

CATARINA DE SOUZA MORO

***PERCORRENDO AS TRILHAS DA AVALIAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL***



CURITIBA, MAIO DE 2000

100
100 P
100

1

***PERCORRENDO AS TRILHAS DA AVALIAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL***

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, a ser atribuído pelo Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Profa. Me. e Doutoranda Gizele de Souza.



CURITIBA, MAIO DE 2000

Ao Valerio,
companheiro de longo tempo,
tão encantadoramente especial que é capaz
de sempre acreditar nas minhas possibilidades.

À minha filha Julia,
uma benção e desafio constantes.

Ao meu filho Breno,
tão intensamente tranqüilo e ativo,
ao mesmo tempo.

Ao Valerio,

Aos meus pais, Seu Tico, que saudades e Dona Alice, sempre pronta para me auxiliar

Aos meus pais indiretos, Seu Nelson e Dona Evani, pessoas especiais e

À Ivonete;

pelas suas presenças perenes em minha vida.

À Gizele, Professora-orientadora, muito mais que Professora e Orientadora, uma pessoa competente, disponível e bem-humorada, e

À Simone, parceira de sonhos e trabalhos;

que contribuíram generosamente com seu tempo, orientações e conselhos que certamente ultrapassam a composição deste trabalho monográfico.

À Lúcia e

À Fernanda, colegas do curso de especialização;

que em especial, por seus estilos pessoais contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O passado, em termos do processo educativo, não é um momento que deixamos para trás, mas é constitutivo do presente, vertido e vazado no presente, que, por seu inacabamento, delinea em si o futuro. Discutir amplamente concepções e práticas de avaliação parece ser o necessário na construção de outro possível para a educação infantil.
Jussara Hoffmann

SUMÁRIO

RESUMO	vii
INTRODUÇÃO	01
Encontrando trilhas para se conhecer a avaliação na educação infantil	02
Primeira trilha	06
Transpondo obstáculos: a segunda trilha	08
Com as trilhas mapeadas	11
REVISÃO DE LITERATURA	13
O que se sabe sobre este terreno. <i>Por que discutir avaliação?</i>	14
<i>Conhecendo “leituras sobre avaliação” em educação</i>	16
<i>Adjetivações à avaliação</i>	18
<i>Aprendizagem e avaliação</i>	25
<i>Sistema educacional e avaliação</i>	56
<i>Outra parte importante do terreno. Educação e cuidados para a infância</i>	58
<i>Premissas para uma cultura da educação infantil</i>	59
<i>Especificidades da educação infantil</i>	60
ANÁLISE DOS DADOS	71
Onde levam estas trilhas. <i>A avaliação na educação Infantil</i>	72
A - Análise dos artigos de periódicos	74
B - Análise dos textos de livros	80
B.1 – Categoria de análise: avaliação da criança – sua aprendizagem, seu desenvolvimento	82
B.1.1 – Crítica aos Modelos	85
B.1.2 – Princípios e Pressupostos	88
B.1.3 - Relação entre Avaliação e Proposta Educativa	92
B.1.4 – Compreensão da Criança	95
B.1.5 – Papel do Professor	97
B.1.6 – Sobre o Registro e os Instrumentos	99
B.1.7 – Experiências em Áreas Específicas	103
B.2 – Categoria de análise: avaliação da programação educativa, pedagógica	106
B.3 – Categoria de análise: avaliação da instituição	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
Depois de percorridas estas trilhas...	112
ANEXOS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

RESUMO

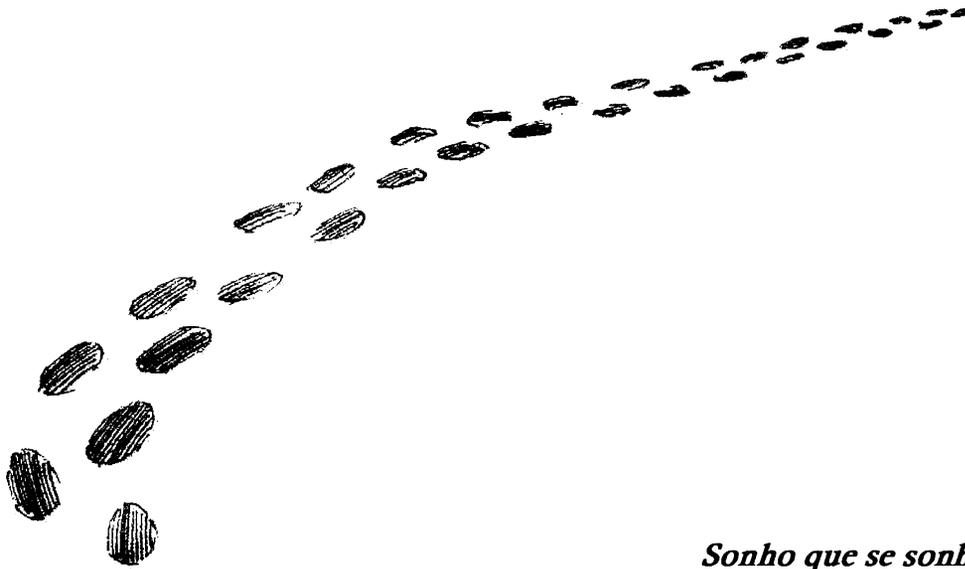
A presente monografia consiste em uma pesquisa bibliográfica que teve por objeto de estudo a análise da produção sobre avaliação na educação infantil. A base empírica constituiu-se de artigos de periódicos nacionais e de livros de autores nacionais e estrangeiros, traduzidos no Brasil, das áreas de educação e de psicologia, no período compreendido entre os anos de 1989 e 1999.

A primeira parte do trabalho refere-se às trilhas percorridas para seleção, coleta e organização das fontes empíricas, como também explicita os critérios utilizados para a realização da análise.

Em seguida faz-se um reconhecimento do terreno, revisando a literatura a respeito de avaliação, principalmente, no tocante ao processo de aprendizagem, independente do nível de ensino, focalizando autores como – Luckesi, Hoffmann, Saul, Perrenoud, Zabala, Vasconcellos, Sousa, Lüdke e Menga, Vianna. Outra parte importante do terreno aqui revista: a educação infantil, nas suas especificidades, como prescreve a legislação e como as discussões atuais têm-na tratado; através de autores como – Faria, Cerisara, Kulhmann, Campos, Palhares e Martinez.

A análise está presente na terceira parte deste trabalho, onde examinou-se diferentes textos (entre artigos de periódicos, livros e artigos de livros). Constatou-se que a produção sobre avaliação na educação infantil encontrada nos periódicos nacionais selecionados é inexpressiva, encontrou-se onze artigos, sendo que apenas um foi considerado neste estudo, pois os demais referiam-se a: aspectos individuais, ou mesmo que sociais, independentes do contexto educativo; produção de dados estatísticos sobre o atendimento às crianças com menos de 7 anos; questões teóricas, conceituais e metodológicas sobre avaliação em contextos que não as instituições de educação infantil; não estando de acordo com os critérios de inclusão, como material empírico. Nos livros encontrou-se treze produções, que representaram a quase totalidade da base empírica.

A avaliação na educação infantil configura-se, ainda, como um terreno de poucas incursões, sobretudo por pesquisadores brasileiros. Mesmo e, apesar de poucas, essas incursões se configuram como trilhas já incorporadas ao amplo terreno, portanto, tornam-se imprescindíveis de serem conhecidas, para se contribuir com este terreno.



*Sonho que se sonha só
é só um sonho
que se sonha só,
mas sonho
que se sonha junto é ...
(verso popular)*

INTRODUÇÃO

Encontrando trilha para se conhecer a avaliação na educação infantil

Desde a década de 80, mas principalmente na última década, tem-se testemunhado o constante crescimento da produção teórico-científica a respeito da Educação Infantil, no Brasil. Muitas mudanças se efetivaram: desde a concepção de criança, não mais pautada pela falta, carência e suposta privação sentida pelas classes populares, mas que reconhece a criança como cidadã, sujeito histórico e com direitos, ativa na construção do seu conhecimento e produtora de cultura. Essa concepção aponta para uma redefinição do conceito e das funções da Educação Infantil, do papel dos profissionais que nela atuam.

Meu interesse pelo tema em questão, qual seja – avaliação na educação infantil -, surgiu há algum tempo. Em 1993 fui solicitada, enquanto psicóloga de uma instituição de Educação Infantil¹, à elaborar um sistema de avaliação das crianças. Apesar de, inicialmente, me opor à idéia de que enquanto instituição, se devesse legitimar a função avaliativa na de Educação Infantil (uma vez que este nível educacional estava livre das exigências legais e mesmo, da expectativas da sociedade, sobre às funções de retenção e aprovação vinculadas à avaliação da aprendizagem, comuns aos outros níveis da Educação Básica), isso independentemente do caráter que lhe seria dado – avaliação da aprendizagem, do desenvolvimento, do comportamento, etc.

Muitas indagações ressoaram: por que avaliar? Para se chegar num

¹ A instituição, naquela ocasião havia recém ampliado sua faixa etária de atendimento e alterado seus pressupostos teórico-metodológicos, tendo ganho o nome de Centro de Educação Infantil Funbep. Foi criada e era mantida pelo BANESTADO - Banco do Estado do Paraná – e no período em que trabalhei lá, atendia cerca de 330 crianças de 4 meses à 6 anos e 11 meses de idade, filhos e filhas, das funcionárias do Banco.

processo de classificação das crianças? Seria um retrocesso, uma vez que havia sido abolida a avaliação praticada anteriormente (que tinha um viés classificatório e era endereçada aos pais)? Para que serviria esta avaliação? Seria possível pensar uma avaliação diferente? O que avaliar, então? Quem faria e quando esta avaliação seria realizada? Qual a periodicidade (se é que existiria!)? Fui encontrando algumas respostas e, durante um ano, o último que estive na instituição, colocou-se em prática um sistema elaborado² para ser descritivo e subjetivo, ou seja, uma forma de se avaliar que levasse em consideração a criança como um todo, não capacidades ou incapacidades dela de modo fragmentado e ainda, que não a comparasse com outras crianças. Este “sistema” usava por requerer a interatividade dos pais, onde, do mesmo modo que a educadora³ respondia às perguntas, solicitava-se que os pais também o fizessem. Longe de ser um “sistema” ideal, acredito ter sido uma experiência bem sucedida, pois houve receptividade das famílias e adesão das educadoras numa atividade nova e, ao mesmo tempo, onerosa para elas.

Minha experiência prática com avaliação se deu de forma pontual, durante o ano de 1995 e ainda deixou questionamentos que apontam que este tema precisa ser mais discutido e conhecido. Meu interesse pela área de Educação Infantil e por este tema específico – avaliação, se mantiveram e recentemente,

² Neste material trabalharam três profissionais, sendo uma psicóloga (eu), uma pedagoga – Simone Stival, ambas vinculadas à instituição e um profissional externo, que atuou como consultor – Luca Rischbieter.

³ Utilizo o termo educadora pois, naquele momento e naquela realidade, a maior parte dos profissionais que atuava nas salas e diretamente com as crianças tinha formação secundária, porém não técnica. Seriam os “educadores leigos”. Particularmente, atribuo maior amplitude ao termo educador que ao termo professor. Apesar da legislação atual ter feito a opção pelo professor, a meu ver ele encerra uma visão mais estrita da mesma função devido ao seu caráter especialmente mais técnico-profissional. Esse tema possibilita uma discussão interessante.

durante o Curso de Especialização⁴, ao realizar a leitura dos documentos publicados entre os anos de 1994 e 1998, durante a gestão da coordenadora Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, na COEDI/MEC⁵, pude verificar que se reforça a necessidade de amplas e distintas pesquisas na área.

No documento “ Política Nacional de Educação Infantil”, publicado em 1994, o MEC assume como uma das diretrizes da política pública nacional da educação infantil:

Os conhecimentos que fundamentam a atuação na área de educação infantil têm tido desenvolvimento acelerado neste século. A pesquisa nacional, entretanto, ainda tem escopo reduzido, necessitando apoio por parte dos órgãos de fomento, tanto da União, quanto das outras instâncias governamentais. Especial atenção deve ser dirigida aos cursos de pós-graduação, que congregam os estudiosos existentes e os pesquisadores em formação. Mecanismos de divulgação serão assegurados para garantir que os conhecimentos produzidos informem a prática na área de educação infantil. (Brasil, 1994a, p. 26)

Em outro documento, intitulado “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, publicado no mesmo ano; Sônia Kramer, na função de relatora do Encontro Técnico⁶, de mesmo nome, aponta a necessidade

⁴ O curso a que me refiro é o Curso de Especialização em Educação Infantil, ofertado pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, em sua primeira turma, no ano de 1998.

⁵ Coordenadoria Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação e do Desporto, do Brasil.

⁶ Este encontro realizado em abril de 1994, em Belo Horizonte, com a presença de especialistas de renome nacional nas áreas de formação de recursos humanos para a educação e de educação infantil; teve como objetivo dar subsídios para se discutir e analisar questões relevantes na formulação de uma política para formação dos Profissionais de Educação Infantil, em nosso país. Foram debatidos os seguintes temas: o currículo da educação infantil, os cursos e outras possibilidades para formação profissional, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas; resultando em um relatório-síntese, reproduzido neste documento, além das exposições feitas pelas seguintes especialistas – Ângela M.R.F. Barreto, Sônia Kramer, Maria Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fúlvia Rosemberg, Zilma de M.R.de Oliveira.

de que o MEC assumia o:

(...) Incentivo à produção e a disseminação de pesquisas sobre inúmeros temas pertinentes à educação infantil, garantindo subsídios financeiros a fim de que universidades e centros de pesquisa tenham condições concretas para contribuir no avanço do conhecimento teórico, na busca de alternativas práticas e no desenvolvimento de estudos avaliativos de experiências de educação infantil e de formação dos profissionais de creche e pré-escolas. (Brasil, 1994b, p.75-76)

O objeto de estudo do presente trabalho é a análise da produção teórica brasileira e estrangeira (já traduzida no Brasil) sobre avaliação, circunscrita ao universo da Educação Infantil e, ao período entre os anos de 1989 e 1999, período este marcado por mudanças importantes na nossa legislação, normatizações e literatura especializada e, conseqüentemente nas posições assumidas pela sociedade diante da criança e de seus direitos de cidadã, trazidos à tona pela nossa nova Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A monografia consistiu em uma pesquisa bibliográfica que examinou as contribuições da literatura específica para: sugestão, elaboração e/ou sistematização de uma proposta de avaliação na Educação Infantil, que considere tanto a avaliação do processo de aquisição e construção do conhecimento pelas crianças, como, a forma e as condições de trabalho desenvolvidas pela(s) instituição(ões). Entende-se que esta forma de trabalho constitui “um primeiro passo” para se abordar o problema, além de poder contribuir para um melhor mapeamento da produção existente na área.

Neste trabalho teve-se como objetivos: caracterizar e analisar o conhecimento recentemente produzido e apresentado sobre o tema avaliação e sua interseção com a educação infantil, em documentos como: livros e artigos de periódicos científicos das áreas de educação e psicologia de âmbito nacional; elucidar quais pressupostos estavam subjacentes à estas produções, que serviram de base de análise; verificar e reconhecer os avanços e os pontos frágeis das mesmas, levantando elementos que propiciem discussões e ampliem a compreensão do processo de avaliação. E sobretudo, que contribuam para a elaboração de propostas de avaliação na educação infantil, condizentes com as necessidades atuais e com as premissas de uma educação que leve “em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc, etc.” (FARIA, 1999, p.74).

Para se chegar a conhecer, qual é e como está, a produção sobre a avaliação na educação infantil, escolheu-se percorrer algumas trilhas, como pode-se verificar a seguir.

Primeira trilha

Inicialmente optou-se por fazer a busca dos títulos para análise em periódicos científicos brasileiros das áreas de psicologia e de educação, reconhecidos como de abrangência nacional, por refletirem o quadro da investigação nacional, permitindo-se identificar as tendências mais recentes das pesquisas. Foram relacionados oito periódicos de educação, sendo – Cadernos de Pesquisa; Educação e Sociedade; Em Aberto; Pro-posições; Cadernos Cedes;

RBEP/INEP; Revista da Faculdade de Educação da USP; Estudos em Avaliação Educacional – e quatro periódicos da área de psicologia, sendo – Psicologia: Reflexão e Crítica; Psicologia: Teoria e Pesquisa; Estudos de Psicologia/PUCCAMP; Psicologia USP.

Fez-se visitas à duas bibliotecas universitárias, em Curitiba – a do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR e a biblioteca central da PUC-PR e, somando o encontrado em ambas as bibliotecas não foi possível compor as coleções por completo, no período de 1989 a 1999; exceto no caso de dois periódicos: Cadernos de Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional, ambos editados pela Fundação Carlos Chagas e, encontrados nesta cidade em sua totalidade para o período considerado.

Para concluir a busca dos volumes não encontrados, dos outros dez periódicos, recorreu-se a outras duas bibliotecas, na cidade de São Paulo: Biblioteca Ana Maria Poppovic/Fundação Carlos Chagas e a biblioteca da Faculdade de Educação da USP. Esperava-se ter tido acesso à biblioteca do Instituto de Psicologia da USP, mas na ocasião esta última estava fechada, em função de greve na universidade.

Vencidas as primeiras dificuldades de localização e acesso ao acervo pretendido e, de posse de todos os sumários dos periódicos a serem verificados, fez-se a triagem dos títulos que versavam sobre a avaliação na educação infantil e constatou-se ser, a produção nesta temática, inexpressiva.

Considerando-se a educação infantil, no geral, também percebeu-se uma produção tímida, mas muito acima do que a temática específica – avaliação na educação infantil - ora procurada, como apontam muito bem os trabalhos de

SOUZA (1997) e STRENZEL (1996) sobre a produção teórica a respeito de pré-escola (4 a 6 anos) e de creche (0 a 3 anos), respectivamente.

Transpondo obstáculos: a segunda trilha

Decidiu-se, em função disto, ampliar o universo de fontes empíricas e passou-se então a considerar as produções publicadas em livros das áreas, novamente, de educação e psicologia, em circulação no mercado editorial atual desde que lançados à partir de 1989. Além destes critérios, área e circulação atual, outro critério importante foi o de fato de terem que ser editoras tenham abrangência de âmbito nacional. Em função disto escolheu-se trabalhar com oito editoras: Artes Médicas; Autores Associados; Cortez; Loyola; Mediação; Ática; Vozes e Papyrus. O levantamento das obras foi feito através de um catálogo produzido pela Livraria do Chain⁷, que contém obras de diversas editoras, inclusive das editoras eleitas para serem pesquisadas, agrupadas por áreas, no caso os consultados foram os de educação e psicologia. Estes catálogos são organizados por título, em ordem alfabética, seguido do nome do (s) autor (es), nome da editora e ano da edição. Fez-se ainda, mais uma verificação junto, às editoras, consultando seus catálogos pela internet.

Foram objeto de investigação artigos de periódicos e livros (ou trechos de livros) que tratam de: educação infantil, pré-escolas, creches (sob diferentes

⁷ Estes catálogos elaborados pela Livraria do Chain, foram gentilmente ofertados pelo gerente da Livraria quando eu lhes solicitava os catálogos das editoras. Os catálogos listam obras que estão em circulação, ou seja, não incluem obras esgotadas. Demais obras, independente de fazerem parte do acervo ou do estoque da Livraria, encontram-se ali listadas.

denominações) e do desenvolvimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade e, que contemplassem a questão da avaliação, considerada em suas muitas perspectivas – acompanhamento da aprendizagem ou do desenvolvimento das crianças; da programação educativa; da escola/instituição; da qualidade de atendimento prestado.

Somente foram incluídas como base para análise as produções que, pela entrada direta, associassem título e sumário, integral ou parcialmente, considerando-se como termos-chave: educação infantil; pré-escolas, creches; avaliação; proposta pedagógica; crianças de 0 a 6 anos; currículo e atividades. Produções outras que não se encaixavam pela entrada direta, ou seja, que os termos-chave tratavam indiretamente do tema, só foram consideradas quando a referência ao assunto se constituísse em forma de capítulo, ítem ou sub-ítem de capítulos. Pois entende-se que, de outra forma a análise se tomaria inviável e pouco fértil, ou seja, se teria muitos poucos elementos para uma discussão enriquecedora sobre o assunto.

