

AVALIAÇÃO FORMATIVA E O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marlizete Cristina Bonafini Stainle

Secretaria Municipal de Educação

Nadia Aparecida de Souza

Universidade Estadual de Londrina – UEL – nadia@uel.br

Enunciando Perspectivas e Descrevendo o Percorso

Re-significar a prática avaliativa à luz das novas correntes teóricas e filosóficas tem sido um grande desafio para estudiosos e pesquisadores da educação, principalmente porque esta envolve interesses políticos e sociais que suscitam transformações no campo educacional, de maneira a possibilitar a ampliação das perspectivas para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país e, ainda, favorecer a melhoria das condições de vida e de trabalho da população que nele vive.

Este pensamento vem se confirmar perante os rumos preconizados para a educação no século XXI. O direcionamento conferido aos processos de formação foi desencadeado com o Plano Decenal de Educação, reafirmado pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394, de 1996 – e sacramentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

O pensamento, a direcionar as legislações postas em vigor, visou asseverar a promoção dos meios necessários à efetivação de uma educação para todos, garantindo ao aluno o acesso escolar por disponibilizar vagas nas escolas públicas, como também por promover condições para a sua permanência – com conseqüente redução do número de repetências e evasão – pela consecução de um processo de ensino/aprendizagem gerador de apropriação crítica e significativa de novos saberes.

Entretanto, ainda hoje é possível vislumbrar práticas avaliativas que buscam a verificação, a classificação e a seleção



dos bons e maus alunos, centradas, especificamente, no rendimento escolar e nos resultados apresentados. Estas práticas corroboram a “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2001), estimulando professores, pais e alunos a supervalorizarem o processo avaliativo pautado em provas e notas, ao conferir-lhes o poder de sentenciar os alunos em aprovados e reprovados.

A seletividade, decorrente dos procedimentos implementados e da perspectiva restritiva de utilização dos resultados, faz a avaliação se constituir em um processo que contribui para o controle social – ajustando demanda e oferta – enquanto convence aqueles que fracassam de sua impossibilidade e inaptidão.

O campo da Educação Infantil apresenta esboço semelhante e, igualmente, deve ser compreendido enquanto um tempo e um espaço destinado ao pleno desenvolvimento da criança. Assim como as demais etapas de escolarização, a Educação Infantil apresenta organização seriada e é orientada pela mesma lógica seqüencial e de patamares mínimos de excelência como base para promoção para a etapa seguinte, mesmo que formalmente não haja a possibilidade de reprovação e/ou retenção.

Re-significar a avaliação da aprendizagem torna-se, em consequência, uma necessidade maior e uma dificuldade mais ampla quando o cenário é o da Educação Infantil, sobretudo porque as práticas avaliativas muitas vezes se concretizam sem considerar os objetivos estabelecidos ou as finalidades maiores desta fase de escolarização; ou porque os juízos avaliativos formam-se na subjetividade carente de uma maior compreensão sobre as características fisiológicas, cognitivas e emocionais daquele que aprende; ou porque a lógica que direciona as práticas e as análises seja a de assegurar o atendimento de normas de excelência (PERRENOUD, 1999) – nem sempre explícitas – a garantirem a qualidade prescrita.

Ainda, se há pouco a função principal do atendimento à criança de zero a seis anos assumia configurações meramente assistencialistas, o cenário vem demandando mudanças que

exigem o compromisso com a formação e com o desenvolvimento do educando, em seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Todavia, formar e desenvolver solicitam a consecução do processo de ensino/aprendizagem fundamentado em princípios epistemológicos e pedagógicos claros, bem como em práticas avaliativas que subsidiem decisões e ações no encaminhamento de intervenções oportunas e necessárias.

