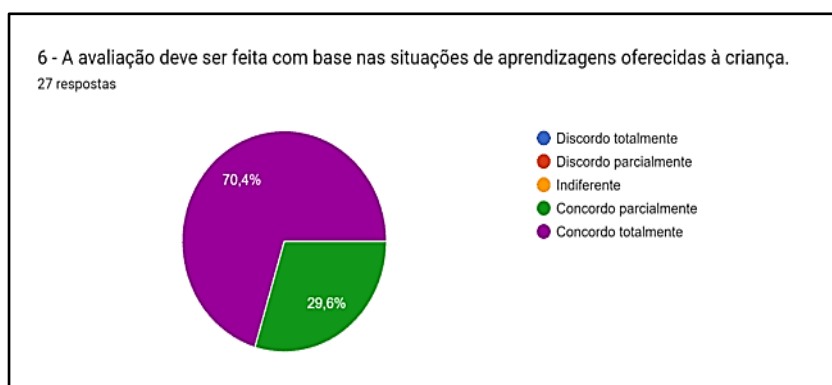


Fonte: Elaborado pelos autores.

Observamos nessa questão que 88,9% dos professores concordaram que acreditam no conteúdo e nas características da criança como importantes na avaliação, o que é uma questão delicada. Luckesi (2011) ressalta a importância de a avaliação ocorrer sem a ótica do julgamento do professor, então não deveríamos julgar suas características individuais ou coletivas. Já em 1998, o RCNEI dispunha em seu texto que o registro e a observação do professor devem acontecer nos momentos de interação da criança com os professores, funcionários, colegas e nas experiências que ela vivencia, não em conteúdos pré-definidos pelo professor.

Como dito anteriormente, Luckesi (2011) discorre sobre a importância da observação das situações de aprendizagem e, principalmente, de uma observação sem julgamentos, e Hoffmann (2018), sobre situações de aprendizagem progressivas e sua necessidade de serem interpretadas em momentos de reflexão do professor. Com base na avaliação por meio da observação nessas situações, houve predominantemente a concordância:

Gráfico 6 - Pergunta 6

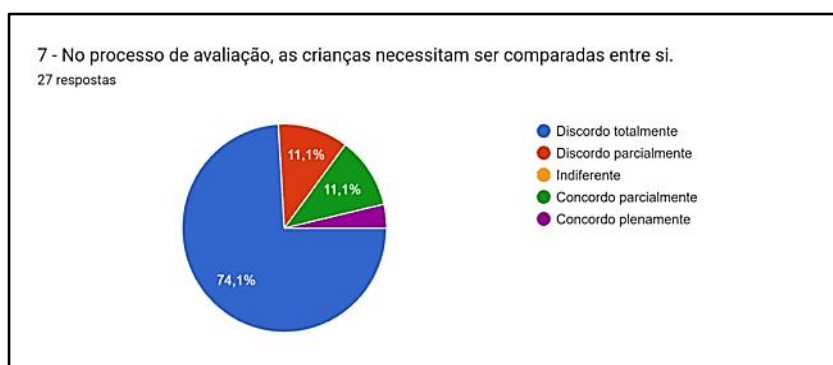


Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebemos aqui uma contradição exagerada, pois a maioria respondeu na questão anterior que a avaliação da aprendizagem poderia acontecer com base nas características da criança e no conteúdo e já nesta seguinte questão os mesmos professores responderam que a avaliação deve acontecer com base nas situações de aprendizagem. Aqui percebemos o quão confusa a prática da avaliação na Educação Infantil ainda é para os professores, muitos não entendem o que se deve avaliar. Além disso, percebemos que existe ainda um viés de “conteúdo” sobre as práticas de Educação Infantil, o que foi enfatizado nas respostas à pergunta 5.