Como um dos objetivos do trabalho foi, discutir a produção nas áreas de educação e psicologia e suas interfaces com a temática da avaliação na educação infantil, faz-se necessário ressaltar que, da mesma forma como apontado por ROCHA (1999, p. 30-31) em sua tese de doutoramento⁸:

⁸ Esta Tese de Doutorado, foi defendida em 1999, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e está publicada na íntegra sob o título - A Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil, no site <http://www.ced.ufsc.br/~nec0a6/teses.html>, da Universidade Federal de Santa Catarina, onde a autora é professora, bem como, em forma de livro, sob o mesmo título da tese publicado pela Editora: NUP/UFSC.

Foram excluídos trabalhos relativos à mensuração de diferentes aspectos do desenvolvimento, particularmente os relativos a habilidades cognitivas quando se caracterizavam como estudos específicos da Psicologia que apenas utilizavam o local (creche ou pré-escola) para seleção de sujeitos. A grande quantidade de trabalhos relacionados ao estudo da criança como sujeito “pré-escolar” para controle do desenvolvimento cognitivo ou afetivo, sem necessariamente definir o contexto, muitas vezes pautados em testes psicológicos, levou à exclusão dos estudos desta natureza, priorizando a seleção anterior. Também foram excluídos os estudos cuja natureza do objeto está nas patologias do desenvolvimento, ou no estudo dos indivíduos portadores de deficiências físicas ou mentais, quando estes apresentavam um caráter experimental de análise dos comportamentos individuais independente do contexto educativo, embora estas pesquisas tenham indiretamente alguma contribuição para a reflexão educacional.

O acesso aos livros também não foi possível recorrendo-se tão somente às bibliotecas da cidade, referidas acima; não obstante, muitos deles já incorporavam o acervo particular da autora, outros compunham o acervo da Professora orientadora desta monografia e os restantes foram acessados através de consulta local em duas livrarias⁹ de Curitiba.

Com essa ampliação, periódicos e livros, obteve-se uma base maior para análise da temática em questão.

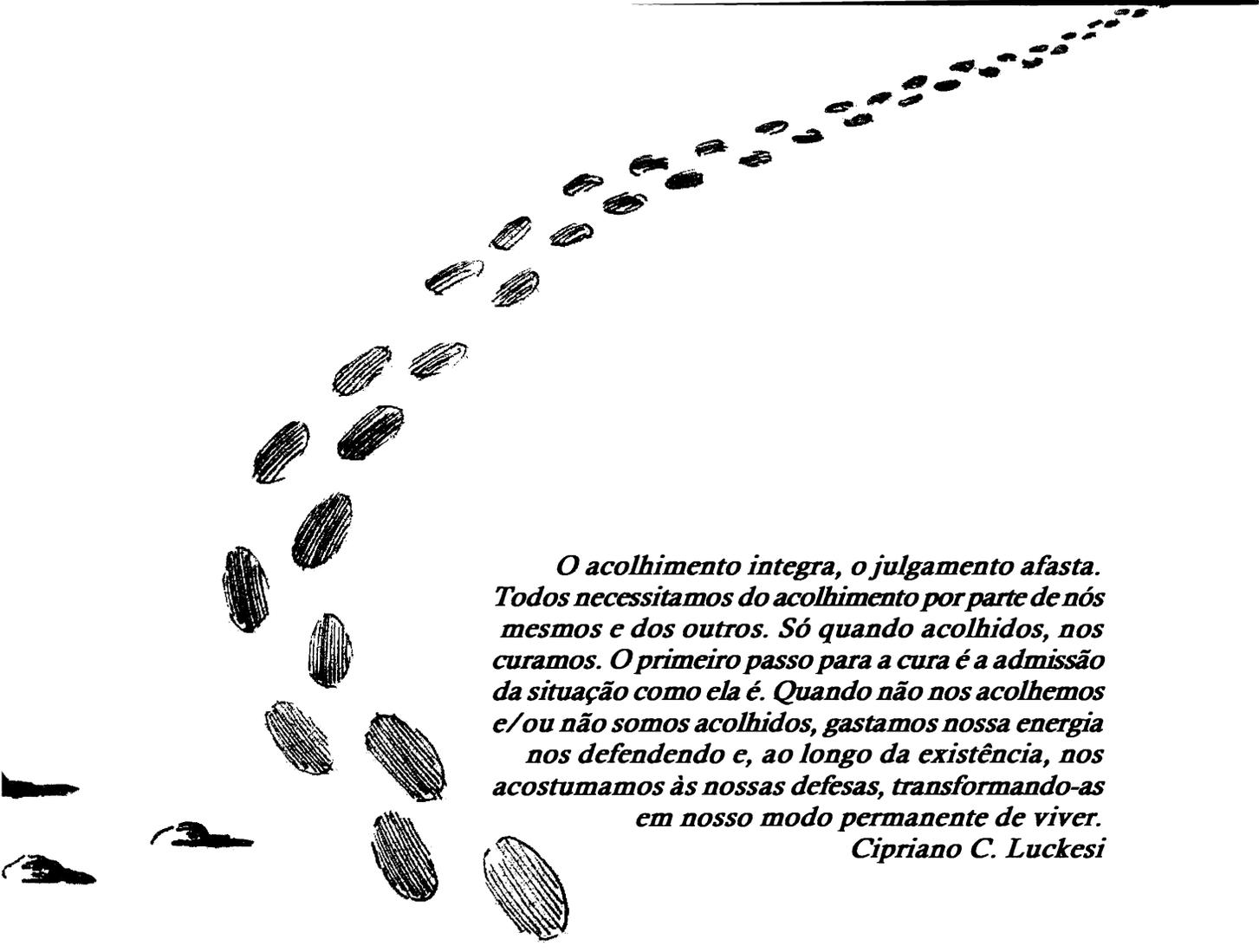
⁹ As livrarias: uma é a já referida Livraria do Chain, que tem como prática comum permitir o acesso às obras lá existentes para consulta mais detalhada e a outra é a Livraria do Eleotério.

Uma vez concluído todo o trabalho de levantamento da base empírica foi possível mapear, o que ia se conhecendo da produção sobre avaliação na educação infantil. Pensou-se, como diretriz, ter acesso aos textos originais, na íntegra (mesmo que fotocopiados) de todas as fontes utilizadas.

À partir disto procedeu-se a catalogação dos dados e para cada título analisado, foi feita uma súmula, pensada com base nos trabalhos de (SOUZA, 1997; ROCHA, 1999; STRENZEL, 1996), contendo: título; autoria; data (quando de periódico – número, volume, mês, ano e local da publicação do mesmo, além do nome da revista; para títulos de livro – ano da edição utilizada, editora e local), idade da criança referida, tipo de documento (artigo, ensaio, não definido, outros) texto, metodologia (indicada pelos autores, não definida) , abordagem teórica (indicada pelos autores, não definida), bibliografia citada, notas de análise, indicadores práticos ou prescritivos (identificar a presença ou não de indicadores: diretos - caráter de proposição, indiretos – críticas a aspectos gerais ou particulares da prática vigente sem propor indicadores, subjacentes , não indicados).

O trabalho de análise foi construído horizontalmente, ou seja, desta forma se percorreu todos os títulos, sem analisá-los separadamente, conforme realizado por SOUZA (1997). Neste trabalho escolheu-se como categorias de análise três eixos, quais sejam: avaliação da criança (seu desenvolvimento ou aprendizagem); avaliação da programação educativa (ou do trabalho pedagógico) e avaliação da instituição. Estes eixos foram eleitos por permitirem uma

diferenciação em termos de que elementos estão sendo considerados na avaliação, ao mesmo tempo que, mantêm a amplitude de abrangência, nestes três eixos escolhidos.



*O acolhimento integra, o julgamento afasta.
Todos necessitamos do acolhimento por parte de nós
mesmos e dos outros. Só quando acolhidos, nos
curamos. O primeiro passo para a cura é a admissão
da situação como ela é. Quando não nos acolhemos
e/ou não somos acolhidos, gastamos nossa energia
nos defendendo e, ao longo da existência, nos
acostumamos às nossas defesas, transformando-as
em nosso modo permanente de viver.*

Cipriano C. Luckesi

REVISÃO DE LITERATURA

Ao escrever sobre avaliação, sobretudo, não me é possível concluí-lo com pontos finais. Pontos finais na maioria das vezes, encerram afirmativas, pontuam negativas. E o tema "avaliação educacional" não se edifica sobre esse terreno firme, mas sobre um terreno arenoso, íngreme, a exigir garra e tenacidade em sua fundação.

Jussara Hoffmann

Por que discutir avaliação?

Em todas as ações humanas toma-se indispensável refletir sobre o que está ocorrendo, a fim de que seja possível tomar decisões, que permitam criar e recriar competências, nas mais diversas áreas – social, técnica, política, educacional. Essa postura e disposição, da sociedade, buscam uma consolidação de tudo o que se faz e se produz. A avaliação vem ao encontro desta necessidade. Em todas as áreas, nas quais se recorre à avaliação, o objetivo deveria ser melhorar o processo ao qual esta avaliação é contingente.

A avaliação não está exclusivamente circunscrita à educação; sendo entretanto, uma área onde ela se faz imperiosa. "A avaliação é a problematização da própria ação" (FREIRE, 1977, p.26, apud LÜDKE e MEDIANO, 1994), se na área da educação pensa-se em formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de agir em prol da coletividade é mais do que cabível a compreensão apresentada por Paulo Freire.

ESTRELA e NÓVOA (1992) organizaram um livro - "Avaliações em Educação: novas perspectivas" – com textos de Simons, Day, Cardoso,

Rodrigues, Castro-Almeida, Le Botert, Nóvoa, Perrenoud e Figari. E segundo estes organizadores a avaliação, como campo de ação e reflexão, está ressurgindo e se teriam duas explicações para tal. Primeiro: “a situação de crise que afecta a quase totalidade dos sistemas educativos” (p.9), leia-se aqui, as dificuldades com a exiguidade orçamentária, que espera uma contribuição efetiva para aumento da eficácia do ensino e da rentabilidade dos recursos. Segundo: as reformas, em andamento ou acabadas e, que foram iniciadas nos anos 80, concedendo à avaliação (dos alunos, das escolas, dos sistemas de ensino) um lugar de destaque na regulação interna e externa dos processos de mudança.

RODRIGUES (1992, p. 21) indica que, do mesmo modo que, o campo da educação se desenvolve primeiro se constituindo como prática, para depois criar uma teoria e somente depois se desenvolver como ciência; assim também se dá com a avaliação educacional. Este autor salienta que a avaliação será educacional desde que tenha relação com a prática educativa e que seja “conduzida dentro da intenção educativa e contribuindo para o empreendimento educativo” (STENHOUSE, 1981, p. 113; citado em RODRIGUES, idem, ibidem).

Conhecendo “leituras sobre avaliação” em Educação

A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Philippe Perrenoud

Na área da educação, a avaliação tem sido estudada enfatizando-se fundamentalmente uma de suas dimensões - a da avaliação de aprendizagem. Entretanto cabe apontar que existem também outras dimensões, destinações, ou seja, pode-se avaliar: o currículo, os programas educacionais, os sistemas de ensino, as políticas educacionais, a atuação docente, a instituição escolar. SACRISTÁN (2000, p. 298) destaca: “uma precaução: tudo no âmbito educativo pode ser potencialmente avaliado de alguma forma, o que não significa que tenha de sê-lo à força”.

Historicamente, vê-se que enfoques diversos foram sendo dados às produções teórico-científicas nesta área, através dos anos. Durante as décadas de 60 e 70 a temática foi estudada principalmente em sua vertente técnico-metodológica, baseada no instrumento e sua administração. À partir dos anos 80 atribuiu-se maior ênfase aos seus aspectos paradigmáticos e sócio-políticos da avaliação. Já nos anos 90 e, atualmente, as produções têm se ocupado das questões éticas da avaliação e de sua apropriação como parte de todo o processo educativo.

Muitos autores como, Luckesi, Perrenoud, Demo, André, Sousa, Lüdke e Mediano, Abramowicz e Moll, Rabelo, Saul, Vasconcellos, entre outros, têm nos

mostrado que a avaliação escolar tem sido tradicionalmente usada como instrumento de exclusão social, reforçando as diferenças no desempenho escolar dos alunos, que primeiro são comparados e depois classificados e, o resultado é a reprovação ou aprovação. Esta avaliação tradicional está em acordo com práticas classificatórias, seletivas e, também é chamada de normativa. No entanto, estes mesmos autores indicam que a avaliação pode servir para verificar em que os alunos estão tendo dificuldades, como está ocorrendo o processo pedagógico e que atitudes podem ser tomadas a fim de melhorar as condições de participação dos alunos neste processo.

Não se pode facilmente definir ou conceituar a avaliação. Há uma amplitude enorme de significados cabíveis, que irão ou não impor-se de acordo com a forma pela qual a avaliação estiver sendo praticada e devido à como a avaliação é concebida. Quer se demarcar aqui o caráter polissêmico do termo, ou seja, . Como a avaliação é concebida e como é colocada em prática, está diretamente vinculado às funções que as instituições educacionais têm na sociedade, como estas instituições entendem seu papel de educar e como a comunidade usuária desta ou daquela instituição interage com ela.

Adjetivações à avaliação

A avaliação educacional, independente de seu objeto ou destinação, tem sido diferencialmente adjetivada por vários autores proeminentes da área. Para que se possa entender melhor a complexidade, acerca das compreensões próprias, de cada autor, pensou-se numa visualização deste panorama através de um quadro, a ser visto na sequência. Este quadro (Quadro 1), incluindo autores nacionais, exclusivamente os que serviram como fonte de consulta para o presente trabalho e; que possuem obras, nas quais explicitamente atribuem um adjetivo específico para a sua concepção de avaliação; apresenta: a denominação dada ao processo de avaliação, o autor que a criou e o ano da obra consultada, a caracterização dada ao processo pelo próprio autor, bem como, a ou as instâncias (objetos) que podem ser avaliadas pelo processo em questão.

Entende-se que cada um destes autores representam perspectivas próprias sobre a avaliação. Não obstante, isso não indica necessariamente que, suas perspectivas se excluam mutuamente; todas essas cinco concepções comportam uma compreensão contrária à compreensão tradicional de avaliação – classificatória, seletiva, excludente, que enfatiza apenas o resultado final. A duas concepções que focalizam como instância a ser avaliada, unicamente, o processo de ensino-aprendizagem, indicam que ele envolve as ações do professor e não somente as produções dos alunos: “de forma a exercer uma ação educativa que” (HOFFMANN, 1993, p. 95-96) e “ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo.” (ROMÃO, 1999, p. 101).

QUADRO 1 – ADJETIVAÇÕES À AVALIAÇÃO, AUTORIA, CARACTERIZAÇÃO E ALVO.

DENOMINAÇÃO	AUTOR (ANO)	CARACTERIZAÇÃO	ALVO
AVALIAÇÃO MEDIADORA	HOFFMANN (1993)	<p>“Análise teórica das manifestações dos alunos em situação de aprendizagem, para acompanhar as hipóteses por eles formuladas, de forma a exercer uma ação educativa que favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação das hipóteses.” (p.95-96)</p> <p>...“significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido.” (p.153)</p>	Processo de ensino-aprendizagem
AVALIAÇÃO QUALITATIVA	DEMO (1995)	<p>...“equivale a avaliação participante, pelo menos como foco central de interesse.”(p.39)</p>	Inúmeras dimensões da escola (professor, aluno, material didático, relação escola-comunidade), outras instituições, projetos de governo
AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	SAUL (1989)	<p>“Processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la” (p.61)</p>	Programas educativos ou sociais
AVALIAÇÃO DIALÓGICA	ROMÃO (1999)	<p>...“é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo.” (p.101)</p> <p>“deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor” (p.88)</p>	Processo de ensino-aprendizagem

VIANNA (1992) realizou uma análise da produção científica, na área da avaliação educacional, publicada na revista *Cadernos de Pesquisa*, entre os anos de 1971 a 1991. O autor observou que foram abordados diferentes temas de grande pertinência à área, num total de 102 produções sendo: 6 sobre “acesso à Universidade”; 10 sobre “aprovação, reprovação e evasão”; 9 sobre “cursos e programas”; 15 sobre “desempenho lingüístico”; 11 sobre “instrumentos de medidas e objetivos instrucionais”; 6 sobre “material instrucional”; 3 sobre observação – interação aluno-professor; 13 sobre “problemas metodológicos”; 19 sobre “rendimento escolar”; 9 sobre “2º grau e educação de adultos”; 10 sobre “treinamento e formação de educadores”. A análise do conteúdo destes trabalhos mostrou que à partir de 1973 a avaliação começa a merecer um enfoque teórico mais aprofundado, visando uma conceituação mais precisa das suas várias dimensões. Outro destaque fica por conta das metodologias qualitativas de avaliação, que apesar da ocorrência de vários estudos de caso subsiste um certo desconhecimento dos fundamentos teóricos destas metodologias. Mais um aspecto recorrente é a questão do qualitativo *versus* quantitativo, uma falsa dicotomia, mesmo que diversas vezes ressaltada. “A interação de ambas as abordagens é uma necessidade imperativa, pois a avaliação, face à sua natureza, exige um posicionamento crítico, que só ocorre na medida em que o quantitativo e o qualitativo se inter-relacionam.” (p.102)

SOUSA (1996) realizou um trabalho com o objetivo de caracterizar e analisar o conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação, aqui no Brasil, sobre avaliação da aprendizagem entre os anos 80 e 90. Através da consulta às publicações “Teses em Educação” da ANPED, entre os anos de 1981 e 1990, a

autora verificou que a temática “avaliação da aprendizagem” não foi privilegiada no desenvolvimento de pesquisas de mestrado e doutorado, representando apenas 1,3% do conjunto de pesquisas realizadas na área de educação. Percebeu-se uma falta de articulação intra-institucional nas pesquisas, bem como, falta de articulação entre pesquisas produzidas em diferentes instituições, embora tendo a mesma temática como delimitação do trabalho. A autora faz o seguinte alerta:

... qualquer intenção de mudança na avaliação da aprendizagem tal como vem sendo vivenciada implica em desvelamento da cultura avaliativa que está instalada na escola, para o que são um referencial importante conhecimentos produzidos sobre como e com que finalidade vem sendo vivenciada a avaliação escolar.

...
Os conhecimentos produzidos, em seu conjunto, engendram novas perspectivas para a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem, bem como apontam a urgência de se construir uma sistemática de avaliação da escola como um todo.” (Sousa, 1996, p.137-138)

Na busca por um novo paradigma para esta temática surgiram e têm surgido estudos focalizando a avaliação como um processo de investigação, de pesquisa; que tenha como essência o processo de ensino-aprendizagem, as intervenções a ele pertinentes bem como, os redirecionamentos necessários para a melhoria do processo pedagógico.

FRANCO (1993) faz uma recuperação da trajetória histórica da avaliação educacional no Brasil, na sua interface entre psicologia da educação e educação. A autora faz referência aos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes paradigmas de avaliação. Ela identificou as matrizes epistemológicas que deram origem a diferentes modelos.

As primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional chegaram até nós via psicologia da educação, em sua vertente dedicada à psicometria, numa época em que nos primeiros laboratórios de psicologia experimental, criados na Alemanha, a própria psicologia começava a ganhar condição de ciência. (idem, ibidem, p.15)

De acordo com a autora a contribuição da psicologia, por seu viés objetivista, implicou muito fortemente, até a década de 70, em uma postura de distanciamento entre quem avaliava e quem era avaliado, tomando indispensável o uso de sofisticados instrumentos e procedimentos para a avaliação, que garantiriam a objetividade e neutralidade do professor, do pesquisador. Ainda na década de 70, foram percebidos problemas e limitações desta matriz e houve uma contraposição radical.

Estamos referindo-nos aos modelos subjetivistas ou idealistas, nos quais admite-se que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto de conhecimento. Dentro deste modelo não existe uma preocupação explícita de garantia de objetividade do conhecimento. Ao contrário declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores. (idem, ibidem, p.19)

Essa matriz é caracterizada pela autora por “pesquisas “psicologizantes”, centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, no âmbito

restrito da sala de aula” (idem, ibidem, p.19). No âmbito da avaliação educacional esta abordagem significou um ganho, representado por modelos de investigação mais completos e abrangentes, incluindo formas de auto-avaliação, os aspectos afetivos e as condições emocionais que interferem na aprendizagem. Para a autora esta outra matriz também continha falhas e dificuldades, uma vez que era insuficiente para explicar a realidade educacional, fixando-se em análises abstratas e particularizadas; além de carregar o preconceito contra a quantificação.