Não é fácil mudar paradigmas, nem é simples re-significar práticas avaliativas, principalmente quando estas mudanças envolvem re-educar o olhar para contemplar mais detidamente os processos e não os produtos, para fitar mais atentamente os erros na perspectiva de indicadores diagnósticos de novas etapas de desenvolvimento e de aprendizagem, para mirar o aluno concreto – ser humano que vive e convive em um contexto e em um tempo.

A avaliação da aprendizagem, portanto, assume papel nodal no conjunto das propostas pedagógicas viabilizadas na promoção da Educação Infantil, o que nem sempre se apresenta como realidade no contexto escolar, fazendo emergir alguns **questionamentos**: Quais são as concepções de avaliação manifestadas por educadores infantis e de que maneira elas se traduzem em ações no interior da sala de aula? Quais são as práticas avaliativas implementadas pelos educadores infantis nos processos de formação voltados para as crianças de cinco e seis anos? Quais as finalidades que direcionam a elaboração, a proposição, a correção e a análise dos instrumentos avaliativos? Como são utilizados os dados decorrentes das práticas avaliativas implementadas e como se relacionam às finalidades declaradas?

Responder tais questões suscitou como objetivo maior a direcionar este estudo: compreender os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos na Educação Infantil, pela identificação, descrição e análise das concepções e práticas que os direcionam.



A consecução do objetivo estabelecido exigiu a proposição de metas mais restritas e seqüenciais, que favoreceram o caminhar progressivo rumo à compreensão e ao desvelamento do objeto de estudo. Desta forma, fez-se necessário: identificar as concepções de avaliação, manifestadas por educadores infantis em seus discursos e em suas práticas, pretendendo desvelar as concepções que orientam suas ações; identificar e descrever as práticas avaliativas implementadas por educadores infantis junto aos seus alunos, independentemente dos espaços escolares em que se processem; e, analisar e teorizar estas concepções e práticas, evidenciando as contribuições que oferecem para o aperfeiçoamento dos processos de ensino/aprendizagem pela transformação das práticas pedagógicas.

Com o intuito de proporcionar uma maior proximidade com o contexto pesquisado e enveredar por caminhos rumo às intenções propostas, optamos pela ABORDAGEM QUALITATIVA, na modalidade ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO, pois o interesse de estudo recai sobre questões inerentes à prática escolar cotidiana, envolvendo a compreensão do saber e do fazer docente no concernente à avaliação da aprendizagem.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular, situada em Londrina, em bairro próximo à região central, e que oferece – enquanto uma das etapas de escolaridade que promove – a Educação Infantil. Participaram da pesquisa cinco professores que atuam junto à turma identificada como Pré V.

Para a coleta dos dados foram utilizadas diferentes técnicas: análise documental, observação participante do cotidiano escolar e entrevista com os professores. Os dados coletados foram organizados e detidamente analisados, o que possibilitou a determinação de unidades de significação que orientaram a delimitação das categorias e favoreceram a confrontação do verificado com as proposições emergentes do referencial teórico.

O estudo configurou-se relevante para a melhor compreensão das práticas avaliativas que vêm sendo construídas

pelos educadores infantis, dentro de uma perspectiva eminentemente educacional, tendo por baliza uma proposta voltada para o pleno desenvolvimento e para a formação da identidade e da autonomia do aluno pré-escolar.

Contemplando a Realidade

Ao analisar as práticas avaliativas realizadas na Educação Infantil, considerou-se indispensável voltar-se atentamente às múltiplas relações existentes no contexto escolar, e a permearem as vivências de seus atores, por acreditar que

É preciso penetrar no cotidiano dos sujeitos envolvidos para desvelar os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior. O conhecimento teórico confronta-se ou alia-se ao trabalho cotidiano, e este redimensiona aquele, numa prática em constante movimento. Esse processo pode ser capturado por meio de um fazer e um pensar em contínua reelaboração (RICHTER, 2004, apud HOFFMANN, 2005, p.19).