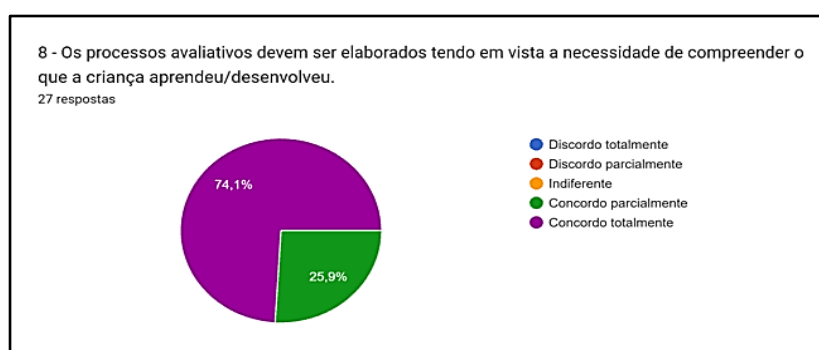
Com base nos pressupostos dos autores que citamos até aqui, entendemos que cada criança é única, possui sua singularidade e particularidades. Assim, a perspectiva baseada em um ideal de criança a ser alcançada torna o processo avaliativo genérico e de pouca contribuição pedagógica, incentivando a formação de um indivíduo submisso, tendo sua individualidade desfocada pela ótica do julgamento do professor que está narrando suas verdades (Dal Bosco, 2017; Luckesi, 2011). Sobre isso é que tratam as questões 7 e 8:

Gráfico 7 - Pergunta 7



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 8 - Pergunta 8



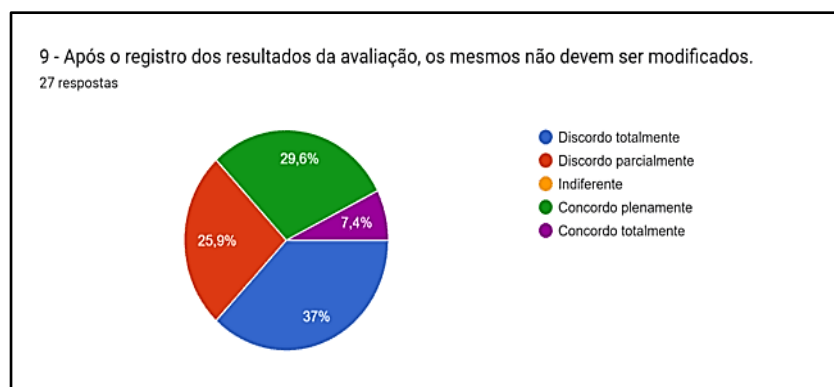
Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebemos que, por mais que um pequeno percentual, de 13,8% entre concordo totalmente e parcialmente apresentados na pergunta 7, esse pensamento comparativo ainda é existente nas escolas. A comparação é uma prática que podemos considerar problemática, porque, além de exercer o julgamento do professor para com as crianças, ainda coloca em igualdade diferentes as realidades que cada criança possui. Na perspectiva da comparação, a singularidade individual e social de cada criança é desconsiderada, e, pelos pressupostos teóricos que apresentamos, essa deve ser compreendida e, inclusive, valorizada pelo professor (Hoffmann, 2018; Luckesi, 2011).

Também são questões contraditórias entre si, pois, para avaliar com base no que a criança aprendeu ou desenvolveu, é preciso ter em mente objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, que devem ser pensados para desenvolvimento da criança, independentemente de comparação entre elas.

Após o momento de observação, o professor deve partir para um momento reflexivo, buscando significar os resultados obtidos e registrados para, por fim, sintetizá-los (Hoffmann, 2018). Entretanto, na questão 9, encontramos opiniões diversas em relação a mudanças nos resultados encontrados:

Gráfico 9 - Pergunta 9



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os registros realizados pelo professor são utilizados para sintetizar, compreender as manifestações de aprendizagens dos alunos, para a tomada das próximas decisões, tanto em relação aos alunos como também ao trabalho do professor e suas ações (Hoffmann, 2018).