Ambas estas matrizes não consideravam o caráter histórico e efêmero dos fatos. No final dos anos 70 surge a necessidade de crítica à psicologia e à educação e descobre-se novos entendimentos com base em teorias de outras áreas (história, sociologia, economia). A redefinição da avaliação educacional deve considerar a realidade histórica e social do educando, que é dinâmica. O conhecimento se dá na e pela prática social de cada um. Deve-se deixar de lado “a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação” (idem, ibidem, p.25). Importante é entender o significado que tem para o aluno a relação entre os motivos e a finalidade de sua realização escolar.

SOUSA (1993) desenvolveu uma análise da teoria de avaliação do rendimento escolar utilizada no Brasil entre os anos de 1930 e 1988. Neste estudo a autora analisou os seguintes autores da área: Tyler; Taba; Ragan; Fleming; Popham; Bloom; Hastings e Madaus; Ebel; Gronlund; Ausubel, Novak e Hanesian. E observou que: o modelo proposto por Tyler, de avaliação por objetivos, está subjacente às concepções dos outros autores, não se encontrando noções alternativas à proposta deste autor; verificando, que de maneira subsumida, o

delineamento norte-americano tem dirigido os estudos de avaliação. Segundo a análise que as autoras realizaram, a avaliação é compreendida como um processo de julgamento do desempenho do aluno em relação ao que lhe é proposto, entretanto verificou-se ser uma atividade mais ampla que uma medida, abrangendo fases ou etapas diferenciadas. Quanto aos pressupostos norteadores da avaliação, apontaram diversidades entre os autores e indicaram quatro pressupostos de maior consenso, a avaliação deve ser: contínua, presente desde o início até o final do trabalho desenvolvido com o aluno, adequando-se em cada etapa a uma função diferente (diagnóstica, formativa, somativa); compatível com os objetivos propostos, permitindo que se verifique os comportamentos previstos nos objetivos; ampla e ser posta em prática através da utilização de procedimentos diversificados; e deve envolver a participação dos professores, alunos, pais e administradores.

Ainda segundo a autora, pode-se atribuir à avaliação três funções básicas: diagnosticar – através da caracterização do aluno e identificação das necessidades de proporcionar experiências diversas, em conformidade com o nível de desenvolvimento dos alunos ; favorecer o desenvolvimento individual do aluno – estimulando o aluno a se auto-conhecer e se auto-avaliar; retro-informar – através do acompanhamento dos resultados durante (chamada de formativa) e ao final (chamada de somativa) do processo de ensino-aprendizagem a fim de verificar a adequação dos métodos, procedimentos e recursos didáticos e a necessidade de redirecionar o trabalho. “Uma das finalidades da avaliação somativa, que é a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento obtido no fim de um bimestre, semestre ou curso, foi indicada por dois autores”

(idem, ibidem, p. 41). Fazendo um à parte, esta finalidade, classificatória, e consequentemente discriminatória e excludente, é o que mais se observa na prática.

O que cabe ser ressaltado do estudo ora comentado é o fato de, mais uma vez, ter se evidenciado a valorização do caráter técnico e instrumental da avaliação. A própria autora critica esse aspecto dizendo: “Mas a avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade.” (idem, ibidem, p.45)

Aprendizagem e avaliação

Falando-se de avaliação de aprendizagem é importante revisar termos, muito utilizados neste campo, que qualificam à que se refere o processo avaliativo, em relação ao seu papel ou função. As definições aqui oferecidas representam uma síntese das muitas leituras realizadas para a composição do trabalho monográfico, por isso não indicam diretamente as idéias de um ou outro autor em especial mas, ao mesmo tempo, estão circunscritas à bibliografia utilizada.

- Avaliação diagnóstica tem por função, como o próprio nome indica, coletar dados para se planejar o ensino. Pode ser entendida também como uma fase do processo avaliativo, nesse caso a avaliação diagnóstica pode ser realizada no início de um determinado ano letivo ou período de atividades.

- A chamada avaliação formativa tem o papel de proporcionar informações constantes, durante todo o processo educativo e, dessa forma fornecer elementos para se repensar o encaminhamento que está sendo dado ao trabalho, tanto a nível individual quanto a nível grupal, da turma. Essa avaliação está mais voltada para o processo, do que para o produto da educação.

- Avaliação reguladora, de maneira similar à anterior é uma modalidade que ocorre durante o processo ensino-aprendizagem, visando otimizar este processo de acordo com as condições dos alunos.

- A avaliação somativa, ou cumulativa, tem um caráter finalista, geralmente ocorre ao final de um processo relativamente longo de ensino-aprendizagem; e pouco contribui para a revisão e modificação deste processo durante seu desenvolvimento, sua capacidade de retro-informação sobre este processo é limitada, pois se preocupa com o produto, o resultado do processo educativo. Não se pode dizer que seja sinônima da avaliação classificatória mas, muitas vezes, a avaliação somativa irá incorrer também, em uma espécie de classificação.

CAMARGO (1997), professora da disciplina “Avaliação e Medidas Educacionais” no curso de Pedagogia, realizou uma pesquisa com alunos universitários, último- anistas do curso; na qual buscou através da análise do discurso, explicitar as representações que estes construíram mediante suas

experiências em avaliação. No exercício de análise dos relatos de 390 alunos, sobre suas experiências escolares precedentes em avaliação, a autora agrupou-os em experiências negativas e suas repercussões e, em experiências positivas e suas repercussões; uma vez que, a predominância em cerca de 80% dos episódios negativos sobre os positivos, praticamente exigiu essa divisão.

Segunda a autora, com base na configuração da rede das representações negativas sobre a avaliação está “o papel que a prática da avaliação escolar vem exercendo: - o da NORMALIZAÇÃO da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento.” (ide, ibidem, p. 294); vindo a se constituir como eixo organizador das representações neste grupo ou seja, o sentido primordial atribuído pelos participantes deste grupo à avaliação, se relaciona com o jogo da disciplinação que este processo impõe. Já no grupo de experiências positivas, o eixo-organizador “configura-se como: QUALIFICAÇÃO do aluno enquanto sujeito cognoscente e interativo.” (idem, ibidem, p.297); reconhece-se como papel primordial da avaliação, o de mediar o processo de aprendizagem e conhecimento do aluno, possibilitando que ele se desenvolva adquirindo identidade individual e social.

Uma vez isto apresentado, denota-se uma vez mais que a avaliação, como integrante do processo de aprendizagem, tanto pode facilitar como bloquear a construção do conhecimento, em função de a que e a quem ela serve. Concluindo seu artigo a autora apresenta seis sugestões de ação nesta área, das quais pela pertinência em relação a este trabalho, reproduz-se as seguintes:

4. Desenvolver a escuta da “voz” do aluno utilizando os seus sentidos e significados como meios de revisão do papel do avaliador: ora são manifestações de resistência, ora são

gestos de submissão não-consentida e negociada. Em ambos os casos, na voz do aluno estão os apelos para que a aprendizagem ocorra.

5. Minimizar a normalização da escola, optando-se pela criatividade e pela autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assumir, com todos os riscos e conseqüências, que a homogeneidade NÃO existe quando se trata de trabalho com seres humanos. (p. 301)

Na seqüência escolheu-se trabalhar na revisão de trabalhos que têm enfocado a avaliação numa perspectiva diferenciada da perspectiva tradicional (classificatória, seletiva, excludente). Verificando as diferentes leituras sobre o processo avaliativo, percebe-se muitos pontos em comum, mesmo que cada uma dessas leituras tenha caminhado independente umas das outras.

De acordo com a perspectiva de PERRENOUD¹⁰ (1999), em defesa de uma sociologia da avaliação:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... Como, dentro dessa problemática, sonhar com um consenso sobre a forma ou o conteúdo dos exames ou da avaliação contínua praticada em aula? (idem, ibidem, p.9)

Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações

¹⁰ PERRENOUD é professor na Universidade de Genebra. Seus estudos, centrados nas atividades cotidianas de professores e alunos, no âmbito do Serviço da Investigação Sociológica, têm tido uma grande influência na área da avaliação. O autor tem vários títulos em língua portuguesa, entre eles: "Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar", da Porto Editora; "Avaliação - Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas lógicas", "Construir as Competências desde a Escola", "Dez Novas Competências para Ensinar", "Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação", todos da Editora Artes Médicas.

entre a família e a escola ou entre profissionais da educação. (idem, ibidem, p.11)

Para PERRENOUD (idem) foi Bloom, na década de 60, que lançou a idéia de avaliação formativa. Ao falar da “pedagogia do domínio”, onde dizia que “todo mundo pode aprender”, “com a condição de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos.” (idem, ibidem, p.14). E em 1967, Scriven então desenvolve a idéia de avaliação formativa.

Apesar da avaliação formativa não ser nenhuma novidade, ela está longe de ser ‘regra’ nas práticas cotidianas de avaliação, alguns ou até muitos professores podem utilizá-la, mas não estando integrada ao processo educativo mais global, não se pode dizer que o sentido pleno da avaliação formativa seja praticado. PERRENOUD (ibidem, p. 16) lista uma série de obstáculos à avaliação formativa, são eles: problemas institucionais e materiais – número de alunos por turma, horário escolar, divisão da escolaridade em séries ou graus, a organização dos espaços físicos, sobrecarga da programação educativa, didáticas e recursos indiferentes à diversidade dos alunos, políticas indecisas, complexidade excessiva ou insuficiência dos modelos de avaliação formativa proposta aos professores, lacuna na formação destes professores no tocante à avaliação, em especial à formativa.

A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão do professor: anteriormente “dispensador de aulas” e de lições, o professor se torna criador de *situações de aprendizagem* “portadoras de sentido e de regulação”. As

resistências não atingem, portanto, unicamente a salvaguarda das elites. Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício do professor e do ofício do aluno!” (p.18)

Para PERRENOUD (1993) a perspectiva de uma avaliação como constituinte de uma pedagogia diferenciada implica na concepção de uma avaliação formativa, que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar e que se insere na lógica de resolução de problemas. O ponto crucial é a articulação entre avaliação formativa e diferenciação do ensino, das intervenções e dos meios pedagógicos, da individualização dos passos da aprendizagem, dos ritmos de progressão ou dos próprios objetivos. O autor (ibidem, p. 175) propõe um esquema sobre a avaliação e o octógono de forças:

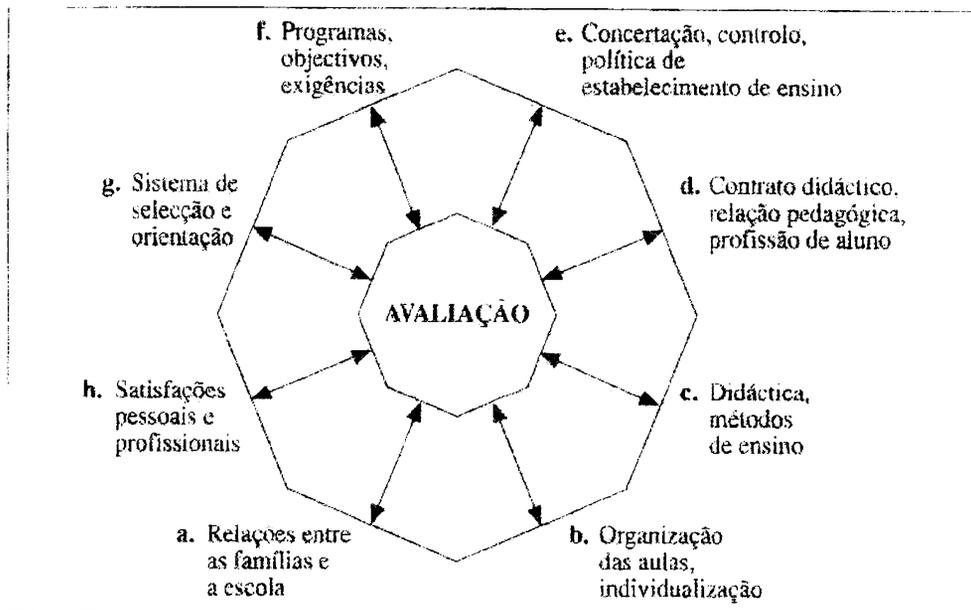


FIGURA 1 – A AVALIAÇÃO E O OCTÓGONO DE FORÇAS.

A – Relações entre as famílias e a escola: “a avaliação é o laço mais

Mudar o sistema de avaliação conduz inevitavelmente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referências habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias. Trata-se de um obstáculo importante à inovação pedagógica: se as crianças brincam, então não estão a trabalhar nem a preparar-se convenientemente para a próxima prova; se trabalham em grupo, não se pode avaliar individualmente o seu mérito; se se envolvem em entrevistas, na preparação de espectáculos, na elaboração de um romance ou na montagem de uma exposição, os pais não percebem de que modo essas actividades deordenadas e colectivas poderão dar lugar a uma nota na caderneta. Tudo o que não é assimilável a uma preparação para a avaliação escolar clássica (por outras palavras, a um exame oral ou teste escrito) parece ser um pouco exótico, anedótico, não muito sério, em suma, estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional o estipulou no imaginário pedagógico dos adultos: exercícios, problemas, ditados, redacções, isto é, tarefas que se prestam a uma avaliação clássica.

Este obstáculo não é insuperável, mas a mudança das práticas de avaliação num sentido mais formativo, qualitativo e interactivo (Weiss, 1992) passa necessariamente por uma explicação paciente, por uma mudança das representações, por uma reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola. Se existirem relações de confiança, as explicações podem ser entendidas, os pais podem compreender que uma avaliação sem notas, mais formativa, é posta em prática a pensar no interesse de seus filhos. Se o diálogo (Montandon e Perrenoud, 1987) é quebrado entre a escola e a família, há razões para temer que uma mudança do sistema de avaliação desencadeie receios e oposições por parte dos pais. A mudança pode ser bloqueada por esta simples e única razão. (p.176-177)

B – Organização das turmas, individualização: a avaliação só será formativa se resultar em alguma forma de regulação individualizada da ação pedagógica ou das aprendizagens, para tal, provavelmente irá ocorrer uma confrontação com as estruturas escolares e com a organização das aulas.

C – Didática, métodos de ensino: faz-se necessário investir em meios e instrumentos didáticos para uma pedagogia diferenciada.

D – Contrato didático, relação pedagógica, ofício de aluno: em relação a este aspecto exige-se da relação professor/alunos grande cooperação, confiança recíproca, cultura comum que possibilitem a transparência em seus atos.

E – Acordo, controle, política institucional: a função educativa requer continuidade, divisão do trabalho e partilha de tarefas, portanto, “uma nova concepção de equidade e da igualdade face ao sistema, uma certa tolerância face à desordem e à diferença, capacidades de auto-regulação e de auto-avaliação de uns e de outros.” (p. 1)

A avaliação formativa fornece informações que são propriedade do professor e seus alunos, cabe a eles decidirem o que transmitir aos pais e à administração escolar. A administração deverá desenvolver instrumentos próprios de avaliação e caminhar no sentido da auto-avaliação da equipe pedagógica.

F – Planos de estudo objetivos, exigências: uma pedagogia diferenciada funciona como filtro crítico dos planos de estudo e permite que se encontre as incoerências e as ambições de alguns planos de estudo.

G – Sistema de seleção e de orientação: a seleção é vista não como um fim em si mesma ou uma vantagem, mas sim como uma necessidade. A avaliação formativa dá prioridade ao domínio dos conhecimentos e das capacidades. É o encontro de uma relação de ajuda, que permite por em prática uma seleção negociada com os alunos e com suas famílias, estes assumindo suas responsabilidades e os riscos de uma decisão ambiciosa..

H – Satisfações pessoais e profissionais: “uma outra avaliação é uma outra

escola” (p.18).

Este esquema sistêmico, proposto por Perrenoud, é uma importante contribuição para a área, pois aqui ele explicita muitas das ‘multi-determinações’ e ‘multi-influências’ inerentes à toda ação avaliativa e, que devem ser integradas.

PERRENOUD (ibidem, p.188) cita sete aspectos sobre a ação impeditiva da avaliação tradicional quanto à renovação da práticas pedagógicas:

1. A avaliação absorve muitas vezes a melhor parte da energia dos alunos e dos professores; *não sobra muita coisa para inovar.*
2. O sistema de avaliação clássica favorece uma *relação utilitarista com o saber*. Os alunos trabalham ‘para a nota’. Todas as tentativas de uma nova pedagogia opõem-se a esse minimalismo.
3. O sistema de avaliação tradicional participa de uma espécie de *chantagem*, de uma relação de força mais ou menos explícita, que coloca professores e alunos e, de uma forma mais geral, jovens e adultos, em campos opostos, impedindo a sua *cooperação*.
4. A necessidade de dar regularmente nota ou apreciações qualitativas com base numa avaliação estandarizada favorece uma *transposição didáctica conservadora*.
5. O trabalho escolar tem tendência a privilegiar *actividades fechadas, estruturadas, bem ‘experimentadas’*, que podem ser retomadas no quadro de uma avaliação clássica.
6. O sistema de avaliação clássico força os professores a *preferir as competências isoláveis e avaliáveis às competências de alto nível* (raciocínio, comunicação), difíceis de incluir numa prova escrita e nas tarefas individuais.
7. Sob aparências de exactidão, a avaliação tradicional esconde uma *grande arbitrariedade, difícil de coordenar no seio de uma equipa pedagógica*: como é possível entendermo-nos quando não sabemos o que estamos realmente a avaliar?

PERRENOUD (1993, 1999) vem explicitar através de seu entendimento de avaliação e prática pedagógica, a necessidade de uma mudança de paradigma. Ou se muda o processo de ensino-aprendizagem integralmente ou, do contrário, mexendo-se apenas na avaliação ou então na prática de ensino, não será possível se chegar a nenhuma conquista efetiva.

COLL e MARTÍN (1997) imersos no processo de reforma educacional espanhola e à frente de uma proposta construtivista, entendem-na como base sólida para a reflexão e o debate de questões relativas à avaliação das aprendizagens dos alunos. Os autores apresentam idéias que podem guiar e orientar as práticas de avaliação. Expõe-se aqui algumas destas idéias:

Quando planejamos e realizamos uma atividade de avaliação (sejam quais forem sua natureza e características), temos de estar conscientes de que os alunos também estão atribuindo-lhe um sentido, de que esse sentido depende, em grande parte, de como a atividade é apresentada e de como atuamos em seu desenvolvimento e de que, enfim, os resultados da avaliação dependerão tanto dos significados que eles construíram e que sejamos capazes de suscitar, como do sentido que atribuíram às atividades prévias de ensino e aprendizagem e à própria atividade de avaliação. (idem, ibidem, p.208)

A possibilidade dos alunos, de atribuírem sentido ao que estão aprendendo está vinculada aos aspectos afetivos e relacionais da aprendizagem escolar.

Por princípio, qualquer atividade de avaliação é intrinsecamente parcial; “muito provavelmente os alunos sempre aprendem muito mais do que aquilo que somos capazes de captar com as atividades de avaliação em que propomos que participem.” (idem, ibidem, p.209). Os autores desenvolvem, além destas, outras idéias, que são compartilhadas por outros pesquisadores da área; assim optou-se

por não recorrer a todas elas. COLL e MARTÍN (ibidem) finalizam indicando que “os aspectos relativos à avaliação das aprendizagens são indissociáveis do restante dos aspectos envolvidos que podemos identificar em uma abordagem mais analítica.” (idem, ibidem, p.221)

ZABALA (1998) diz que para a maioria das pessoas pensar em avaliação é o mesmo que pensar em resultados obtidos pelos alunos. Apesar de há muito a literatura especializada ter proposto a superação deste entendimento de avaliação, como valoração dos resultados obtidos pelos alunos. Irá se encontrar definições diferentes, às vezes ambíguas, cujos sujeitos e objetos de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminada. O sujeito tanto pode ser o aluno, a turma, o professor, a equipe pedagógica, a escola, os sistemas educativos, as políticas educacionais. E o objeto tanto pode ser o processo de ensino/aprendizagem, como a atuação do professor, o conteúdo trabalhado, a qualidade dos serviços escolares, o currículo, etc.

“Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam.” (idem, ibidem, p.197), nesta perspectiva a avaliação deve considerar os conteúdos atitudinais, procedimentais, além dos conceituais, geralmente os únicos considerados. O porquê de avaliar, e de avaliar tais conteúdos, tem um objetivo básico que é o aperfeiçoamento da prática educativa. Em um processo de formação integral e construtiva, que atende à questão da diversidade, só é possível uma avaliação formativa. “Quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno, é impossível estabelecer níveis universais.” (idem, ibidem, p.199)

A avaliação formativa para ZABALA (ibidem) é um processo dinâmico que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que está sendo avaliado. Sua finalidade é de ser um instrumento educativo que oportuniza à todo momento aos alunos propostas educacionais mais adequadas. O compartilhamento dos objetivos entre professor e alunos é indispensável nesta perspectiva de educação e de avaliação, pois o princípio é o de “conhecer para ajudar”. Esse compartilhamento implica num clima de confiança, colaboração e, cumplicidade entre professor e aluno.

A partir de uma opção que contempla como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoas, e conforme uma concepção construtivista, a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objeto de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica. Quer dizer, que permita conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); um planejamento da intervenção fundamentado e, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora ou somativa). (p.201)

A avaliação irá se diversificar em função da tipologia dos conteúdos. Os conteúdos conceituais e fatuais situam-se dentro das capacidades cognitivas. ZABALA (ibidem) sugere como sendo úteis para a avaliação destes conteúdos, desde uma simples pergunta, uma prova escrita, bem como, a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações, inclusive naquelas onde o aluno

os utiliza em suas explicações espontâneas e ainda, na resolução de conflitos ou problemas a partir do uso de conceitos.

Os conteúdos procedimentais implicam em capacidades de domínio da ação, do fazer. Pode-se avaliar estes conteúdos observando-se sistematicamente situações e atividades em que se utilizem estes conhecimentos na prática.

Os conteúdos atitudinais se constituem de componentes cognitivos, afetivos e condutuais. Mais que os outros dois tipos de conteúdo, o atitudinal exige uma complexidade maior para sua avaliação e, esta depende de se permitir a existência de situações conflitantes, em que se possa expressar a opinião pessoal de cada um, não limitando a capacidade de atuação dos alunos, de suas participações em atividades de grupo, debates, assembléias, passeios, excursões, na distribuição de tarefas e responsabilidades, durante o recreio, nas atividades esportivas, etc.”

Com respeito à comunicação das informações sobre os processos e os resultados da aprendizagem adquiridas ao longo da avaliação formativa, tem-se de um lado muitas pessoas ou instâncias que precisam ou querem ter conhecimento delas e, de outro lado tem-se as pessoas ou instâncias que participaram diretamente desta avaliação.

Deve-se comunicar se o aluno avança ou não no processo de aprendizagem, ou seja, se ele vai sendo capaz de superar os obstáculos e dificuldades que tem encontrado neste trabalho e o que é necessário fazer. Além disso é preciso separar o que representam os resultados obtidos de acordo com os objetivos previstos para cada aluno, em função de seu próprio desenvolvimento

e, que significado estes resultados têm em relação aos objetivos para todo o grupo, toda a turma.

Esta necessidade de diferenciar a função seletiva do processo seguido pelo aluno e, portanto, de informá-lo fundamentalmente sobre seu processo pessoal, não obedece a razões de “caridade” mas de eficiência. Todos aprendemos mais e melhor quando nos sentimos estimulados, quando temos um bom autoconceito, quando nos propomos metas desafiantes, mas acessíveis para nossas possibilidades, quando ainda não renunciamos a continuar aprendendo. (...) Assim, ao longo da escolarização lhe proporcionaremos as informações que, sem negar sua situação quanto a certos objetivos gerais, o ajudem a progredir”. (idem, ibidem, p. 212-213)

Também se faz imperioso apontar os conteúdos que são de naturezas distintas, especificando a situação para cada tipo de conteúdo. E, enfim tem-se que distinguir o que é demanda da administração da escola e o que são as necessidades de avaliação de acordo com a responsabilidade profissional do professor. Quanto a este último aspecto é comum observar contradições entre as propostas curriculares, por exemplo voltada para a formação integral dos educandos, e os modelos de informação tradicionais, com indicadores globais, priorizando os resultados e não o processo.

Em função dos destinatários, ZABALA (ibidem), expõe a pergunta capital, de extrema importância: qual o tipo de informação que cada um dos possíveis receptores precisa?

- Os professores e professoras precisam de informações que lhe permitam saber que atividades cada aluno necessita para sua formação, ou seja, precisam de dados sobre o processo que passa cada aluno.

- O aluno precisa sobretudo de estímulos e incentivos; e saber de sua situação em relação a si mesmo e em relação ao demais alunos do grupo. "... informar o menino ou a menina sobre suas aprendizagens é uma das atividades de ensino/aprendizagem com mais incidência formativa. Quer dizer, temos que tratá-la como uma atividade de aprendizagem e não como uma ação independente da maneira de ensinar." (p.217)
- Os familiares também farão uma intervenção educativa com a informação e de acordo com a forma que tiverem-na recebido. "Um dos melhores meios de comunicação é a entrevista pessoal, já que permite adequar a informação às características dos familiares e priorizar convenientemente os diferentes dados transmitidos." (p.218)
- A equipe docente deverá receber informações sobre o processo seguido, os resultados, as medidas utilizadas e os incidentes importantes; em forma de síntese.
- A administração, estando comprometida com uma formação integral, deveria solicitar dados complexos como a prática educativa também é. Lembrando que nesta perspectiva de educação o objetivo é auxiliar o desenvolvimento de todos os alunos nas diversas capacidades, sem deixar de atender os que têm menos possibilidades. Há que se cuidar com dados mais íntimos a que os professores tem acesso, respeitando a privacidade do aluno e de seu professor.

Convém retomar que na perspectiva de ZABALA (ibidem), a avaliação, sendo um elemento-chave do processo de ensino/aprendizagem, está estritamente ligada à função que se atribui a todo o processo. Requer-se dos

professores uma atitude observadora e indagadora, que os leve a analisar o que acontece e decidir sobre a reorientação do processo. Outro aspecto importante é ajudar os alunos a alcançarem os critérios que lhes permitam se auto-avaliar, um processo extremamente importante de aprendizagem de avaliação do próprio esforço, sendo necessário planejar e levar a sério este aspecto.

VIANNA (1993), ao tratar da avaliação do rendimento escolar e da interação professor-aluno, aborda a questão da precariedade dos dados, no Brasil, em várias áreas educacionais importantes, inclusive a da avaliação, tornando impossível se saber quantas instituições (de 1º e 2º grau) têm uma política e desenvolvem uma prática avaliativa “que fuja à dicotomia aprovar/reprovar” (idem, ibidem, p.89).

A avaliação em nossas escolas – públicas ou privadas, confessionais ou laicas, boas ou más -, não importando suas motivações e objetivos, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho das crianças, sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional. (p.90)

Segundo VIANNA (ibidem) a avaliação formativa, “continuada do processo de aquisição de conhecimentos”, seria desejável, no entanto, essa avaliação é ignorada pela maioria dos educadores.

As práticas de avaliação são variáveis, em função dos colégios e dos próprios professores, não existindo pesquisas em número suficiente, baseadas na observação e na análise dessas práticas que permitam um julgamento valorativo dessas avaliações (meta-avaliação). O rendimento escolar das crianças estudantes é supostamente avaliado – há um faz-de-conta que houve ensino e, a seguir, uma avaliação -, mas essas práticas não permitem que os principais

interessados alunos e pais – tenham confiança nas informações sobre o desempenho escolar. Uma avaliação formativa (avaliação em processo), devidamente estruturada em nosso contexto educacional, teria grande impacto sobre a aprendizagem e o ensino, conforme ocorre em outros países conscientes da relevância desse problema para a qualidade da educação. (p.91)

De acordo com VIANNA (ibidem) em função do momento educacional vivido atualmente por pais, alunos e educadores, é imperioso que um novo posicionamento diante do processo de avaliação. “Agora é o momento de olhar e cuidar de cada criança”, sobretudo “a partir dela mesma e restrito a ela própria”, dessa forma dá-se sentido á avaliação em sala de aula. (p.92)

ANDRÉ (1990) apresenta um trabalho onde a proposta é tratar da avaliação da escola e as implicações para a avaliação que se realiza na escola. A autora entende que a organização do trabalho escolar, onde predomina a centralização do poder, é refletida na dinâmica da sala de aula. “Isso porque a escola não transmite apenas conteúdos, mas também modos de ver e de sentir o mundo, a realidade e o conhecimento. (...) Assim há que se pensar muito seriamente em como estruturar o trabalho pedagógico na escola, porque seu impacto na qualificação do professor e na qualidade de ensino em sala de aula é inquestionável.” (p.68)

Segunda a autora só é possível avaliar o que se faz, ou seja, analisar o que foi realizado, o que deixou de ser feito e aquilo que ainda falta realizar, quando existiu previamente um espaço e tempo para se definir a prática educativa escolar comum, estabelecendo os fins que se quer alcançar e os meios que serão escolhidos para se atingir tais fins.

Para encaminhar um trabalho fundamental como este de pensar coletivamente sobre a prática escolar a autora indica como alternativa: implantar uma sistemática de encontros, reuniões, onde professores e demais profissionais possam analisar o fazer pedagógico; instaurando assim, um processo de reflexão e problematização das próprias ações, além da criação de um projeto comum, diretriz de todo o trabalho escolar. Neste momento a autora cita MURAMOTO (1989, p.37, apud ANDRÉ, 1990, p.69): “professores que vivem situações partilhadoras, co-responsabilizadoras, favorecedoras da visão de totalidade, de real participação, tendem a organizar o trabalho em sala de aula, com os alunos, em moldes análogos”. Ainda de acordo com ANDRÉ (ibidem) nesses espaços pode-se estar realizando o acompanhamento, avaliação e reformulação do processo pedagógico; aqui a avaliação tem uma função formativa, de melhoria, de aprimoramento da prática escolar.

HOFFMANN (1993) ao propor sua concepção de avaliação, inicia dizendo:

A verdade é que há um sério descrédito em relação às escolas inovadoras e o sistema de avaliação é um dos focos principais de crítica da sociedade, uma vez que se constitui em componente decisivo na questão resultados, ou seja, produto obtido, em educação. Enfim, a crença popular é que os professores tendem a ser menos exigentes do que tradicionalmente e que as escolas não oferecem o ensino competente à semelhança das antigas gerações.(idem, ibidem, p.12)

Não é muito fácil para a família, para os diretores e supervisores abandonar expectativas seculares sobre o trabalho do professor. E mesmo o controle sobre a qualidade de ensino que se exerce a partir daí. A compreensão desse princípio envolve outra concepção sobre como se dá o conhecimento pela criança, uma visão construtivista de educação. Ao mesmo tempo exige confiança na ação educativa desenvolvida pelo professor, pela escola, no sentido de efetivamente favorecer tal descoberta pela

criança num tempo não demasiado longo. (idem, ibidem, p.107-108)

Segundo esta autora:

“Numa perspectiva construtivista de avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança a partir das oportunidades que o meio oferece.” (p.31-32)

A autora segue questionando-se “em que medida existe resposta à pergunta: POR QUE O ALUNO NÃO APRENDE?” E responde dizendo que: “se entendermos a construção do conhecimento como permanente e sucessiva, a negativa (não aprende) torna-se incoerente.”(p.56) Em função do ser humano estar em processo de aprendizagem constante, a tarefa avaliativa maior é investigar sobre a natureza dos desentendimentos. “Sem dúvida, existem muitas respostas possíveis à pergunta: COMO SE DÁ O ENTENDIMENTO DO ALUNO SOBRE QUESTÕES DE APRENDIZAGEM?” (p.58) Segundo a autora pensar nesta pergunta é um excelente ponto de partida para um entendimento progressivo entre professor e alunos. Respeitar as diferentes respostas dos alunos à uma mesma questão é extremamente importante, sem esquecer que elas devem estar em coerência com o princípio de máxima confiança nas possibilidades dos educandos.

HOFFMANN (ibidem) referindo –se aos aspectos de objetivação ou subjetivação no processo avaliativo aponta sua percepção de que “a objetividade e subjetividade é geralmente entendida referindo-se à “forma de elaboração” das questões de um teste. No entanto, é pela correção, justamente, que as questões

se caracterizam como “objetivas” ou “subjetivas”. (p.63) A correção pelo professor será objetiva se ele não tiver que interpretar o que o aluno respondeu. A subjetividade, entretanto, é inerente à elaboração de questões, provas, tarefas pelo professor, mesmo que estas exijam respostas objetivas dos alunos. A autora considera que “numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente.” (idem, ibidem, p.65)

De acordo com a autora avaliar está muito além de “buscar os absolutamente certos e errados em relação às respostas do aluno”, situando-se em “atribuir significado ao que se observa em sua tarefa, valorizando idéias, dando importância a suas dificuldades, sugerindo-lhe o seu próprio prestar atenção. O respeito e a valorização de cada tarefa favorece a expressão por ele de crenças verdadeiramente espontâneas.” (p.84)

HOFFMANN (1998), indica que as tendências teóricas atuais em avaliação do aluno fundamentam-se em conceitos piagetianos, apontando como finalidade da avaliação a ação reflexiva, “o desafiar o aluno a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos.” (idem, ibidem, p.59). A autora neste trabalho, vai sedimentando mais sua concepção de avaliação, enquanto processo de mediação.

“No acompanhamento e interpretação das respostas e manifestações dos alunos em situações de testagem e de aprendizagem, encontra-se a essência do processo avaliativo mediador, enquanto investigação da complexidade educativa. A reflexão permanente sobre o processo de conhecimento do aluno favorece ao educador o desvelamento dos horizontes de provocação e desafio. Os caminhos particulares que o sujeito individual percorre

dependem das informações disponíveis no seu meio e do acesso que se tem a esse meio. "(p.131)

(...) Essa é a postura mediadora: na perspectiva de interpretação e não de simplesmente correção ou retificação de respostas erradas, as respostas oferecidas pelo aluno assumem outra dimensão, relativizam-se."(132)

As tarefas dos estudantes, bem como, suas atitudes na escola, na perspectiva de uma avaliação mediadora, precisam ser analisadas, para além dos erros e acertos, em seu sentido de *coerência, precisão e profundidade* dos temas em estudo e de seus valores de vida. Somente a partir dessa análise qualitativa procederá o professor a um encaminhamento significativo para cada sujeito em particular e para o grupo de alunos."(p. 132-133)

Na referida obra a autora apresenta o esquema, que segue, abordando os diferentes questionamentos, que auxiliam as interpretações, por parte do professor.

"Há muito que refletir sobre cada momento de aprendizagem de um aluno: sobre suas concepções prévias, seu saber construído a partir de experiências de vida, sobre sua forma de expressar tais conhecimentos, sobre suas possibilidades cognitivas de entendimento das questões formuladas, sobre desejos e expectativas em termos do conhecer. Refletir sobre essas diferentes e múltiplas dimensões do conhecimento é a tarefa do avaliador. Não para encontrar respostas definitivas ou absolutas, mas para delinear caminhos, estratégias de aprendizagem, para formular novas perguntas que complementem e enriqueçam suas hipóteses iniciais, para desenvolver uma ação de reciprocidade com seu aluno, no sentido de ensiná-lo e, ao mesmo tempo, aprender com ele." (p.135)

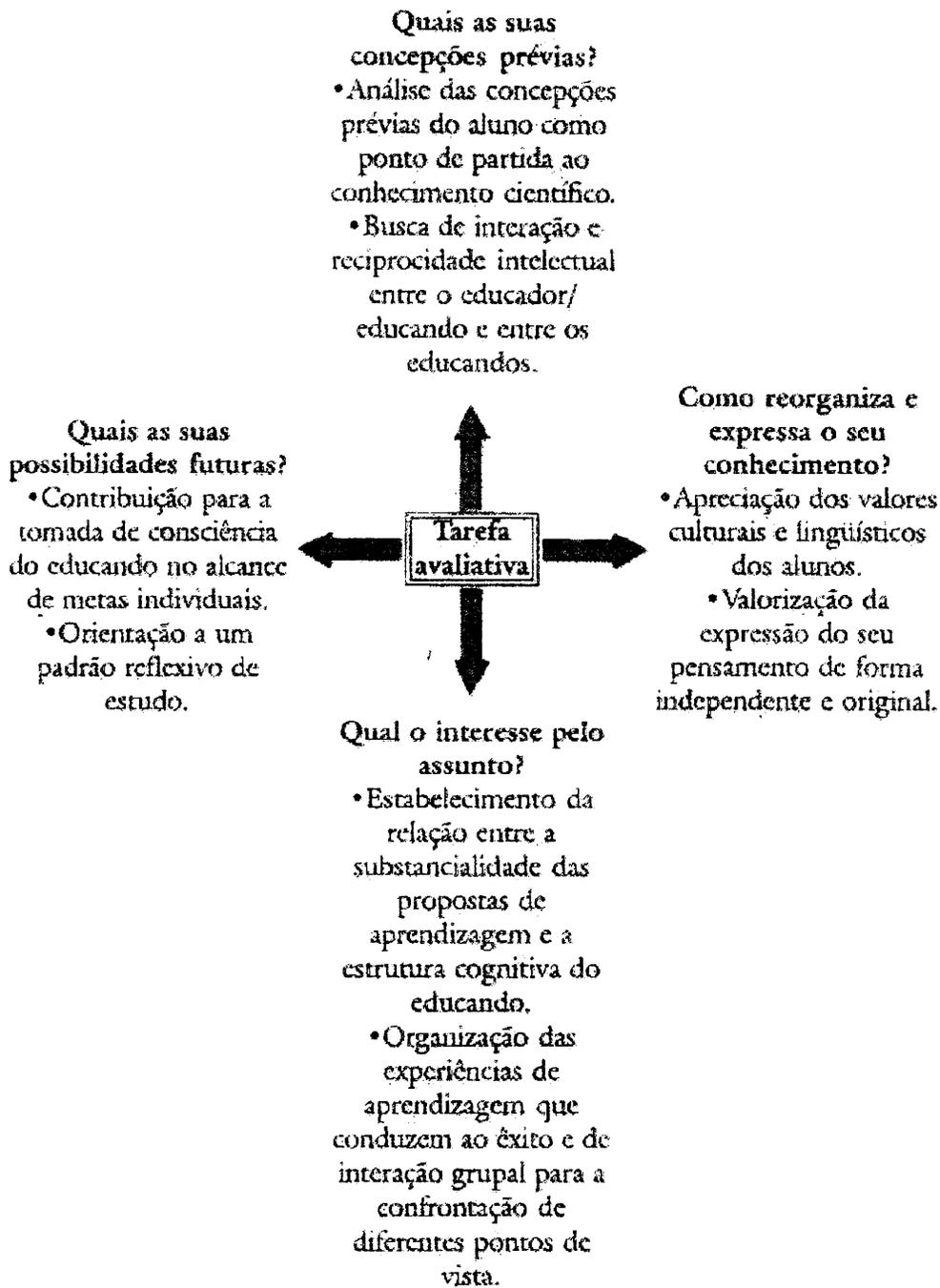


FIGURA 2 – ESQUEMA DA TAREFA AVALIATIVA.

LÜDKE e MEDIANO (1994) realizaram um trabalho de análise sociológica da avaliação no ensino fundamental e, entenderam entre muitos aspectos que: "... as concepções de avaliação são subsidiárias de uma determinada forma de trabalho pedagógico, que inclui metodologia, relação professor-aluno e concepção de aprendizagem. "(p.108)

"Mudar os métodos exige, em coerência, mudar a avaliação. (...)

O método possibilita o surgimento de um tipo ou outro de indícios a selecionar como relevantes para o professor, para a partir deles, chegar a julgamento. (...)

A avaliação tem um grande poder de configurar realidades sociais e pedagógicas dentro da sala de aula e, nessa medida, deve ser objeto de atenção, mas é ao mesmo tempo produto de pressões institucionais e de um controle que se realiza tecnicamente através do modelo de tarefas dominantes (GIMENO, 1988, p.385)." (citado em LÜDKE e MEDIANO, 1994, p.108)

Para SANT'ANNA (1995, p.25) um aspecto importante para que a avaliação seja bem-sucedida é a avaliação formativa que:

"terá por pressuposto o acompanhamento no processo de desenvolvimento em direção às metas previstas, com base na observação e reflexão crítica de novos desafios que serão oportunizados. Deverão sempre estar presentes no processo, professores e alunos, mais pais ou responsáveis, que através de uma participação ativa e diálogo permanente buscarão defender resultados condignos com a educação dos novos tempos."