Desse modo, procurou-se identificar evidências manifestadas no discurso e na prática dos professores implicados no processo avaliativo, no que diz respeito ao conceito de avaliação, visto que “avaliar para promover cada um dos alunos é um grande compromisso que nos exige aprofundar o olhar sobre a singularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-lo na direção do grupo e das relações sociais” (HOFFMANN, 2001, p.93).

Historicamente, a avaliação na Educação Infantil desponha como um “elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças” (HOFFMANN, 1996, p.9). Essa prática revela, na sua essência, uma atitude



positivista a qual, na maioria das vezes, gera conseqüências discriminatórias idênticas ao Ensino Fundamental.

Na tentativa de edificar o real objetivo da avaliação na Educação Infantil, Hoffmann (1996, p.11) afirma: “conceber o avaliar implica em conceber a criança que se avalia, pois esta não é uma prática neutra ou descontextualizada como procura se caracterizar a avaliação no ensino regular, onde os professores determinam sentenças sobre os alunos sem perceber o seu inalienável compromisso com os julgamentos proferidos”.

As inúmeras indagações proferidas sobre essa temática requerem respostas apenas a uma questão: o que é avaliar no contexto da Educação Infantil? Foi possível verificar que os professores entrevistados demonstraram conceber a ação avaliativa como uma possibilidade de introduzir modificações para que o processo ensino/aprendizagem se altere sempre para melhor, de acordo com a realidade constatada, por meio da análise e da reflexão da sua prática docente:

Avaliar é conhecer, quando eu estou avaliando o meu aluno eu o conheço, eu sei, por exemplo, que quando ele começou, ele estava assim, agora ele está em um outro nível, ele melhorou. Se eu não observo o processo, eu não conheço o que o meu aluno foi capaz de aprender. (PROFESSOR E)

Avaliar é tudo, você avalia como é a criança, como é que ela enfrenta desafios, como é que ela faz com o novo, como ela age sobre as coisas, se ela tem vontade de aprender, que perguntas ela faz, o que ela já sabe responder, em que nível de pensamento ela se encontra. Dessa forma, você vai observando todo o processo e a avaliação é observação. (PROFESSOR A)

Para esses professores, a avaliação da aprendizagem assume um caráter de análise e reflexão do processo ensino/aprendizagem, ao invés da valorização exclusiva do produto

final; eles observam e visualizam a aprendizagem em diferentes momentos, em diferentes atividades e áreas do desenvolvimento, acompanhando, assim, a construção individual e coletiva da aprendizagem em todas as suas facetas.

Hoffmann (2005, p.21) acredita que observar o processo de aprendizagem é “conhecer para justificar o ‘não-sido’ ou compreender para promover oportunidades.” Portanto, observar requer uma postura de admiração, análise e compreensão do que está sendo visualizado, despojar-se de pré-conceitos ou jargões paradigmáticos que desviam o olhar da descoberta para a busca da efetivação do comportamento pré-estabelecido.

O encaminhamento didático utilizado pelo Professor A evidencia o cuidado em promover espaços e tempos para a observação que leve à reflexão, o que favorece o confronto do descoberto pela observação com a retomada de novas vivências, mediante o processo de compreensão dos limites, na busca de possibilidades ainda existentes, para a promoção de novas oportunidades em termos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Vivência 1

O Professor A iniciou a aula apresentando para os alunos duas caixas contendo diversos brinquedos, dois painéis e quatro pedaços de pano esticados no chão como se fossem tapetes. A proposta da aula era brincar livremente usando a imaginação e a criatividade, porém, sem se machucarem ou machucarem os colegas.

Sentado em um dos panos, o Professor A foi observando atentamente as cenas que surgiam. Um grupo de meninas montou uma cozinha embaixo de uma mesa e brincaram de casinha; um outro grupo, de meninos, montou uma fazenda; e uma dupla de meninos pegou as espadas e começa a lutar. Observou-se que a maioria dos alunos brincou em grupo interagindo um com o outro, sendo poucos os que brincaram sozinhos.