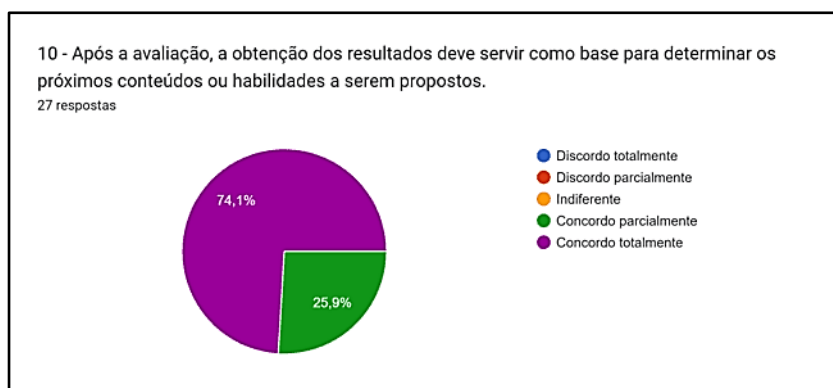
Observamos que 37% dos professores concordaram que os resultados não devem ser alterados, é um número relativamente alto em comparação com os 62,9% que discordaram

da afirmativa. Pensar que os registros de uma avaliação não podem ser alterados remete a uma visão tradicionalista de educação, e a uma visão de avaliação enquanto verificação, conforme explicou Luckesi (2011). Ao pensar dessa forma, o professor está enxergando a avaliação como ponto de chegada, como finalização, e não como meio do processo de ensino-aprendizagem. Em termos de avaliação na Educação Infantil, isso se torna ainda mais preocupante.

Outro ponto importante quando discutimos sobre avaliação são os seus objetivos. A partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, os resultados avaliativos servem para a progressão de série, mas na Educação Infantil isto não acontece.

Como já discurremos anteriormente, o RCNEI aponta que um dos fundamentos da avaliação nessa etapa da educação é a reflexão sobre as condições de aprendizagem e o acompanhamento e redirecionamento dos processos educativos e do trabalho pedagógico (Brasil, 1998). A próxima questão buscou encontrar essa concepção:

Gráfico 10 - Pergunta 10

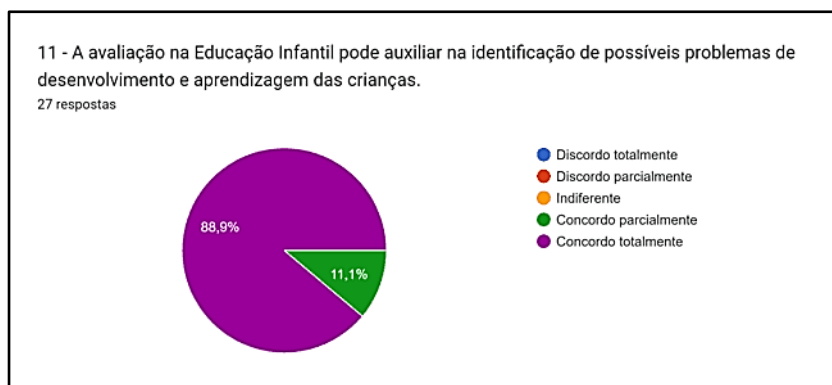


Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma boa quantidade concordou parcialmente, demonstrando que esse ponto também não tem total apreensão por parte dos professores. Apesar de ser um dos objetivos mais explícitos da avaliação, podem existir questões a serem esclarecidas na prática pedagógica.

Retomando os conceitos de que a avaliação deve ser detalhada, reflexiva, abrangendo todas as vivências da criança, favorecendo um acompanhamento, e que permite a identificação de possíveis problemas de desenvolvimento (Neves; Moro, 2013) é que desenvolvemos a pergunta 11:

Gráfico 11 - Pergunta 11



Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa questão teve concordância quase total, não restando dúvidas de que realmente a prática avaliativa é muito importante no diagnóstico de problemas que podem existir. Com a observação, a reflexão e o registro do professor, torna-se mais fácil identificar possíveis fatores a serem observados com mais proximidade.