ABRAMOVICZ e MOLL (1997) organizaram um livro intitulado "Para Além do Fracasso Escolar", em que a tônica é o repensar a função tradicionalmente exercida pela avaliação no ensino fundamental, através de análises sobre: o ordenamento na educação básica; a participação da escola no processo de

exclusão social; a multirrepetência; integração de alunos considerados especiais; entre outros.

Em RABELO (1998) encontra-se o debate sobre avaliação - novos tempos, novas práticas, sendo seu principal objeto de análise uma experiência de avaliação diferenciada, que começou nas séries iniciais envolvendo as diversas áreas de conhecimento e avançou para as séries finais do ensino fundamental enfocando a área de matemática. O interessante é se verificar que mesmo numa área bastante 'objetiva' como é normalmente entendida a matemática pode-se propor alternativas para a avaliação.

Em uma coleção intitulada "Cadernos Pedagógicos do Libertad", com um total de seis volumes, VASCONCELLOS (1998a, 1998b, 1998c) publicou três deles, dedicados à avaliação. Por entender que a avaliação não pode ser discutida de forma isolada de um projeto político-pedagógico, inserido em um projeto social mais amplo.

O autor (idem, 1998b) adentra pelo campo das representações, mitos e preconceitos acerca da avaliação ao perceber que mesmo os professores tendo necessidade de mudar a avaliação e tendo muito boa vontade, eles não conseguem, efetivamente, transformar a prática.

O que está em jogo é sobretudo uma mudança de prática que venha acompanhada de uma mudança de concepção, em que o professor tenha uma autêntica práxis e não uma prática diferente, contudo marcada por um caráter superficial, mimético. Nesta medida, torna-se relevante retomarmos as concepções enraizadas nos educadores quanto à avaliação, visto que o desafio não é simplesmente **construir** uma nova concepção, mas **desconstruir** uma já enraizada (**no sujeito e nas estruturas**), no caso, classificatória e excludente. (idem, ibidem, p. 26)

VASCONCELLOS (1998c) ao ter se aproximado de práticas concretas de avaliação da aprendizagem, nesta obra propõe algumas possibilidades de trabalho tiradas da própria prática das escolas e dos professores. Reporta-se a: avaliação como compromisso com a aprendizagem de todos; avaliação e vínculo pedagógico e; avaliação e mudança institucional.

LUCKESI (1991) denuncia a atenção exagerada que pais, professores, alunos e administradores escolares dão ao fenômeno da promoção de série em série em detrimento do processo de construção da aprendizagem propriamente dita. E faz referência a algumas das conseqüências deste fato: - secundariza a aprendizagem como significativa em si; - desenvolve a auto-censura, contribuindo para a submissão dos alunos; - colabora enormemente para a seletividade social.

LUCKESI (1995) apresenta uma obra, que ele concebe como sendo a síntese de um caminho que ele construiu, ao longo de mais de vinte anos de trabalho, sobre avaliação.

Nesta obra ele aborda a avaliação diagnóstica como uma saída para o modelo autoritário de agir na prática educativa em avaliação e como um meio de auxiliar a educação em favor da democratização da sociedade. Fala da necessidade de se articular a avaliação com o projeto pedagógico, colocando-a dentro do processo de ensino-aprendizagem e, “não como um seu elemento externo”. Entende-se que aqui LUCKESI (ibidem) chama a atenção quanto “à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo.” (p. 71)

O autor apreende o erro como elemento constitutivo da aprendizagem, “uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva” (p.48); entende que a avaliação necessita da medida, mas que também a ultrapassa em muitos sentidos. “A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.” (p. 118-119)

No último capítulo deste livro, LUCKESI (ibidem), ressalta o que Libâneo reconheceu, em seu trabalho de mestrado, sobre ser a avaliação da aprendizagem, o âmbito da prática pedagógica onde os professores são mais resistentes à mudança. E aponta para a perspectiva da avaliação como um ato amoroso de acolhimento, inclusão, integração; diferente de julgamento, exclusão e seleção.

LUCKESI (2000) escreve um texto onde ele se pergunta “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?”. Esta pergunta também é o título do artigo e, nele, Luckesi trata da avaliação como “um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.”(idem, ibidem, p.7). Logo no terceiro parágrafo o autor refere:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação. É amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.”(idem, ibidem, p.7)

Segundo ele, o ponto de partida para a avaliação é a disposição do avaliador em acolher, ou seja, uma disposição oposta à da exclusão, da recusa,

do julgamento à priori. Expõe que o processo avaliativo implica em dois outros: diagnosticar - constatar e qualificar - e decidir. “Assentados no acolhimento do nosso educando, podemos praticar todos atos educativos, inclusive a avaliação.” (idem, ibidem, p.9) A primeira ação é a de diagnosticar, que implica em coletar dados relevantes e essenciais, que configurem o estado de aprendizagem do educando e; que são definidos a partir de um embasamento teórico nos planejamentos de ensino, que serão traduzidos em práticas educativas na sala de aula. Serão necessários instrumentos adequados para coletar esses dados. O autor lembra que “bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola” (p. 10), independente de quais sejam eles, é preciso que sejam de qualidade satisfatória e utilizados de acordo com sua finalidade primeira, de coleta de informações, evitando-se qualquer uso que possa distorcer o desempenho de educando que está sendo avaliado. A ação final que completará o processo avaliativo é a indicação de caminhos mais adequados e mais satisfatórios em relação ao que foi avaliado. Tendo como propósito auxiliar os educandos em suas trajetórias de vida, orientando-os para seu desenvolvimento.

RAMOS (2000) discorre sobre a avaliação e a integração aos temas transversais. Ele inicia apontando o fato da avaliação ser muito utilizada para fins distintos de sua função genuína – informar para a tomada de decisões - e; de serem ignorados dois aspectos importantes da avaliação: o efeito de retroalimentação, que portanto reverte nas pessoas que foram avaliadas e; seu caráter de constructo, convenção social, portanto imbuída de ‘viéses’ ideológicos e políticos em seu uso educativo. O autor levanta 5 elementos-chave de um

excelente currículo com temas transversais, que são determinantes para a avaliação: - consideração dos conteúdos atitudinais; - relevância do clima da escola e da sala de aula; - exigência de trabalho de equipe, em ambiente cooperativo, a própria equipe deve refletir sobre seu desempenho (co-avaliação); - caráter democrático e aberto à comunidade mais extensa; - estímulo à autonomia e à responsabilidade (auto-avaliação). Tais elementos indicam a necessidade de reformulação e ampliação das estratégias de avaliação nas escolas.

Segundo o autor tem surgido “um movimento de avaliação alternativo”, “avaliação autêntica”, centrada nas capacidades reais do aluno, na resolução de problemas e nas suas próprias produções, uma “avaliação de desempenho”. “No contexto educativo, a avaliação do desempenho foi definida como a “prova que requer que um aluno crie uma resposta ou produto que demonstre o seu conhecimento ou a sua habilidade”. (idem, ibidem, p.15)

RAMOS (ibidem) relaciona algumas “técnicas” para o tipo de avaliação que ele aborda, entre elas: os projetos – demonstração da iniciativa e da criatividade frente a situações-problema; as apresentações orais, entrevistas – verbalização, expressão oral; os ensaios – descrições, análise, explicação de algo por escrito; as experiências – compreensão de conceitos através da indagação científica; os portfólios – coleção das melhores produções do aluno, escolhidas por ele, ou coleção de todas as produções, ordenada cronologicamente. “Os resultados que são medidos estão menos centrados no conteúdo e implicam a demonstração do pensamento crítico e das habilidades vitais críticas. (...) é crucial para o seu êxito a comunicação entre os elementos da comunidade escolar sobre o sentido das estratégias.” (idem, ibidem, p.16)

GOÑI (2000) fala que se pode “fazer da avaliação uma ocasião para ajudar os alunos a regularem melhor seus próprios processos de aprendizagem ou utilizar a informação coletada na avaliação para a introdução de mudanças, de melhorias e de adaptações em nossa maneira de ensinar.” (p. 18) A avaliação pode ser um instrumento inclusivo, à favor da diversidade dos alunos, mediante a adaptação do ensino às diversas características e necessidades educativas dos alunos, dispondo de um conjunto o mais amplo possível de formas de apoio, mais adequadas. O objetivo é que os alunos sejam capazes de “assumir cada vez mais o controle e a responsabilidade sobre seus processos de aprendizagem, ajudando-lhes, por exemplo, a compreender e a representar os objetivos das atividades nas quais participam, a aprender a planejar e a revisar a forma como realizam essas atividades, ou a detectar e a corrigir os seus próprios erros.” (p. 18)

Na finalização do artigo, GOÑI, propõe vários questionamentos que, segundo ele, poderão ajudar no processo de análise e reflexão sobre a prática em sala de aula. Ressalta também que: a transformação do processo avaliativo deve ser um trabalho contínuo, reflexivo e gradual que irá contribuir para responder de forma mais diversificada e flexível à diversidade dos alunos.

RAMAL (2000) expõe de forma bastante peculiar a temática da avaliação criando uma “cena fictícia” que se passa no ano de 2069. No decorrer do seu artigo a autora vai analisando as muitas modificações necessárias e irreversíveis que a nossa sociedade enfrentará a fim de se adaptar às exigências da era da cibercultura, já muitas mais próxima de nós do que se pensa.

“Na escola das próximas décadas, seremos responsáveis por formar alunos que possam otimizar os próprios processos de construção do conhecimento.

(...) ele (o aluno) deverá ser um profissional capaz de aprender sempre; um ser consciente e crítico, que dialogue com as diferentes culturas e os diversos saberes, que saiba trabalhar de forma cooperativa e que seja flexível, empreendedor e criativo para administrar sua carreira e sua vida pessoal, social e política. (...)

A avaliação escolar deverá se tornar uma verificação não da memória do aluno, mas sim de suas condições para, em pouco tempo, encontrar informações necessárias.”(idem, ibidem, p. 24)

A autora sugere uma prática educativa estruturada sob um novo paradigma, que considere a maturidade e a forma diferente de ver o mundo, comum às crianças e jovens de hoje. Ou seja, que exige um currículo mais amplo (assemelhando-se a um esquema em rede não mais em escada); uma organização de grupos de aprendizagem não por idades ou níveis homogêneos de escolaridade, mas em função das trajetórias personalizadas e dos projetos em comum para complementação de competências; uma vez que o aluno tem cada vez mais acesso aos saberes e o professor não é mais o único responsável por transmiti-los, o professor será um orientador de estudos que deverá traçar estratégias, ajudar a definir passos e dimensões de pesquisa e estudos interdisciplinares; a avaliação deverá detectar acertos e deficiências nesses processos de busca, estudo e pesquisa.

CARVALHO e UYTFENBROEK (2000) apresentam em forma de livro os resultados do “Projeto AVALIAR COM OS Pés no Chão da Escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental”. Este projeto foi desenvolvido por professores e pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a Secretaria do Estado da Educação, financiado pelo MEC, através da Secretaria de Educação Superior; reunindo educadoras de apoio e professoras

que tiveram a experiência do trabalho coletivo, como forma de superar os impasses e enfrentar os desafios em reinventar as práticas escolares, na conquista de uma educação de qualidade.

O projeto **“Avaliar com os pés no chão da escola”** possibilitou a seus sujeitos exercitarem a avaliação emancipatória (Saul, 1988), revisar antigos paradigmas educacionais e incursionar pela proposta de Tijiboy (1995), que propõe o paradigma da avaliação dialética-responsiva, fundamentando-se no princípio de que cada um de nós deverá dispor-se a reeducar-se dentro de uma nova concepção de mundo e de homem. (ALBUQUERQUE, 2000, p.234; em CARVALHO e UYTFENBROEK, 2000)

ESTEBAN (2000) organizou um livro chamado: “Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos”, contendo textos de autores como – Regina Leite Garcia, Ángel Díaz Barriga, Almerindo J. Afonso, Corinta M. G. Geraldi, Jussara M. P. Loch, além da própria Maria Teresa Esteban. A obra apresenta diferentes ângulos sobre a avaliação, centralizando a preocupação com a reconstrução desta prática na escola, que se articula a um movimento maior de redefinição das práticas sociais.

A avaliação da aprendizagem ocupa, seguramente, um lugar de destaque em relação às demais instâncias vinculadas a educação. Como apontado no início desta seção, existem sim, outros segmentos que podem ser considerados num processo avaliativo e que, algumas vezes são articulados na própria avaliação da aprendizagem. Em seguida faz-se referência à avaliação dos sistemas educacionais.

CASTRO (2000) apresenta um painel da avaliação dos sistemas de educação, no Brasil, considerando que esta ação, também desenvolvida em outros países tem a ver com uma preocupação em elevar o padrão de qualidade nas escolas, sejam públicas ou privadas. A autora, então presidente do INEP¹¹, expõe a trajetória do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – criado em 1990; do sistema de avaliação do ensino superior – Provão, Censo do Ensino Superior e avaliação *in loco* e; do Enem – Exame Nacional de Ensino Médio; sendo objetivo comum a todas estas modalidades de avaliação a busca de eficiência e equidade do sistema educacional brasileiro.

Para BONAMICO e FRANCO (1999), após terem feito uma ampla revisão sobre as pesquisas de levantamento (relatórios Coleman – Estados Unidos e Plowden – Inglaterra , pesquisas similares na França, entre outros), o Saeb sofreu alterações na sua estrutura organizacional e operacional, desde o seu surgimento; no início a ação era mais descentralizada com participação das secretarias estaduais de educação, ultimamente é mais centralizada, com terceirização de muitas atribuições operacionais. O Banco Mundial estimula uma dissociação entre gestão e avaliação da educação, refletindo noções equivocadas sobre qualidade.

Segundo MOREIRA (1995): “Na perspectiva neoliberal, a escola, e nela o currículo e a avaliação representam importantes instrumentos de controle e

¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão federal, vinculado ao MEC. Sugere-se, para quem tenha interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as modalidades de avaliação, aqui mencionadas, tomar contato com as publicações do próprio Instituto. Existe uma página na Internet – <http://www.inep.gov.br>

regulação, indispensáveis à estratégia mais ampla de luta por hegemonia.” (p.98)

De acordo com o autor, a então Secretária de Ensino Fundamental do MEC (Sra. Iara Prado), declarou que a existência dos parâmetros curriculares nacionais facilitaria a avaliação do ensino, a formação de professores e a produção de livros didáticos; ressaltando que o Saeb, tem enfrentado grandes problemas devido a inexistência dos parâmetro curricular nacional. (p.102)

Gostaria de realçar, inicialmente, a necessidade de se defender a escola pública e a universidade pública brasileiras, de guardá-las ‘no coração’, bem como de se cobrar do Estado o dever de mantê-las e conservá-las em condições que favoreçam um ensino de qualidade principalmente para os que dela vêm sendo excluídos. Subjacente a essa perspectiva encontra-se a visão de educação não como uma mercadoria, mas como um direito de todo e qualquer cidadão. Encontra-se, também, a sugestão de que a concepção de qualidade de ensino precisa ser melhor explicitada, para que se saiba a favor de quem ela vem sendo pensada. (p. 104-105)

Conforme expõem BONAMICO e FRANCO (op. cit., p. 127) “a avaliação da educação brasileira é mais do que um projeto particular de um grupo político ou de um governo. Ela atende demandas muito variadas, de gestores educacionais e, em diversos setores da sociedade.” Os autores consideram que o artigo realizado por eles cumpre seu objetivo, na medida em que, for capaz de propiciar a consideração do Saeb, como ação e instrumento passível de auxiliar os pesquisadores a entenderem a educação brasileira.

Tendo ciência de que, esta parte da revisão realizada, até aqui, foi bastante extensa e, na esperança de que apesar de extensa, não tenha sido exaustiva; passa-se agora para outra parte da revisão de literatura de extrema importância para o tema em estudo. Certamente esta segunda parte, apresentar-se-á mais

sintetizada. Pretende-se expor, a situação atual da educação infantil no Brasil, de forma fiel mas, sucinta.

Outra parte importante do terreno

Educação e cuidados para a infância

“A escola de educação infantil de hoje é (e caso não seja, deveria ser) a nossa rua de ontem”¹² .

A afirmação citada acima, assume minha percepção sobre a função das instituições de educação infantil. Poder-se-ia exercitar a imaginação e rememorar lembranças do tempo em que tínhamos menos de 6 ou 7 anos de idade e, então, verificar quantas situações importantes nos foram possíveis experimentar naquele espaço – a rua, em um tempo em que ele fora totalmente seguro, rico em possibilidades de conhecimentos e de interações com outros, diferentes mas ao mesmo tempo iguais a nós, crianças curiosas em relação ao mundo. Hoje o mundo mudou, a rua mudou, as crianças mudaram. No entanto, o que talvez seja o mais importante, ainda se mantém: as crianças são curiosas em relação ao mundo, o mundo de hoje, de ontem e de amanhã. Se a rua deixou de ser espaço de criança, tem-se que tornar o espaço a ela oferecido – a escola de educação infantil em um espaço seguro, rico em interações com seus pares e rico em possibilidades de conhecimento.

¹² Afirmação de um pai de 2 filhos com menos de 6 anos (em itálico, destaque pessoal).

FARIA (1999, p. 72) fala sobre a:

A "dupla alienação" da infância, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho, deve ser combatida fazendo da creche um oásis, um lugar onde se toma criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. Assim ao invés de falarmos no desaparecimento da infância como alguns estudiosos estrangeiros vêm fazendo, poderemos falar em uma nova descoberta da infância.

Sobretudo nos dias de hoje, contribuir para a criação de uma cultura da infância e, ao mesmo tempo, para uma cultura de educação infantil, é imperioso. Tem-se tido ultimamente, o privilégio de poder se contar com literatura estrangeira especializada, desenvolvida recentemente em países como a Itália¹³, os Estados Unidos e a Espanha e, já traduzidos para a língua portuguesa¹⁴. São mais subsídios, para que se desenvolva esta cultura.

Premissas para uma Cultura da Educação Infantil

Está se pensando em uma cultura que: respeite o processo de construção de conhecimento de cada criança; não dicotomize o brincar e o aprender; busque

¹³ A Itália tem atualmente um sistema de atendimento, para as crianças de 0 a 6 anos, considerado modelo no mundo todo. A Editora Artes Médicas tem algumas publicações, que versam sobre o trabalho lá desenvolvido: *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*; *À Procura da Dimensão Perdida – Uma Escola de Infância de Reggio Emilia*; *Com Olhos de Criança*. Ver outras obras nas Referências Bibliográficas desta monografia.

¹⁴ Existem alguns títulos editados pela Porto, uma editora portuguesa, através da Coleção Infância.

atender às necessidades de cuidados e educação específicos de cada criança; vise a ampliação dos conteúdos trabalhados para além daqueles compartimentados nas áreas de conhecimento; considere a criança como ser social e produtor de cultura; respeite que a aprendizagem se dá em função da capacidade de atribuir sentido aos conteúdos trabalhados e; onde se pode interagir com outras crianças e adultos, crescer, conquistar autonomia mas onde, sobretudo, pode-se continuar a ser criança. Essas seriam algumas premissas de uma cultura própria à educação infantil.

Especificidades da Educação Infantil

Verificando este terreno, da educação infantil, se encontra entre diversos trabalhos um de CAMPOS (1997), onde ela comenta os principais resultados de pesquisas realizadas em diferentes países – Grã-Bretanha, Estados Unidos e outros países da América Latina – a fim de verificar os efeitos da frequência à programas de educação infantil (creches, pré-escolas e programas informais) sobre o desenvolvimento das crianças e a escolaridade posterior das mesmas. A autora ressalta o fato de que as opiniões sobre a importância da educação pré-escolar oscilam ao longo do tempo, em função do contexto ideológico e sócio-político; não obstante, os resultados apontam, de forma consistente, que a educação infantil é uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investidos.

No Brasil, vive-se um momento importante quanto, à busca de entendimento sobre a infância, a formulação coerente de propostas e, a

implantação de serviços para este segmento social. Desde 1988 com a promulgação da nova Constituição Brasileira; seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁵; pela nova LDB¹⁶; por diversos documentos produzidos pelo COEDI/MEC, entre 1994 e 1998; e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹⁷. Esta é uma fase próspera em reestruturação legislativa, conceitual e metodológica na área da educação, incluindo a educação infantil. O Brasil, percebe, do mesmo modo que muitos outros países, um crescimento significativo do atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade em creches e pré-escolas, nas três últimas décadas

Pode-se perceber também, que a sociedade de modo geral, e não apenas pesquisadores, profissionais das áreas de saúde e educação, demonstra uma conscientização de que o segmento da educação infantil é, extremamente, importante para nosso desenvolvimento pessoal e social. Nesta etapa da educação básica tem-se a possibilidade de contribuir para a formação essencial dos indivíduos e da coletividade. Entende-se que aí existe uma riqueza incomensurável e, ao mesmo tempo, existe uma pobreza que parece infinita, em olhares, iniciativas e recursos.