O professor A sentou-se próxima dos alunos que brincavam sozinhos, mas não interferiu, somente observava e questionava quando era necessário. Um aluno que estava com o braço quebrado começou a brincar de lutar com o colega e o Professor A alertou: “Será que você está cuidando do seu corpo? Olha se essa brincadeira é a certa para quem está com o braço quebrado”. Outra dupla, também brincando com as espadas, começou a se machucar; o Professor A também interveio, direcionando os questionamentos para as atitudes de cada aluno.

Em seguida, o Professor A pediu para os alunos se sentarem em círculo “na roda” e, junto como eles, foi analisando cada brincadeira criada bem como o comportamento de cada um deles. O professor A quis saber qual era o sentimento do aluno que batia a espada no chão com muita raiva. O aluno disse que não sabia e o Professor A respeitou a sua resposta. Questionou também um aluno que o tempo todo corria do colega que só queria chutá-lo, e disse: “não corra mais dele; quando ele for te chutar, segure o pé dele e diga para ele que você também é forte”, e completou: “não é correndo das dificuldades que resolvemos os problemas, mas é buscando soluções para enfrentá-los”.

Quase no final da análise, o Professor A pediu para o aluno que ajudou montar a fazendinha ficar de pé; em seguida, aproximou-se dele, abraçou-o, beijou-o com muito carinho, dando-lhe parabéns! Depois, justificou sua atitude para os demais alunos contando que, quando menor, este aluno não sabia brincar criando, inventando, imaginando; ele corria o tempo todo de um lado para outro sem parar, não se interessava por nada. “Hoje ele brincou, imaginou, inventou, criou; portanto, usou a sua inteligência”. Assim, finalizou a atividade convidando o grupo para reorganizarem suas brincadeiras em uma próxima experiência em sala de aula e em suas experiências do dia-dia.

O Professor A demonstrou, em sua prática diária, que a avaliação é, acima de tudo, um ato amoroso que se revela na acolhida e não no julgamento, para que, juntos, professor e aluno, possam buscar caminhos para mudanças, tendo em vista uma tomada de decisão no sentido de criar condições para alcançar, de forma satisfatória, aquilo que se está buscando ou construindo em termos de aprendizagem, pois “a avaliação por si é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo [...] na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” (LUCKESI, 2001, p.173).

É possível ainda evidenciar, na prática pedagógica do Professor A, a preocupação em conduzir seus alunos para o exercício da reflexão, no que diz respeito às suas ações no processo de aprendizagem. Esta conduta, para Hadji (2001, p.130), recebe a denominação de “regulação” demonstrada no esquema “ação (*feedback* – julgamento) – ajuste”, que procura levar o aluno, por meio da reflexão, a construir aprendizagens ainda não efetivadas e em percurso, encaminhando seu destino escolar para a aprendizagem e para o desenvolvimento e não para o fracasso e conseqüente exclusão.

O Professor B procurou, no seu fazer diário, olhar os resultados do processo ensino/aprendizagem dentro da ótica infantil, utilizando como elemento avaliativo o juízo de qualidade na tentativa de compreender os processos de construção de seu aluno.

Avaliar é apreciar, avaliar é dar valor àquilo que a pessoa fez, aproveitando o que ela realmente é e deu de si mesma para elaborar aquele trabalho, porque muitas vezes ela constrói uma coisa que você olhando não significa nada para você, mas você vendo como ela fez, questionando como ela fez, você pode perceber que aquilo tem um valor imenso para ela. (PROFESSOR B)



Utilizar o juízo de qualidade enquanto elemento avaliativo no processo ensino/aprendizagem é garantir para o professor a distância existente entre o conhecimento real e o ideal, oferecendo elementos ou indicadores que possibilitarão ao professor buscar formas outras, mais significativas, de ensinar.