A pergunta seguinte também serve como forma de classificação, para entendermos a relação dos participantes com os objetivos da pesquisa:

Gráfico 12 - Pergunta 12

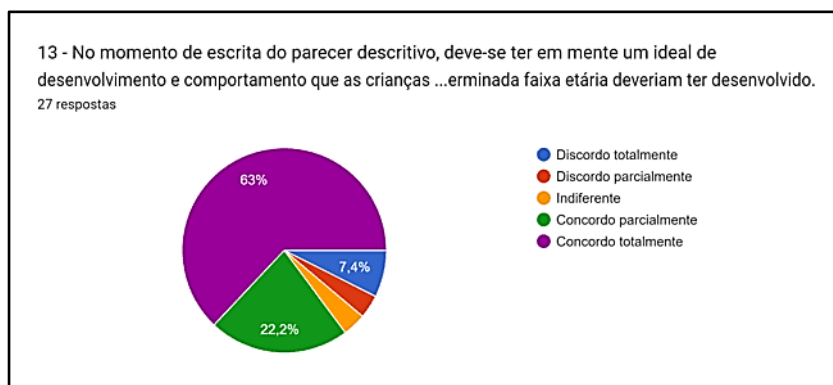


Fonte: Elaborado pelos autores.

Partindo da LDB 9394/96, a avaliação na Educação Infantil deve ser feita mediante a observação e o registro das vivências da criança em situações em que ela está disposta no ambiente escolar. Observamos, antes da realização da pesquisa, que o registro dessas manifestações avaliativas no município estudado é feito majoritariamente pelo parecer descritivo, a porcentagem que concordou parcialmente pode ter considerado as outras formas de documentar (fotos, vídeos), mas que tendem a tomar forma por fim no parecer.

Retomando a concepção de um ideal de criança, podemos comparar a próxima questão com o Gráfico 8, em que a maior parte dos entrevistados discordou que as crianças deveriam ser comparadas, mas concorda aqui com a perspectiva de um ideal de criança, que não deixa de ser uma comparação, mas além disso, é uma comparação com ideais de uma criança que não existe:

Gráfico 13⁵ - Pergunta 13



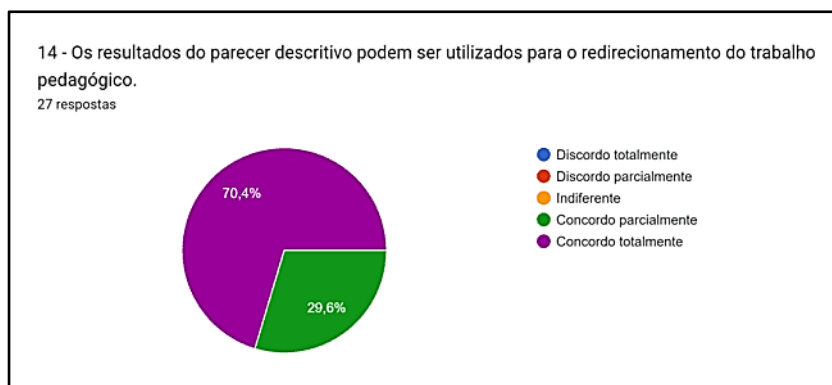
Fonte: Elaborado pelos autores.

A grande maioria dos entrevistados, 63% expressaram forte concordância com a importância de ter em mente esse ideal ao formular o parecer descritivo. Além disso, 22,2% concordaram parcialmente com essa abordagem, demonstrando uma tendência favorável, porém com ressalvas, de 85,2%. Por outro lado, uma pequena parcela mostrou-se indiferente, 3,7% ou discordante parcialmente, também 3,7%. Apenas 7,4% discordaram totalmente da necessidade de considerar o desenvolvimento e o comportamento esperados para a faixa etária das crianças. Esses resultados mostram-nos a relevância de refletir sobre as abordagens utilizadas na elaboração dos pareceres descritivos, a fim de promover uma avaliação mais alinhada aos princípios do desenvolvimento infantil e às necessidades individuais dos alunos. Além disso, lança luz para a necessidade de discutir a própria concepção de infância, pois idealizar uma criança modelo, nesse caso, demonstra que a concepção de infância desses participantes pode ser, ela também, idealizada.