Novamente, em relação aos documentos oficiais vê-se que os mesmos explicitam alguns destes ideários e reconhecem a **educação infantil como**

¹⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente foi promulgado em 15 de julho de 1990.

¹⁶ A LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, terceira lei de diretrizes e bases existente no nosso país.

¹⁷ A versão final do "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" foi trazida a público à partir de novembro de 1998, via disquete e à partir de maio de 1999, na forma de livros (3 volumes), editados pela COEDI/MEC. Esta última versão foi amplamente divulgada e distribuída para muitas escolas e professores da educação infantil. Houve uma versão preliminar, de fevereiro de 1998, que foi pouco divulgada.

essencial, na atualidade. Na introdução do documento intitulado "Política Nacional de Educação Infantil", produzido e divulgado pelo COEDI/MEC (BRASIL, 1994), temos a seguinte afirmação:

"Não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão."

No documento, do COEDI/MEC (BRASIL, 1995), intitulado "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais da Crianças" encontra-se importantes especificidades, que as instituições de educação infantil devem contemplar, a fim de garantir um contexto de desenvolvimento apropriado às nossas crianças.

Em relação à nova LDB, cabe tecer algumas considerações, pelo fato dela representar conquistas que significam um grande avanço na área, mesmo e, apesar dos muitos limites e problemas que ela encerra. Faria e Palhares (1999) organizaram uma obra intitulada "Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios", onde, através de cinco artigos de pesquisadores brasileiros, pode-se verificar a preocupação acerca dos conflitos entre a legislação e as políticas educacionais elaboradas e praticadas a nível federal, estadual e municipal.

Apreciando a própria LDB, no Título V, Capítulo I e Capítulo II, Seção II – Da Educação Infantil, nota-se que: o artigo 21 explicita que a Educação Infantil faz parte do sistema de ensino, sendo a primeira etapa da Educação Básica. O artigo 29 aponta como objetivo da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, sem substituição às ações da família e da comunidade. No artigo 30

redefine as denominações creche e pré-escola de acordo com a divisão por faixa etária, rompendo com uma prática comum que é a de chamar de creche instituições que atendem crianças oriundas de famílias pobres e de pré-escola ou escolinha instituições particulares, que atendem crianças de famílias de maior poder aquisitivo. O artigo 31 trata da avaliação das crianças na Educação Infantil: esta não deve ter a finalidade de promoção, sendo feita através de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança; o processo deverá ser contínuo, podendo dar subsídios para rever o trabalho realizado. Além destes artigos específicos da Educação Infantil, cabe lembrar a existência do: Art. 1, § 1º e ; Art.2º; ambos artigos pressupõem sempre a integração entre os esforços de ambos, família e estado; Art.4, IV vem garantir o dever do estado com educação escolar pública, efetivada mediante a garantia de atendimento gratuito em “ creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6; Art. 12, VI e VII preconiza que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Art. 13, I, II, VI e 14, I e II analisam a questão das propostas pedagógicas, atribuindo grande importância ao papel dos professores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação, interpretação e articulação junto às famílias; Art. 17 § único, 18, I e II referem-se à integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino, inclusive no que se refere à rede privada. A este respeito é muito importante verificar o que dizem as Disposições Transitórias em seu Art. 89, a respeito do prazo para que as instituições para as crianças de 0 a 6 anos sejam integradas a seus respectivos sistemas de ensino; Art.62; 63, I e II; 64 e 67 e as Disposições Transitórias, Art. 87, § 1, § 3, I, III e IV; e § 4 tratam das questões relativas à formação dos

professores para a Educação Infantil ; Art. 90 define como foros de resolução de dúvidas o CNE e por delegação deste, os respectivos Conselhos Municipais e Estaduais. Regina Alcântara de Assis (BRASIL, 1998a, p.1) referindo-se ao tratamento, dado pela LDB à educação infantil, diz que ele “é bastante sucinto e genérico”.

É também indispensável destacar a importância da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e em especial, no que concerne a este período de transição. O MEC, em sua estrutura administrativa, dispõe de uma Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Este órgão tem como parte de suas atribuições a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que devem nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecendo paradigmas de qualidade para a própria concepção dos programas de cuidado e educação. Cabe ressaltar que tais Diretrizes exercem uma função mandatória para todas as instituições que atendam crianças dos 0 aos 6 anos, a partir da homologação pelo Sr. Ministro da Educação e sua publicação no Diário Oficial da União. Em seu parecer número 022/98, a Câmara de Educação Básica, institui as seguintes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 7-11):

1 – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.

2 – Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.

3 – As Propostas Pedagógicas para as Instituições de

Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.

4 – Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos de vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

5 - As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através de acompanhamento e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (LDB, art. 31).

6 – As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos e das chamadas pré-escolas ou centros ou classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar necessariamente um educador, também com, no mínimo, Curso de Formação de Professores.

7 – As Instituições de Educação Infantil, devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes. (LDB arts. 12 e 14).

Após esta identificação de alguns dos conteúdos legais sobre a natureza das instituições de educação infantil, sua caracterização e vinculação sistêmica, seus recursos humanos e materiais, suas propostas pedagógicas e regimentos, e a legitimidade de sua existência, definem-se outros aspectos normativos que

possibilitam a transição da Educação Infantil em direção às metas propostas pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Há, também, um documento do COEDI/MEC (BRASIL, 1998b) “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, volumes I e II, onde o objetivo é subsidiar a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil em nosso país, pelos conselhos de educação (municipal, estadual), considerando a condição de integração da educação infantil aos respectivos sistemas de ensino. Este documento e o Projeto – “Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” - que o antecedeu, tiveram origem na própria LDB. A lei prevê que a regulamentação das instituições de educação infantil (já existentes ou a serem criadas) e, sua integração aos respectivos sistemas de ensino, fosse definida até o final de 1999, quando completaria o prazo de três anos, a contar da publicação da lei (art. 89 das Disposições Transitórias). Segundo MALVEZZI (1998, p. 22):

Este trabalho representa o esforço dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, de consultores e especialistas e de dirigentes e técnicos do MEC, que no momento oportuno não deixaram de contribuir para a viabilização da educação infantil.

PALHARES e MARTINEZ (1999) em seu texto – “A Educação Infantil: uma questão para o debate” - apontam a trajetória recente, da década de 90, destacando as ações do COEDI/MEC, quando esteve sob a coordenação de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto e, como vinha sendo tratada a educação

infantil no Brasil - como uma questão para o debate. Procurava-se privilegiar a discussão de propostas e projetos; articular diversos setores e/ou instituições da área, promovendo debates, incentivando assessorias e realizando diferentes publicações¹⁸; disponibilizar o conhecimento produzido na área por universidades e grupos de pesquisa com vistas a traduzir este conhecimento em práticas que respeitassem as crianças. As autoras explicitam, o que a maioria das pessoas envolvidas com a área no nosso país estavam percebendo ou desconfiando, que houve um desvio de rota, no caminho que vinha sendo traçado pelo COEDI/MEC. Com o lançamento do RCNEI¹⁹, constata-se um novo momento, que marca uma descontinuidade na história da construção do conhecimento em educação infantil no Brasil, antes de forma coletiva e coordenada pelo MEC e, hoje representada pelo RCNEI, centralizada no MEC, não solicitando ou incorporando contribuições dos diferentes profissionais e segmentos da área.

CERISARA (1999), analisa vinte e seis pareceres sobre a primeira versão do RCNEI, onde destaca a indiferença do documento em relação a produção acadêmica da área e a desarticulação com a política nacional até então realizada pelo MEC através da COEDI. A autora discute as incoerências presentes no Referencial como: a ambigüidade conceptual quanto a inúmeros aspectos – educação X ensino, experiência X conhecimento, desenvolvimento X disciplinaçãõ, cuidado X educação; a referência à educação especial e a inclusão; a abordagem à relação creche-família; o fato de propor-se como referencial teórico

¹⁸ Conhecidas por seu formato de cadernos, com cores diferentes e pela capa com rostinhos de crianças desenhados, simbolizando a diversidade sócio-cultural e racial, através de crianças sorridentes.(PALHARES e MARTINEZ, 1999, p. 5 e 6)

¹⁹ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

mas apresentar-se como uma proposta pedagógica e a avaliação, como perpetuação de práticas retentivas e excludentes, entrando em desacordo com o que está posto na própria LDB.

KUHLMANN (1998) traz uma discussão interessante sobre as políticas para a educação infantil, partindo de seus estudos historiográficos. Para este autor a polêmica acerca da contradição entre modelo assistencialista e modelo educacional não é procedente. “Ao anunciar o educacional como sendo o *novo* necessário, afirma-se a *educação* como o lado do *bem* e a *assistência* como o império do *mal*, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas.” (idem, ibidem, p. 201-202). Nas instituições de educação infantil, sempre ocorre algum tipo de educação, boa ou não; e por se tratar de crianças com menos de 7 anos, sempre está envolvido o cuidado/assistência. Para ele, o necessário é superar uma ‘tradição histórica’ de destinação de uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres. Também é necessário que se tenha cuidado com o uso banalizado (muito comum, inclusive) da palavra qualidade, fazendo com que as coisas permaneçam como estão, ou ainda que piores.

Em KULHMANN (1999) pode-se encontrar, mais uma vez, a discussão referente a modelos na Educação Infantil. O autor indica que em alguns trabalhos sobre instituições de educação infantil, atribui-se à estas o caráter de instituições não-escolares ou extraescolares; para ele o valor desta formulação está em “demarcar esta área em relação à chamada tendência de *escolarização* das creches e pré-escolas.” (idem, ibidem, p.61). Como o próprio autor chama a atenção, se entender por escola o ensino fundamental, a creche e a pré-escola são de fato instituições não-escolares ou extra-escolares. Não obstante, o mais

importante de fato não é a denominação, mas a especificidade que caracteriza a instituição de educação infantil; entendida hoje, como espaço de cuidado-e-educação, diferente do espaço familiar, por reunir um coletivo de crianças, numa mesma faixa etária. “Essas reflexões mostram como é insuficiente atribuir um nome ou expressão para caracterizar a instituição e daí extrair todas as conseqüências pedagógicas a se desenvolver em seu interior.” (idem, ibidem, p.64). O autor segue apontando os avanços e os problemas das proposições encontradas na versão preliminar do RCNEI; sendo uma das grandes dificuldades apontadas, o fato de se entender a necessidade de articulação da educação infantil com o ensino fundamental mas como uma subordinação. Se a criança for tomada como ponto de partida e, não a existência de um ensino fundamental subsequente, para se desenvolver os programas de educação infantil, a continuidade em relação ao ensino fundamental ocorreria muito mais facilmente.

CAMPOS (op. cit., p.125) ressalta que programas de educação infantil de “melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro” e que as crianças pobres “são justamente aquelas que mais se beneficiam de um bom atendimento”. Não se pode deixar de destacar, como já feito por BARRETO (1998, p. 27), “entre os desafios para a melhoria da qualidade da educação infantil o da formação e da valorização do profissional que atua na área.” Segundo esta autora, com base em SCARR e EISENBERG (1993, apud op. cit.) a capacitação específica do profissional é um dos fatores que causam maior impacto sobre a qualidade do atendimento em educação infantil. KULHMANN (1999, p.65) ratifica esta afirmativa ao dizer: “Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá

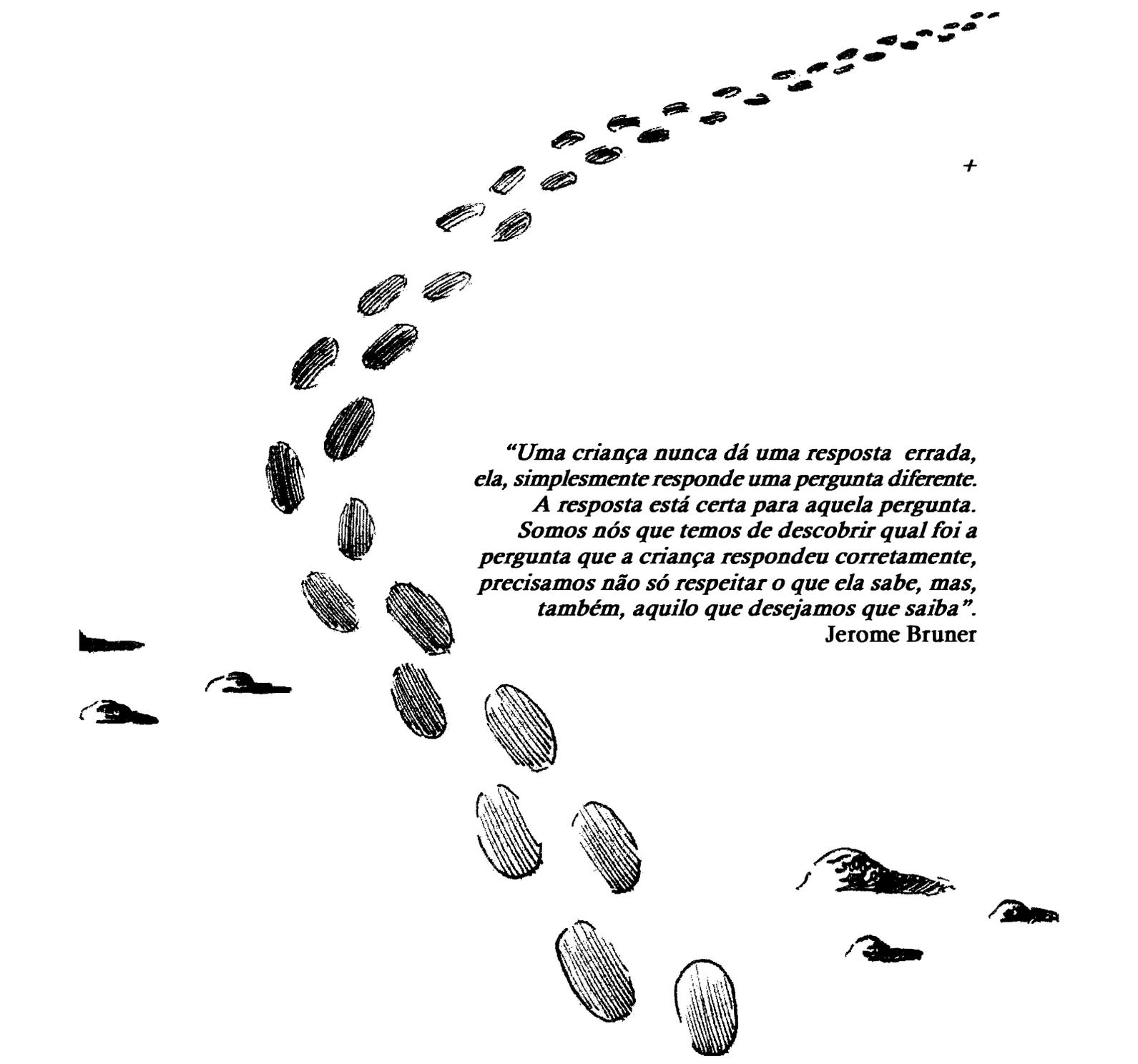
educar essa criança nas instituições de educação infantil.”

ROSEMBERG (1999) analisa o processo de expansão da educação infantil no Brasil e, desvenda novas formas de exclusão social, criadas pelas políticas de “democratização” da educação infantil. E faz uma reflexão sobre o sentido desta equalização de oportunidades, ou seja, de serviços e atendimento para todos. A expansão com baixo investimento e a co-existência de modelos diversificados de atendimento (creches públicas, conveniadas e particulares com e sem fins lucrativos; pré-escolas públicas, conveniadas e particulares com e sem fins lucrativos; classes de alfabetização, entre outros), incorrem em oferta simultânea de serviços com qualidade extremamente desigual, que acaba penalizando mais, justamente as crianças pobres e negras.

No caso da educação infantil, uma política de equalização de oportunidades para crianças brancas e negras significa equalização do padrão de qualidade (ou pelo menos redução drástica das diferenças atuais) o que passa, hoje, pela formação educacional dos (as) docentes que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas. (idem, ibidem, p.35)

Concorda-se com FARIA (1999), citando-a mais uma vez, quando diz que:

Os centros de educação infantil não têm o poder de resolver os problemas sociais, e não devem ser vistos como a panacéia da educação. (...) No entanto, podem possibilitar, se adequadamente estruturados, melhores condições de vida para as crianças (de novo: pobres e ricas, procurando superar a “dupla alienação da infância”) e dos adultos neles envolvidos. (p.79)



“Uma criança nunca dá uma resposta errada, ela, simplesmente responde uma pergunta diferente. A resposta está certa para aquela pergunta. Somos nós que temos de descobrir qual foi a pergunta que a criança respondeu corretamente, precisamos não só respeitar o que ela sabe, mas, também, aquilo que desejamos que saiba”.

Jerome Bruner

ANÁLISE DOS DADOS

A avaliação na educação Infantil

É imperioso fazer-se aqui alguns esclarecimentos, a fim de que a análise do material empírico possa revelar as concepções presentes na produção sobre avaliação na educação infantil, demonstrando como os diferentes autores e abordagens considerados neste trabalho, expõem e propõem sobre o tema.

Busca-se precisar aqui o que representa a avaliação na educação infantil, que bases sustentam sua especificidade; que diferenças conceituais e organizacionais existem em relação aos outros níveis de ensino.

Para isso, como já foi explicitado anteriormente (Introdução), as categorias de análise eleitas são: avaliação da criança (seu desenvolvimento ou aprendizagem); avaliação da programação educativa (ou do trabalho pedagógico) e avaliação da instituição. Tais categorias permitem uma diferenciação em termos de que elementos estão sendo considerados no processo de avaliação, bem como, mantêm a amplitude de abrangência nos três eixos escolhidos. Tais eixos ou categorias foram analisados considerando-os não em perspectiva isolada, tampouco em sobreposição; mas foram examinados articuladamente, coincidindo com a forma que presenciou-se nos textos de origem.

O estudo priorizou para análise as seguintes fontes empíricas:

- ▶ □Produção expressa em artigos de periódicos nacionais de educação;
- ▶ □Produção expressa em artigos de periódicos nacionais de psicologia;
- ▶ □Produção expressa em textos de livros publicados no Brasil, apresentadas em forma de capítulo, item ou sub-item, das áreas de educação e psicologia, de autores nacionais ou estrangeiros.

Inicialmente, pensou-se em desenvolver o trabalho de análise utilizando-se, como base empírica, apenas os periódicos das áreas de educação e psicologia. Tal estratégia constatou-se inviável, uma vez que a produção sobre educação infantil encontrada nos periódicos foi bastante tímida, ainda mais no tocante à avaliação. Entende-se que este dado justifique, suficientemente, o uso de textos encontrados em livros, que não sejam exclusivamente de cunho didático²⁰, do mercado editorial nacional.

No que se refere ao período, em que se deram as produções, utilizadas como fonte de análise, fez-se um recorte que abrange o intervalo que vai de 1989 à 1999. Julgou-se profícua uma análise deste período, por ser imediatamente sucessivo à promulgação da Constituição Brasileira (1988), que demarca o início de uma fase de conquistas legais para as crianças com menos de sete anos de idade e suas famílias. Também neste período instaurou-se o Estatuto da Criança e

²⁰ Para realização deste trabalho, foram consultadas algumas obras de cunho didático, que não compuseram a amostra empírica em questão, mas encontram-se listadas em anexo (p. 126- 127).

do Adolescente (1990) e a LDB No. 9394/96, documentos que trouxeram uma nova perspectiva para a educação das crianças menores de 7 anos de idade.

As hipóteses do presente estudo se inscrevem partindo das seguintes idéias:

- ▶ □decorrente da reestruturação legislativa, demarcando a educação infantil no terreno da educação básica, deve ter havido um aumento das produções acadêmico-científicas neste âmbito da educação básica, incluindo publicações sobre a questão da avaliação.
- ▶ □a questão da avaliação, neste nível da educação básica, deve estar sendo inscrito de forma ampliada, ou seja, considerando não somente a avaliação da criança, mas além desta, a avaliação da programação educativa, dos profissionais envolvidos, da própria instituição, ou ainda, das políticas públicas.