A prática pedagógica utilizada pelo Professor D demonstra claramente a sua preocupação com a utilização do juízo de qualidade em sua ação avaliativa, visto que, em seu encaminhamento didático, os alunos deveriam buscar, na experiência proposta, as respostas para suas indagações para, posteriormente, contraporem os resultados obtidos com aqueles inferidos.

O mapeamento dos processos em curso evidencia a preocupação do docente em dispor de elementos suficientes para direcionar suas ações subseqüentes – intervenção pedagógica – no intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Mas, a transmissão não constitui o cerne do trabalho desenvolvido, até porque a ação docente pauta-se no questionamento, na discussão, na confrontação, na reflexão – porque acredita que cada momento presente é fundamental para a edificação do momento futuro.

Vivência 2

Essa atividade foi desenvolvida no pátio da escola, onde os alunos, em grupos de quatro integrantes, participaram de uma experiência científica.

O Professor D lançou a seguinte pergunta para os alunos: “O que acontece quando colocamos a lupa no sol?” O aluno P foi sorteado para levantar a primeira hipótese e respondeu: “Ele faz um arco-íris”; em seguida, o Professor D indagou o grupo dizendo: “Será que todo mundo tem a mesma idéia, ou as pessoas pensam diferentes umas das outras?” O aluno G levantou a mão e disse: “Meu tio colocou a lupa no sol e ela queimou a planta”. Outro aluno disse: “Quando eu coloco a lupa no sol, ela cria um eclipse solar”. Em seguida, o Professor D convidou

os alunos a refletirem sobre algumas hipóteses dizendo: “Será que a lupa faz para o sol? O sol bate na lupa e reflete? A lupa é transparente, será que quando os raios do sol passam pela sua lente eles ficam coloridos?” Em seguida, o Professor D deu uma lupa para cada equipe e lhes ofereceu diferentes materiais como: papel, madeira, folhas secas, para poderem realizar a experiência.

Cada equipe organizou a sua dinâmica de trabalho, garantindo a participação de todos os membros do grupo na experiência. O Professor D passava de grupo em grupo para observar a dinâmica de trabalho, para tirar dúvidas, fazer perguntas e, quando necessário, intervir em conflitos.

No término da atividade prática, o Professor D solicitou a organização da “roda” e, juntos, foram analisar e discutir os resultados obtidos pelas equipes durante a experiência, levando em consideração as hipóteses levantadas no início da experiência. Nessa dinâmica, cada grupo relatou o que havia observado e, juntos, concluíram que, ao colocarem a lupa no sol, os raios solares, ao passarem por sua lente, se aquecem e, assim, queimam o papel e as folhas secas.

Outro fator importante a ser destacado na prática do Professor D foi o reconhecimento do aluno enquanto construtor de sua aprendizagem por meio de sua participação ativa, tanto no levantamento de hipóteses (conhecimento real), como na participação da experiência propriamente dita. Assim, a atenção do professor descentra-se da rotina, das atividades realizadas ou de “comportamentos” da criança frente a essas, buscando permanentemente o significado de cada momento do trabalho para a formação de crianças autônomas, críticas e participativas, sujeitos do seu próprio desenvolvimento (HOFFMANN, 1996, p.32).

Buscar a construção da identidade e da autonomia do aluno da Educação Infantil requer do professor um despojamento



de concepções educacionais tradicionais e conservadoras, para assumir uma posição mediadora, com uma preocupação constante em fazer do processo ensino/aprendizagem o mais significativo e relevante para o educando, pois a aprendizagem é “uma experiência de alegria para todas as crianças, desde que nascem, equivalente ao brincar, mas que facilita ou perturba dependendo do modo como se posicionam os ensinantes, sejam pais, tios, avós irmãos, professores” (FERNÁNDEZ, 2001, p.97).

Para o Professor C a avaliação deve constituir uma via de mão dupla.