Nas últimas questões do formulário, perguntas 14 e 15, podemos observar novas contradições:

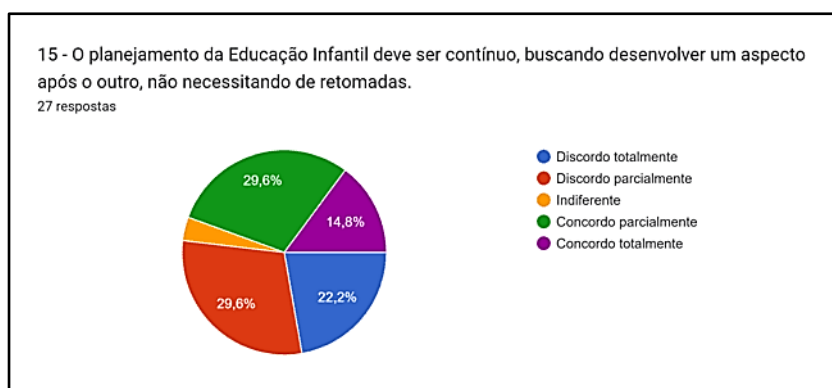
⁵ Pergunta nº 13 - No momento de escrita do parecer descritivo, deve-se ter em mente um ideal de desenvolvimento e comportamento que as crianças de determinada faixa etária deveriam ter desenvolvido.

Gráfico 14 - Pergunta 14



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 15 - Pergunta 15



Fonte: Elaborado pelos autores.

No Gráfico 15, todos os participantes concordam, parcial ou totalmente, que os resultados do parecer podem ser utilizados para redirecionar o trabalho pedagógico, prática incentivada por Hoffmann (2018). Entretanto, no gráfico 16, 44,4% dos participantes concordam que o planejamento não necessita de retomadas. É contraditório, considerando que, para que seja possível redirecionar o trabalho pedagógico baseado nos resultados observados da prática individual do aluno, necessitamos retomar pontos do planejamento e refletir sobre questões da prática docente.

Aqui também, vemos a necessidade de trabalhar em formações continuadas a própria concepção de currículo, que não deve ser visto, sobretudo na Educação Infantil, como algo acabado e imutável, não sujeito a alterações.

Para finalizar, ao fim da pesquisa, abrimos um tópico de resposta opcional com a questão: “Qual é o maior desafio que você encontrou no momento de avaliar as crianças da Educação Infantil? “

As dificuldades mais encontradas foram: Registrar o que a criança não desenvolveu durante o processo; Saber qual o desenvolvimento e comportamento que cada faixa etária deve ter; Dificuldade na escrita do parecer de crianças com laudo e diagnóstico fechado, porém sem acompanhamento familiar e especializado; Observar as características individuais.

A análise das respostas obtidas revela a diversidade de perspectivas encontradas entre os professores de um mesmo município acerca da avaliação na Educação Infantil. Enquanto alguns demonstram plena consciência da importância de se basear em uma construção do desenvolvimento esperado para as crianças, a fim de avaliar seus avanços, outros demonstram dificuldades no momento do registro, que poderiam ser facilmente superadas com o apoio de uma coordenação pedagógica eficiente ou uma formação continuada adequada.

De forma geral, as respostas colhidas na pesquisa ressaltam a existência de diferentes abordagens e enfoques, mesmo dentro de um único município, mesmo quando consideramos um número relativamente restrito de professores atuantes. Essa realidade evidencia a falta de compreensão clara sobre os objetivos da avaliação na Educação Infantil, o que deve ser avaliado, como a avaliação deve ser conduzida e em quais momentos ela deve ocorrer, e principalmente difusões em relação à concepção de desenvolvimento e aprendizagem nessa etapa.