A - ANÁLISE DOS ARTIGOS DE PERIÓDICOS

Como disposto na Introdução, selecionou-se doze periódicos nacionais, sendo quatro da área de psicologia – Psicologia: Reflexão e Crítica; Psicologia: Teoria e Pesquisa; Estudos de Psicologia/PUCCAMP; Psicologia USP e oito da área de educação – Cadernos de Pesquisa; Educação e Sociedade; Em Aberto; Pro-posições; Cadernos Cedes; RBEP/INEP; Revista da Faculdade de Educação da USP; Estudos em Avaliação Educacional (ver tabelas no Anexo I). Devido à

grande dificuldade de encontrar-se todos os números dos títulos de periódicos selecionados, a busca estendeu-se (no tempo e na área geográfica de abrangência, como relatado na Introdução) bastante e, apesar disso foi necessário se retirar a Revista Pro-Posições da composição do material empírico, uma vez que muitos números seus não foram encontrados, quer nas bibliotecas das universidades locais (UFPR e PUC-PR) ou nas bibliotecas da cidade de São Paulo (USP e FCC). Ficou-se então com 11 títulos de periódicos, sendo um total de 291 volumes, correspondendo a 310 números, dos mesmos.

Através da consulta aos sumários, de todos os 310 números dos periódicos, selecionou-se inicialmente todos os títulos referentes à avaliação, em seguida listou-se apenas os títulos (ver Anexo II) que denotavam uma aproximação ao assunto que se pretendia tratar - avaliação, circunscrita à educação infantil. Selecionou-se títulos que faziam referência à alguma sistemática de observação, acompanhamento, avaliação; ou à aquisição, evolução de alguns aspectos; desde que relacionados à crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos, ou chamada em idade pré-escolar; independentemente de se fazer, neste momento, referência ao contexto em questão, de cada um dos artigos.

Construiu-se dois quadros que são representativos da produção encontrada, em afinidade com a temática pesquisada. Os quadros foram organizados, respectivamente: pelo título do periódico, relacionando autor(es) e ano/volume/número em que foi publicado o artigo (Quadro 2) e; pela tônica tratada no artigo, relacionando sobrenome do(s) autor(es), ano da publicação e, título do artigo (Quadro 3).

O Quadro 2, a seguir, mostra em que periódicos foram encontrados estes títulos, seus autores e, em que ano se deram as publicações, bem como, o volume e/ou número do periódico.

QUADRO 2 – DEMONSTRATIVO DOS PERIÓDICOS SELECIONADOS PARA POSSÍVEL BASE EMPÍRICA

TÍTULO DO PERIÓDICO	AUTOR (ES)	ANO/V. N.
Estudos em Avaliação Educacional	Maria Alice S. SOUZA e SILVA	1994/10
	Sérgio Antonio da Silva LEITE, Mara Sílvia André EWBANK	1995/11
Cadernos de Pesquisa	Fúlvia ROSEMBERG	1999/20
	Maria Clotilde ROSSETTI FERREIRA e outros	1998/105
Estudos de Psicologia – PUCCAMP	João Serpião de AGUIAR	1997/14-2
	Quinha Luíza de OLIVEIRA	1996/12-1
	Gardênia de OLIVEIRA-CASTRO	1994/10-3
	Maria das Graças B. B. DIAS e Patricia J. BROOKS	1997/13-1
Psicologia: Teoria e Pesquisa	Cátia O. MELLO, Jandyra M.G. FACHEL e Tânia Mara SPERB	1997/13-1
	Ana C. V. SELVA e Ana Carolina P. BRANDÃO	1998/14-1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Cláudia DAVIS e Yara Lúcia ESPOSITO	1992/17-1
TOTAL.	Periódicos – 5 Autores – 29	Artigos – 12

Com base no quadro acima pode-se perceber que foi encontrado possível material empírico - doze títulos, em apenas cinco periódicos, sendo que foram pesquisados onze periódicos diferentes. Nos outros seis periódicos, nenhum título de artigo, apresentava qualquer aproximação à temática em questão. Alguns tratavam da avaliação, mas circunscrita a outros níveis de ensino, independente de dizer respeito à avaliação da aprendizagem, do processo de ensino, dos docentes ou institucional.

No entanto, seguindo à risca os critérios de inclusão de fontes para análise ver-se-á que dos doze títulos de artigos listados inicialmente, apenas um pode ser utilizado para os fins desta pesquisa. Os demais tiveram de ser desconsiderados.

No quadro abaixo especificou-se o tratamento, ou seja, a tônica apresentada em todos os artigos, os que deixaram de compor o conjunto de material para análise e o artigo que será analisado em seguida (este se encontrada em negrito, destacado, no quadro disposto na página seguinte).

QUADRO 3 – AUTORIA, TÍTULO E ÊNFASE DA PESQUISA, NOS ARTIGOS SELECIONADOS

AUTOR (ES), ANO	TÍTULO	TÔNICA
SOUZA e SILVA, 1994	As multiterminações da evolução da escrita	Acompanhamento da evolução da escrita de crianças, em 17 classes de 1 ^{as} séries de escolas públicas estaduais de São Paulo
LEITE e EWBank, 1995	Avaliação de concepções sobre a escrita de crianças: a alfabetização na pré-escola	Pesquisa comparativa sobre o desempenho de crianças no início do Ciclo Básico, que frequentaram diferentes pré-escolas (tradicional ou funcional)
ROSEMBERG, 1999	O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil	Análise dos sistemas de produção de dados sobre o atendimento a crianças de 0 a 6 anos, enfocando as políticas públicas
ROSSETTI-FERREIRA e outros, 1998	Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência	Avaliação da qualidade de atendimento oferecido a crianças de 0 a 6 anos, na educação infantil
AGUIAR, 1997	Elaboração e avaliação de um programa de jogos recreativos infantis para o ensino de conceitos a crianças pré-escolares	Pesquisa experimental sobre a influência de um programa de jogos recreativos infantis sobre a aprendizagem de conceitos
OLIVEIRA, 1996	Três instrumentos de avaliação de habilidades para aprendizagem da leitura e escrita	Investigação sobre a dificuldade, a fidedignidade e a validade preditiva de 3 testes (de habilidade, prontidão e repertório para alfabetização) com alunos de 1 ^a série
OLIVEIRA-CASTRO, 1994	Avaliação de desempenho em psicologia: Questões conceituais e metodológicas	Revisão de publicações em revistas de psicologia aplicada sobre avaliação organizacional
DIAS e BROOKS, 1997	A Quantificação Universal das Crianças	Pesquisa experimental sobre quantificadores para a compreensão de aspectos léxicos e sintáticos entre crianças de 4 a 9 anos e adultos
MELLO, FACHEL e SPERB, 1997	A Interação Social na Brincadeira de Faz-de-Conta: Uma Análise da Dimensão Metacomunicativa	Observação de 12 tríades de crianças (entre 4 e 6 anos) em situação de brincadeira com sucatas ou brinquedos em uma sala de pré-escola, da rede de Porto Alegre, objetivando a análise das comunicações que ocorriam entre elas
SELVA e BRANDÃO, 1998	Reflexões Sobre a Aprendizagem da Matemática na Pré-Escola	Investigação experimental sobre o papel das representações utilizadas por crianças de 4 a 6 anos na escolha de estratégias de resolução para problemas de subtração
DAVIS e ESPOSITO, 1992	O Papel e a Função do Erro na Avaliação Escolar	Discussão teórica acerca da avaliação escolar (ensino fundamental) à partir do enfoque da teoria de Piaget
TOTAL:	Autores – 29 Artigos – 12	Artigos – 12

Cabe tecer algumas considerações: mesmo no periódico “Estudos em Avaliação Educacional”, especializado em avaliação; não foram identificados artigos que fizessem referência à avaliação na educação infantil, delimitado em seu contexto educativo e institucional, integralmente, ou seja, que não se constituíssem em estudos que apenas utilizaram a instituição de educação infantil (creche ou pré-escola) para seleção de sujeitos para pesquisa. Nos três artigos previamente selecionados deste periódico, encontrou-se dois que dizem respeito à avaliação das condições e concepções sobre a escrita das crianças em fase pré-escolar, desconsiderando-se a questão institucional das creches e pré-escolas, enquanto o terceiro trata da avaliação de políticas públicas para a educação infantil, em nosso país.

O artigo de **ROSSETTI-FERREIRA e outros (1998) – “Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência”**, apresenta uma dimensão do processo avaliativo na educação infantil que está contemplada nas categorias de análise aqui propostas. Aponta uma perspectiva da avaliação em outras dimensões, além da avaliação da aprendizagem ou do desenvolvimento da criança. Passa-se a pensar em avaliação: da programação educacional, das interações intra –institucionais e entre a instituição e a família, das práticas de segurança, do desenvolvimento do grupo de trabalho da instituição, da adequação do espaço físico e das condições de higiene e saúde. Segundo as autoras a avaliação dos serviços prestados pela instituição pode promover maior qualidade para a educação infantil.

B - ANÁLISE DOS TEXTOS DE LIVROS

A busca de material para análise em livros deveu-se, como exposto anteriormente, à rara e escassa produção sobre o tema em estudo nos periódicos nacionais, de educação e psicologia. Tal constatação indicava a inviabilidade de uma discussão, mais bem fundamentada, sobre o assunto.

Em função disto, ampliou-se o universo de fontes empíricas e passou-se então a considerar as produções publicadas em livros das áreas de educação e psicologia, em circulação no mercado editorial atual desde que lançados à partir de 1989. Outro critério considerado foi o de fato de terem sido incluídas editoras de abrangência nacional, escolheu-se trabalhar com oito editoras: Artes Médicas; Autores Associados; Cortez; Loyola; Mediação; Ática; Vozes e Papyrus.

Nas publicações editoriais, além de ver-se ampliada a amostra de fontes empíricas, viu-se ampliada também a expressão de autores, brasileiros e estrangeiros, que realizaram incursões na área. Estas incursões estiveram muitas vezes subsumidas à outras questões tratadas majoritariamente por alguns autores; assim como, também foram, em alguns trabalhos, a questão fundamental tratada.

Contou-se com treze textos, apresentados em forma de livro, capítulo, item ou sub-item. No Quadro 4 tem-se um panorama sobre tais textos. Vê-se no quadro: autoria e país de origem da obra; editora e ano da edição consultada; forma de apresentação dada ao texto; base empírica do(s) autor(es).

QUADRO 4 – DEMONSTRATIVO DAS FONTES EMPÍRICAS DA PESQUISA EM LIVROS

AUTORIA / PAÍS DE ORIGEM	TÍTULO	EDITORA / ANO *	FORMA **	BASE EMPÍRICA ***
Sandra Santos Baron CABRAL/ Brasil	Incluindo Algo Mais na Conversa sobre Pré-Escola	Cortez/ 1993	Capítulo	Ensaio teórico Dissertação de Mestrado
Maria Teresa ESTEBAN/ Brasil	Jogos de Encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola	Cortez/ 1993	Capítulo	Ensaio teórico
Lenira HADDAD/ Brasil	O processo de avaliação nos grupos maiores;	Loyola/ 1991	Sub-item	Pesquisa de campo Dissertação de Mestrado
Ana M. KAUFMAN, Mirta CASTEDO, Lúlia TERUGGI, Claudia MOLINARI/ Argentina	Avaliação e Promoção	Artes Médicas/ 1998	Capítulo	Pesquisa de campo
Monique DEHEINZELIN/ Brasil	Instrumentos do Professor/ Avaliação e planejamento	Vozes/ 1994	Sub-item	Ensaio teórico-prático Relato de experiência
Sônia KRAMER, Ana Beatriz C PEREIRA, M ^{te} Luíza M.B.OSWALD, Regina de ASSIS/ Brasil	Planejamento e Avaliação da Proposta Pedagógica	Ática/ 1993	Capítulo	Ensaio teórico-prático
Jussara HOFFMANN/ Brasil	Avaliação na Pré-Escola – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança	Mediação/ 1996	Livro	Ensaio teórico-prático Relato de experiência
Miguel A. ZABALZA/ Espanha	Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade	Artes Médicas/ 1998	Sub-item	Ensaio teórico
Eulália BASSEDAS, Teresa HUGUET, Isabel SOLÉ/ Espanha	A Avaliação e a Observação	Artes Médicas/ 1999	Capítulo	Ensaio teórico-prático
Bernard SPODEK e Olivia N SARACHO/ Estados Unidos	Avaliação na Educação para a Primeira Infância	Artes Médicas/ 1998	Capítulo	Ensaio teórico-prático
Ivany Souza Á VILA e Maria Luíza XAVIER/ Brasil	Avaliação da Qualidade do Atendimento Oferecido em Creches e Pré-Escolas no Rio Grande do Sul	Mediação/ 1998	Capítulo	Pesquisa de campo
Howard GARDNER/ Estados Unidos	Avaliando a aprendizagem	Artes Médicas/ 1994	Item	Ensaio teórico
Augusta FONI/ Itália	A observação	Artes Médicas/ 1998	Item	Ensaio teórico-prático
Kátia Cristina Stocco SMOLE/ Brasil	A questão da avaliação; Elaborando um portfólio	Artes Médicas/ 1996	Item	Relato de experiência

* - O ano, aqui apresentado, é respectivo à publicação consultada

** - A forma, refere-se à como a produção está colocada na obra, qual sua forma de apresentação, ou seja, como o assunto é destacado no corpo do livro.

*** - A base empírica, aqui, é sobre o trabalho do (s) autor (es), explícita ou implicitamente colocada pelo (s) mesmo (s).

Na análise que se segue estarão sendo articuladas produções fruto das fontes empíricas, bem como, das fontes de consulta. Para se ter uma distinção entre as duas fontes escolheu-se destacar, evidenciando através de negrito, as informações sobre a base empírica (autoria, título, ano, etc.) e manter sem destaque as outras fontes.

B.1 - CATEGORIA DE ANÁLISE: AVALIAÇÃO DA CRIANÇA - SUA APRENDIZAGEM, SEU DESENVOLVIMENTO

De todos os textos aqui analisados um total de 13, apenas 2 não se referem à esta categorização da avaliação. A dimensão da aprendizagem e/ou desenvolvimento das crianças é extensamente focado quando se fala de avaliação, inclusive na educação infantil. Devido a isto e aos detalhamentos que iam sendo encontrados através das leituras do material empírico, subdividiu-se esta categoria em eixos menores para a análise, sendo:

- ▶ **□B.1.1 – Crítica aos Modelos**
- ▶ **□B.1.2 – Princípios e Pressupostos**
- ▶ **□B.1.3 - Relação entre Avaliação e Proposta Educativa**
- ▶ **□B.1.4 – Compreensão da Criança**
- ▶ **□B.1.5 – Papel do Professor**
- ▶ **□B.1.6 – Sobre o Registro e os Instrumentos**
- ▶ **□B.1.7 – Experiências em Áreas Específicas**

Antes de se verificar cada sub-categoria é importante situar alguns aspectos que, pode-se dizer, estruturam a avaliação na educação infantil.

No livro de **Jussara HOFFMANN (1996)**, “**Avaliação na Pré-Escola – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**”, que compõe uma coleção chamada “Cadernos de Educação Infantil”, encontra-se uma referência importante sobre o porquê do surgimento da avaliação na educação infantil. Segundo a autora, tal questão:

(...) insere-se na discussão histórica acerca de uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento às crianças. A exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se vêm com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças. (p. 9)

Até a data da 1ª edição do livro (op. cit.) havia pouca exigência legal (tão somente o 3º, no Cap. VII, do substitutivo da LDB, nº 101, de 1993) dos órgãos oficiais quanto à prática avaliativa nas creches e pré-escolas, descaracterizando assim a origem burocrática da avaliação, vindo corroborar a idéia de Hoffmann (op.cit.) de que a origem da avaliação, nas instituições de educação infantil possui fatores sócio culturais próprios. Não deixa de ocorrer, no entanto, reflexos da prática de avaliação do ensino fundamental: o atrelamento à finalidade de controle, o que compromete o benefício ao processo educativo, maior contribuição que a avaliação pode trazer.

Atualmente, tanto a nova LDB e como o recente Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil mencionam a avaliação como parte do processo educativo. No entanto, este tema tem ganho poucos estudos, mais detalhados, que permitam redimensionar a prática avaliativa, em todas ou, na maioria das instituições de cuidado e educação da criança de 0 a 6 anos, assegurando o direito da criança, de ser verdadeiramente criança.

HOFFMANN já havia discutido a avaliação na educação infantil anteriormente, referindo que, comumente, esta é vista como um mito. A autora, entretanto, entende a avaliação como um desafio que se coloca aos educadores:

Através de minha atuação como orientadora de estágio em instituições de educação pré-escolar, aprendi a observar curiosa e investigativamente esse modo próprio de agir das crianças, suas brincadeiras, suas expressões, sem, entretanto, analisá-las em relação às minhas próprias expectativas sobre elas. Para oportunização de ações educativas, nas instituições, tenho considerado a cada dia mais importante essa atitude de observação e reflexão quanto às manifestações das crianças no seu significado essencial de fundamento à continuidade do trabalho. (Hoffmann, 1991, p.83-84)

Nas diretrizes pedagógicas da Política Nacional para a Educação Infantil ao fazer-se referencia ao papel do educador também verificamos a idéia de que a avaliação constitui-se elemento fundamental do processo educacional:

Sua função (do educador) é de mediador, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades, e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. O educador deve assegurar a realização de aprendizagens em que os novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e que propiciem o interesse pela utilização efetiva das mesmas. (Brasil, 1994a, p. 18)

direcionamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. A cada momento em que se observa um “desvio” da criança em relação ao padrão estabelecido, buscam-se meios para “corrigi-la”, redirecionando seu movimento. (p.23)

Para esta autora, em função de compreensões deste tipo, revelasse o fato da escola não reconhecer a diversidade. “O distanciamento do padrão é entendido como disfunção, como anormalidade, justificando a correção.” (p.24) Enfatiza ainda, o fato de a criança não ser vista como sujeito na maioria das propostas de educação ou de avaliação, à partir do qual se deveria organizar o trabalho educativo:

A criança é vista como um material a ser moldado. Os conhecimentos que traz, as informações que possui, as relações que estabelece, as habilidades que desenvolve em seu cotidiano, o fato de ser um sujeito participante da vida social, e que pertence a uma determinada classe, não são considerados na pré-escola. Sua vida não é reconhecida como objeto de conhecimento e real articuladora de seu conhecimento sobre o mundo.

O que a criança descobre poder realizar com seu corpo, os movimentos que gostaria de saber fazer, ou os conhecimentos que deseja adquirir, não têm lugar na escola. Tal descoberta é substituída pelos movimentos “necessários” a uma “boa aprendizagem”, em especial a da leitura e da escrita – que só acontecerá após a pré-escola. (p.25)

Howard GARDNER (1994) em seu livro **“A Criança Pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la”**, trata da avaliação em um ítem chamado **“Avaliando a aprendizagem”**. Neste texto, Gardner faz uma crítica ao uso excessivo de testes padronizados, muito comum na cultura norte-americana. Segundo este autor há uma total eliminação do elemento subjetivo na testagem; tanto o teste é considerado uma “medida descontextualizada” como a situação em que ele é utilizado é também descontextualizada. À destarte dos argumentos,

B.1.1 – Crítica aos Modelos

HOFFMANN (1996, p.10) critica a formalização excessiva dada costumeiramente à avaliação, lembrando as prática positivistas, reflexo de concepções elitistas e discriminatórias, bastante comuns no ensino fundamental.

Sandra Santos Baron CABRAL (1993) escreveu um capítulo no livro “Revisitando a Pré-Escola” de Regina Leite Garcia, intitulado **“Incluindo algo mais na conversa sobre a pré-escola”**. A autora indica que normalmente o diferente é visto como errado: uma criança capaz de escrever a palavra ‘cavalo’, ao realizar um exercício em que se solicita que este seja desenhado, não se sente com permissão de representá-lo também pela escrita. Por esta e outras situações a autora entende que a escola e as professoras entendam diversidade como adversidade. (p. 146)

Nos textos sobre a matéria educacional vemos, de forma crescente, autores que dão especial ênfase à necessidade de formação de um educando que possa ser sujeito, no sentido de ter uma participação ativa e consciente de seu próprio processo de conhecimento. (p.148)

Maria Teresa ESTEBAN (1993) também tem um capítulo, no livro organizado por Regina Leite Garcia, intitulado **“Jogos de Encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola”**. O título, do trabalho desta autora, é pouco revelador do fato de estar se tratando da avaliação. No entanto, encontra-se no texto críticas graves à respeito da padronização do desenvolvimento e do comportamento, das crianças de 0 a 6 anos, com vistas à 1ª série; ressaltando o caráter preparatório da pré-escola.