Avaliação também é um feedback da sua postura enquanto educador, pois a prova não prova nada, mas demonstra se eu estou sendo uma educadora eficaz, pois a dificuldade de aprendizagem pode ter dois fatores: o aluno e o professor. O professor com a sua prática pedagógica, e o aluno com a sua aprendizagem, e aí se o aluno não aprende, o que é que eu estou fazendo que ele não aprende?. Ou ainda se a turma está, desinteressada e desmotivada na aula, o que é que está acontecendo com a minha aula?. Assim a avaliação também é um feedback para a conduta docente; assim, por meio das respostas dos alunos, posso analisar como o aluno foi na sua aprendizagem e como eu fui para ele no ensino. (PROFESSOR C)

O professor deve garantir o êxito dos alunos, portanto, deverá falar para ser compreendido e não para ser ouvido, tendo por intenção a formação do aluno e não somente a informação de conteúdos; “para ser um (bom professor), não basta reunir as condições de orador que explica. Ensinar não é uma questão de falar para deixar-se ouvir, e sim de fazer-se entender para provocar a aprendizagem” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.48).

Para que ocorra a integração entre ensino e avaliação, é necessário que o professor tenha, como base para tecer o juízo

de qualidade, dados relevantes que demonstrem a aprendizagem do aluno, sendo estes compatíveis com o objetivo a ser avaliado (LUCKESI, 2001). Essa preocupação é expressa na fala dos Professores E e C, quando mencionam suas preocupações com a realização de uma avaliação justa, sem se deixarem levar por observações irrelevantes, que acabam desconsiderando a aprendizagem edificada pelo aluno e aquelas ainda em curso.

É importante que o professor consiga se distanciar das inter-ocorrências que acontecem no dia-dia, que permeiam a relação professor/aluno, e consigam visualizar o aluno distante de todos esses ranços, e vê-lo como ele realmente é e o quanto ele aprendeu. (PROFESSOR D)

Às vezes, quando eu percebo que estou sendo influenciada, eu fecho os olhos e vou prestando atenção não na criança, mas no que ela está me demonstrando, então eu percebo: “puxa, essa criança também canta bem”, e eu nem tinha reparado, esta ainda está desafiada, e assim eu vou tentando separar o afetivo da aprendizagem que eu espero. (PROFESSOR C)

Para que ocorra uma avaliação que demonstre realmente os progressos alcançados pelos alunos no processo de aprendizagem, é necessário que os professores levantem informações fidedignas que apontem o nível de desenvolvimento do seu aluno. Porém, é importante que o professor tenha clareza dos objetivos a serem atingidos com o seu encaminhamento didático, evitando, assim, os julgamentos inadequados que em nada contribuem para o desenvolvimento do seu aluno e, na maioria das vezes, imobilizam o processo que o leva para a construção de novos conhecimentos.

Levantar dados relevantes do aluno da Educação Infantil requer do professor conhecimento e compreensão das fases do desenvolvimento infantil, uma vez que “a lógica do pensamento infantil inerente à sua ação interativa, diferente



da lógica do adulto e nem sempre compreendida por ele, o que implica numa leitura séria e ampla dos significados que a criança constrói sobre os objetos, sobre as situações, desde recém-nascido” (HOFFMANN, 1996, p. 22).

A palavras e ações dos professores investigados revelam um grande compromisso com a consecução de uma avaliação formativa, ao procurarem: (a) validar a aprendizagem como processo contínuo e permanente, por meio da re-significação do erro, considerando-a parte integrante deste processo; (b) favorecer o processo de ensino/aprendizagem, promovendo a reflexão da prática pedagógica docente, bem como a retomada de conteúdos anteriores quando necessário; (c) promover o desenvolvimento da criança, desmistificando os critérios de excelência criados pela sociedade e impostos pela escola ao aluno; e, (d) desenvolver práticas avaliativas integradoras e não excludentes, que proporcionem ao aluno retomar aspectos da aprendizagem ainda não incorporados, os quais são revelados pelos instrumentos da avaliação.

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ MÊNDEZ, J. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. M. L. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.