Esse contraste entre a relevância da avaliação nessa etapa da educação e os resultados obtidos por meio dos portfólios e pareceres descritivos sugere que, se os pressupostos não estiverem bem definidos para os professores, a utilidade desses instrumentos pode ser comprometida. Isso pode levar a divergências nas avaliações e até mesmo dificultar a identificação de dificuldades ou problemas de desenvolvimento nas crianças.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de investimentos em formação continuada para professores, bem como promover uma maior reflexão e alinhamento das práticas avaliativas na Educação Infantil, garantindo que elas estejam em consonância com os princípios pedagógicos adequados e objetivos claros, visando ao melhor desenvolvimento e aprendizado das crianças nessa etapa crucial de suas vidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com o objetivo de compreender o olhar do professor da Educação Infantil em relação às práticas avaliativas, dado que esse tema tem sido pouco explorado em pesquisas científicas e cursos de licenciatura, levando muitos profissionais a

enfrentar dificuldades quando chegam à prática escolar.

Ao longo do estudo, buscamos compreender os processos históricos e sociais relacionados à infância, Educação Infantil e avaliação, culminando nos dias atuais. Nossas discussões revelaram que não existe uma ação avaliativa neutra, pois suas dimensões políticas, sociais e emancipadoras são inerentes.

As práticas avaliativas são influenciadas pela visão da sociedade, da instituição de ensino e do professor. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de um olhar desprovido de julgamentos e pretensões, focado na criança e em suas manifestações como ser que constrói e reproduz sua própria realidade.

Definir a avaliação na Educação Infantil é um desafio, pois suas características singulares tornam inviável a adoção de um padrão pré-estabelecido. Cada criança é única, dotada de sua história, cultura e autonomia, exigindo abordagens personalizadas.

Nossos resultados de pesquisa demonstraram que muitos professores atuantes na Educação Infantil ainda não compreendem de forma clara os processos avaliativos nessa etapa. Muitos ainda focam nas características da criança ou em um padrão de desenvolvimento para determinada faixa etária. Identificamos também contradições em relação à retomada de conteúdos, ao redirecionamento do trabalho pedagógico e aos objetivos da avaliação.

No âmbito da docência, infelizmente, ainda encontramos pouca colaboração e incentivo à pesquisa científica, a qual pode oferecer reflexões valiosas para as questões que merecem atenção em nossas vivências escolares.

Para resolver esse problema, enxergamos oportunidades para futuras discussões, como a promoção de formação continuada adequada, o estímulo à docência e o fomento de debates em pesquisa científica.

Concluimos, portanto, que boa parte dos profissionais da Educação Infantil enfrenta dificuldades para o registro da avaliação, demonstrando também divergências no conceito de desenvolvimento e aprendizagem dentro de um mesmo município ou rede de educação. É crucial esclarecer o que deve ser observado, como deve ser o olhar do professor, quais pontos devem ser abordados ao redigir o parecer descritivo e como a família pode influenciar esse processo.

Para encontrar respostas mais abrangentes, sugerimos pesquisas mais detalhadas sobre como as equipes pedagógicas têm direcionado as práticas avaliativas dentro das instituições, visando compreender as causas das divergências e contradições encontradas nas respostas dos professores.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Paula Lima; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O Planejamento Docente na Educação Infantil: Metamorfoses e Sentidos ao Aprender. **Pesquisa em Foco**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. DOI: 10.18817/pef.v22i2.1503. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1503. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: jul. 2023.
- CARVALHO, Silvia Helena Raimundo de. Avaliação na Educação Infantil: o portfólio como ferramenta. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 44, p. 57-68, 2007. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/1218/1112>. Acesso em: jul. 2023.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: jun. 2023.
- DAL BOSCO, Vânia Oliveira. **Avaliação na educação infantil: a invenção da criança escolar nos pareceres da educação infantil**. TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, p. 92, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/463/1/DAL%20BOSCO.PDF>. Acesso em: jul. 2023.
- DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 7, p. 106-115, jan./jul. 2005. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/241/160. Acesso em: jul. 2023.
- FARIA, Ana Paula; BESSELER, Lais Helena A Avaliação Na Educação Infantil: Fundamentos, Instrumentos e Práticas Pedagógicas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 155–169, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i3.3048. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3048>. Acesso em: jul. 2023.
- HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago.

2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v24n55/v24n55a11.pdf>. Acesso em: jul.2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.