A avaliação tem um significativo papel no

justificativos, o autor conclui que a testagem formal foi muito além do que deveria e encerra o item “Avaliando a aprendizagem” dizendo: “formas totalmente diferentes de abordagem necessitam ser implementadas se quisermos documentar as compreensões dos estudantes.” (p.119)

Bernard SPODEK e Olivia N. SARACHO (1998) escreveram “**Ensinando Crianças de Três a Oito Anos**” e nele dispuseram um capítulo chamado “**Avaliação na Educação para a Primeira Infância**”. Em relação à avaliação das crianças, também criticam a cultura de “medição” americana, falando das testagens padronizadas (por norma ou por critério, os testes de desenvolvimento, de inteligência, de prontidão e realização) e das não padronizadas. Apresentam diversas técnicas de observação, além de falarem sobre o registro e a comunicação dos resultados.

Negar experiências educativas a uma criança devido a um julgamento de imaturidade, mesmo que este esteja correto, significa impedir um possível desenvolvimento. O desenvolvimento humano é altamente flexível, e as experiências das crianças tendem a modificá-lo. Em vez de exclusão, as crianças precisam de oportunidades educativas diferenciadas. (p. 196)

Miguel A. ZABALZA (1998) organizou o livro “**Qualidade em Educação Infantil**” e lá apresenta um sub-ítem intitulado “**Os sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças**”, no qual refere que qualquer programa profissional de educação infantil deve estar preocupado em avaliar constantemente se está havendo avanço em relação aos propósitos estabelecidos, saber o que se quer e os caminhos para alcançá-lo.

Trata-se, além disso, de superar a idéia de que não basta ter boa vontade, um pouco de intuição e capacidade para improvisar experiências e jogos. Todas essas coisas são competências inestimáveis de todo bom educador (a) infantil. Mas será preciso também ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global. (p.54)

B.1.2 – Princípios e Pressupostos

De acordo com RISCHBIETER (1998) a avaliação deve servir para se poder ajudar cada criança em função das suas características pessoais e únicas. “Uma avaliação que se preocupa em apontar qualidades positivas em cada criança, junto com educadores que sabem da importância dos elogios, estará ajudando cada criança a se tornar mais confiante e mais dispostas a aprender.” (p. 102). A avaliação quando vista como instrumento de apoio, para orientar o trabalho com cada uma das crianças, irá auxiliar na construção da auto-confiança, levando-as a conhecer-se cada vez melhor.

Sônia KRAMER, Ana Beatriz Carvalho PEREIRA, Maria Luiza

Magalhães Bastos OSWALD e Regina de ASSIS (1993) em seu livro “**Com a Pré-Escola nas Mãos**”, expõem um capítulo “**Planejamento e Avaliação da Proposta Pedagógica**”, no qual apresentam a temática da avaliação na educação infantil, enquanto na dimensão de avaliação da criança, de forma bastante crítica e salientam que: “a avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo” (p.94) e, que o sentido da avaliação é poder aprimorar o trabalho desenvolvido com as crianças, sendo estas o elemento motivador da avaliação.

Muitos dos autores ora pesquisados, consideram imprescindível a condição de que ao ser praticada, a avaliação seja contextualizada, do contrário, como pode-se verificar em **HOFFMANN (1996, p.13)**: “A avaliação acaba por resultar numa análise artificial do desenvolvimento infantil, negando principalmente a identidade da criança que está sendo avaliada e a identidade do professor que trabalhou com ela.”

Segundo **MELUCCI (1995; citada em SEBASTIANI, 1996)** como a avaliação tem por base a subjetividade e a inter-subjetividade, não existe uma única forma de se avaliar. Apesar disso, alguns critérios podem ser seguidos a fim de se obter o máximo em fidedignidade: a autoconsciência, saber ouvir o outro, observar, solicitar a colaboração da criança, deixar claras as intenções e estar atento aos perigos dos instrumentos e equívocos da mensuração. A autora propõe que se realize “(...) uma linha documentada do percurso seguido pela criança na formação da identidade pessoal e cultural, um retrato da sua qualidade, das suas competências e das suas potencialidades.” (idem, p.20) Aponta também a

importância de se discutir e orientar a avaliação de forma coletiva, valorizando seu caráter participativo.

HOFFMANN (op. cit.) enfatiza inclusive o caráter ilegal do uso de procedimentos de seleção para ingresso na 1ª série, em algumas escolas, decorrência do modelo seletivo do ensino fundamental. Esta autora demarca este aspecto dizendo:

É preciso, portanto, re-significar a avaliação em educação infantil como acompanhamento e oportunidade ao desenvolvimento máximo possível de cada criança, assegurando alguns privilégios próprios desta instância educativa, tais como o não atrelamento ao controle burocrático do sistema oficial de ensino em termos de avaliação, e a autonomia em relação à estrutura curricular.
(p.14)

HOFFMANN (op. cit.) expõe os pressupostos básicos de sua proposta de avaliação na educação infantil: compreender a criança; tornar a prática investigativa e não sentensiva, mediadora e não constatativa; se justifica na e pela interação adulto/criança e não na certeza ou em afirmações inquestionáveis; presa pela autonomia e iniciativa do professor, é imprescindível sua participação, bem como, a dos atendentes, nas atividades de planejar e avaliar.

Augusta FONI (1998) tem um capítulo, no livro “Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva” de Anna Bondioli e Susanna Mantovani e, neste capítulo, ela dedica um item à avaliação intitulado “**A observação**”. A autora reporta-se ao método de observação natural. Entende que, a observação natural surgiu como método principal para o conhecimento do desenvolvimento da primeira idade, sendo utilizada em pesquisas da psicologia evolutiva; e depois passou a ser utilizada nas creches, como um instrumento de

crescimento profissional.

Para os educadores, tudo isso significa a aquisição de um hábito mental mais rigoroso e controlado, tanto para conhecer melhor o desenvolvimento infantil, quanto para projetar de modo mais correto a função educacional da creche. (p.148)

Para **FONI (op.cit.)** “a observação não é um instrumento neutro”.

De acordo com HOFFMANN (1991, p. 100-103) a observação feita pelo professor quanto às crianças deve ser atenta e curiosa, incluindo o questionamento, a reflexão teórica sobre as manifestações das crianças e sobre os materiais trabalhados; acompanhamento reflexivo sobre as ações das crianças.

Para **ESTEBAN (op. cit.)**

Somente com uma redefinição da instituição pré-escolar e, à partir desta, é possível a reconstrução do significado e das práticas avaliativas.

A avaliação se constitui sob uma nova perspectiva. Avalia-se o processo vivido, não apenas para se observar os resultados alcançados, mas para entender os caminhos percorridos pela criança para atingir o ponto demonstrado, desvelando no comportamento aparente as aprendizagens que não estão evidentes de forma imediata. (p.32)

O ato avaliativo passa a ter como finalidade a compreensão do processo vivido pelo grupo e pela criança individualmente e a criação de alternativas pedagógicas que contribuam para o crescimento global de todas as crianças. Busca-se entender o processo para ampliá-lo. (p.33)

Eulàlia BASSEDAS, Teresa HUGUET e Isabel SOLÉ (1998) no livro **“Aprender e Ensinar na Educação Infantil”**, dedicam um capítulo – **A Avaliação e a Observação** – à temática aqui pesquisada. Ali expõem uma visão global sobre os diferentes aspectos que devem ser considerados quando se planeja a

avaliação. Refletem sobre as finalidades e características da avaliação, analisam diferentes tipos e diferentes estratégias para se avaliar, propõem instrumentos para guiar a observação e a avaliação.

A partir das avaliações que são realizadas a cada dia e, sobretudo, a partir das valorizações e das opiniões que se faz sobre o avaliado, pode-se transmitir a ele e à sua família algumas valorizações e algumas opiniões que podem fazer com que a criança sintam-se capaz e estimulada a esforçar-se, ou incapaz e incompetente. (p. 181)

Sobre a comunicação da avaliação estas autoras indicam que as informações devem ser comunicadas de maneira diferente, conforme o destinatário, os educadores, a instituição, a família e a criança; pois em cada caso a função é peculiar, a linguagem deve ser adequada, assim como, o conteúdo.

Através de uma avaliação que incentive a auto-avaliação (capacidade de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem e a meta-cognição (capacidade de aprender a aprender, conversar consigo mesma), “acredita-se poder conseguir despertar processos de aprendizagem que irão continuar pela vida de cada indivíduo e que, por isso mesmo jamais poderão ser completamente avaliados...” (RISCHBIETER, 1998, p. 115).

B.1.3 - Relação entre Avaliação e Proposta Educativa

ZABALZA (op. cit.); KRAMER e colaboradoras (op. cit.); HOFFMANN (op.cit.), SPODEK e SARACHO (op. cit.); ESTEBAN; BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ (op. cit.) ressaltam a inter-dependência existente entre a avaliação e uma proposta pedagógica. Esta articulação é necessária e, inerente à qualquer prática

em avaliação. “À partir da avaliação se reorienta o currículo.” (ESTEBAN, op. cit., p. 33)

ZABALZA (op. cit.) indica que diferentes “modelos” de educação infantil darão origem a diferentes instrumentos próprios de acompanhamento para registrar processos e resultados, visando incorporar os reajustes necessários, seja em relação ao aluno ou às atividades.

Para KRAMER e colaboradoras (op.cit.):

O papel da avaliação decorre das próprias metas educacionais estabelecidas para a proposta. Assim a avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos. Dispondo dos principais elementos relativos a elas e à pré-escola como instituição, podemos planejar e (re) direcionar o nosso trabalho cotidiano.

(...)

A avaliação é, então, um aspecto fundamental de qualquer proposta curricular, é, na verdade, parte integrante desta proposta. (p.94)

Planejamento e avaliação são, portanto, duas faces da mesma moeda viabilizadora da proposta. Do planejamento decorrem as atividades que, avaliadas, possibilitam novas ações planejadoras. Ambos são elementos vitais do currículo, que – como temos enfatizado – deve ser necessariamente dinâmico, organizado e coletivamente construído. (p.99)

FONI (op. cit.) diz que:

É de grande ajuda, para o relacionamento da programação educacional, o “saber ver” como as crianças se comportam e em qual ordem ambiental. E neste “saber ver” as crianças de seu próprio grupo está a condição preliminar para fazer propostas que partam de seu próprio nível real, ao invés de intervir do mundo exterior, baseando-se em simples pressuposições. (p.148)

A observação para esta autora é “congruente, por si mesmo, a um projeto no qual o grupo de adultos se coloca junto aos confrontos das crianças com a atitude de quem quer entender antes de fazer e para fazer da maneira mais correta possível, acionando estratégias a fim de superar a impressão momentânea e subjetiva e chegar a uma colocação mais rigorosa da prática cotidiana.”

Para **SPODEK e SARACHO (op. cit., p. 206)**:

O principal impacto das avaliações dos professores é a melhoria das experiências pedagógicas de cada criança. Conhecendo seus alunos e os efeitos das atividades de sala de aula em cada indivíduo, os professores podem manter aquelas que se provaram bem sucedidas, substituir as pouco eficientes e continuar a ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças. Uma imagem realista das atividades de sala de aula e de suas conseqüências ajuda a assegurar as oportunidades educativas cada vez mais ricas para as crianças em seus primeiros anos de vida.

ESTEBAN (op. cit.)

A avaliação é um dos caminhos através do qual a professora pode se desfazer de sua visão adultocêntrica de mundo e do processo de ensino-aprendizagem. Agora, avaliar implica a tentativa de penetrar no mundo do outro, segundo seus códigos e seus ritmos

A avaliação deixa de ser um jogo de peças que se encaixam e passa a ser uma caixa de peças variadas, onde a regra básica é buscar sempre o novo. (p.36)

A avaliação deve, segundo a autora, ter o sentido de servir como “indicador dos caminhos a serem seguidos”. (p.35)

“De fato, a avaliação não é a finalidade que se deve alcançar; a finalidade é organizar uma prática educativa adaptada e estimuladora das possibilidades de cada criança.” (p. 177, **BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, op. cit.**)

Ao se entender a avaliação, na educação infantil, como a capacidade do educador de ler e interpretar o desenvolvimento das crianças e, com isso, poder desenvolver seu trabalho educativo e de cuidados melhor, tem-se a certeza de que a avaliação é parte essencial deste processo.

B.1.4 – Compreensão da Criança

A pesquisa psicológica percorreu durante muitos anos explicações para as mudanças na infância baseadas em conceitos universalizantes e abordagens que sempre partiam de experiências imediatas, configurando uma criança fictícia, por meio de fases ou estágios de desenvolvimento, ou mesmo por meio de idade cronológica. A criança é normalmente vista como um organismo em formação, fragmentada em áreas do comportamento, cuja articulação teórica posterior tenta resgatá-la, no tempo e, em sua história de vida. Portanto a criança não se vincula à história nem, tampouco, dela se constitui como sujeito.

A escola surge como a principal implicada nas definições dos padrões de normalidade e deficiência, reiteradas por diversos modelos da Psicologia do Desenvolvimento, que são os padrões valorizados nas formas clássicas de diagnóstico. As diferentes teorias psicológicas acerca do desenvolvimento humano revelam um caráter modelador das formas específicas de subjetividade das pessoas. Na tentativa de garantir uma neutralidade político-ideológica e objetividade, acaba produzindo um discurso “naturalista” que estipula formas e possibilidades para o curso da vida humana. (JOBIM e SOUZA, 1996 ; KRAMER, 1999)

Indo ao encontro de uma visão mais crítica e ampla, que busque permanentemente o significado de cada momento do trabalho educativo para a formação de crianças autônomas, críticas e participativas, sujeitos do seu próprio desenvolvimento, retoma-se **KRAMER e colaboradoras (1993)**. Num dos trechos do trabalho destas autoras, elas falam de uma prática recomendável que é a de discutir em grupo com as crianças sobre conflitos que estejam existindo na turma, possibilitando que se “fale naturalmente sobre as imperfeições e dificuldades a superar, que todos têm, e sobre os problemas já solucionados.” (p.96) As autoras seguem apontando que além de trazer surpresas agradáveis para os adultos, esta postura “significa concretizar nossa visão de criança como cidadã.” (p.97)

HOFFMANN (1996) ao falar da sua perspectiva de avaliação, diz que:

Tal postura avaliativa mediadora parte do princípio de que cada momento de sua vida representa uma etapa altamente significativa e precedente as próximas conquistas, devendo ser analisada no seu significado próprio e individual em termos de estágio evolutivo de pensamento, de suas relações interpessoais. (p. 24)

Tal processo avaliativo, opõe-se, assim, à observação da criança fragmentada, em pequenas fatias, como vem de fato ocorrendo em muitas instituições, através das tradicionais áreas de avaliação na educação infantil – área afetiva, cognitiva e psicomotora. (p.25)

ESTEBAN (op. cit.)

A pré-escola passa a tomar a construção de conhecimentos em seu sentido mais abrangente. Não se trata de antecipar a avaliação da criança em função da correção da mera resposta dada. Trata-se de avaliar o processo desenvolvido pela criança para chegar àquela resposta. A partir da avaliação, se reorienta o currículo. Assim, uma resposta aparentemente errada, sem sentido, ou imprópria para uma determinada faixa etária, revela-se importante no sentido de mostrar os caminhos percorridos

pela criança para chegar à resposta dada. (p.33)

A avaliação se insere no processo de aprofundamento do movimento natural da criança, de valorização de sua postura investigativa sobre o mundo, sobre as coisas que a cercam, sobre as coisas com as quais interage. (p. 33-34)

(...) A avaliação passa a tomar como referência a própria criança em sua totalidade e o processo vivido coletivamente em sala de aula. (p. 34)

B.1.5 – Papel do Professor

Recorrendo novamente a **HOFFMANN (1996, p.17)**, reitera-se a noção de que:

... atrelada a uma histórica desqualificação e desvalorização de professores e atendentes, a instituição de educação infantil favorece a sua não-participação nas atividades de planejar e avaliar, desmotivando-os, inclusive, ao estudo, à troca de experiências, à reflexão sistematizada sobre o seu fazer.

(...)

Formar educadores infantis é muito mais do que lhes sugerir ou supervisionar um trabalho junto às crianças. É oferecer-lhes espaço de reflexão e troca de experiências e suscitar-lhes autonomia e iniciativa, principalmente no que se refere à avaliação. (idem, ibidem, p.18)

FONI (op. cit., p. 148) refere que o trabalho de observação das crianças, evidenciando pontos críticos e erros e, dessa forma possibilitando a reorganização de situações propostas e relacionamentos e diz que é:

... função típica do grupo de trabalho. O emprego da observação, que já por sua natureza produz materiais intersubjetivos a serem assumidos e discutidos por todos, marcou um crescimento posterior do grupo de trabalho, chamado a discutir em conjunto o que será observado, por qual motivo, com qual perspectiva e, sucessivamente, os resultados da observação e aquilo que pode ser modificado na prática cotidiana. Essa elaboração comum acelera o processo com o qual o coletivo de educadores chega a

definir um núcleo central de conhecimentos e atitudes operativas compartilhados por todos, em base ao qual se constrói um verdadeiro projeto educacional.

São algumas das funções do professor, na perspectiva de HOFFMANN

(op. cit.):

... buscar estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai constituindo ao longo de sua descoberta do mundo. Acompanhamento, no sentido de mediar a sua ação, favorecendo-lhes desafios, tempo, espaço e segurança em suas experiências. (p.24)

... criar contextos de aprendizagem que permitam às crianças, qualquer que seja o seu nível, quaisquer que sejam suas estruturas intelectuais, evoluir na construção de suas hipóteses, do seu conhecimento. (p. 32)

Para esta pesquisadora o fundamento de uma proposta de avaliação durante a educação infantil "é a disponibilidade real do adulto frente às crianças."(HOFFMANN, 1991, p.98) Isto pressupõe reflexão e ação permanentes dos educadores. A criança deve ser entendida como a razão primeira da ação avaliativa nas creches e pré-escolas.

Percebe-se, no processo avaliativo, quão difícil é para o professor dar-se conta de que o que ele acredita observar da criança é decorrente de suas próprias concepções e posturas de vida. (...) Ora, no ato avaliativo, a interação educador/educando é sempre radical. O que o educador diz do educando é resultante dessa relação que se estabeleceu e ele denuncia, na avaliação, suas concepções teóricas e sua maior ou menor aproximação com a criança. (HOFFMANN, 1996, p.47)

BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ (op. cit.) também falam sobre a influência das expectativas dos adultos sobre a formação da identidade e da auto-imagem das crianças. O comportamento do professor é influenciado pelas suas próprias

expectativas, para favorecer o aparecimento de bons resultados, deve-se formar uma imagem positiva da criança.

Devido a isto, elas referem que na educação infantil:

Nessa etapa, precisamos ter uma visão global da criança, não nos centrarmos no que não sabem fazer, considerarmos as suas potencialidades e a nossa ajuda para atualizá-las; esperar bons resultados, ter uma imagem positiva, etc., *significa favorecer o aparecimento de bons resultados*, favorecer que a criança participe mais das aulas, sinta-se capaz de enfrentar caminhos e dificuldades e, em conseqüência, possa melhorar o seu processo de aprendizagem e crescimento. (p.173)

A educadora dessa etapa, ao invés de realizar registros muitos extensos, que podem ser difíceis de interpretar, deve procurar aprender a observar, tentar manter uma atitude receptiva e aberta. (...) Sobretudo, deverá saber o que quer dizer aprender, desenvolver-se e ensinar, sem o que é muito difícil de estabelecer uma prática educativa coerente, bem como poder introduzir s modificações pertinentes. (...) O mais importante é a atitude que se tem, a capacidade de ser receptivo, de escutar, de observar, de perguntar, etc.; (p.179)

B.1.6 – Sobre o Registro e os Instrumentos

HOFFMANN (1996) se pergunta por que é importante registrar a história da criança, no processo avaliativo e fazendo referência à Vygotsky diz que:

Através da fala organizamos nosso pensamento. A escrita, representando a nossa fala, exige uma reorganização do pensamento, uma maior reflexão e conexão entre as idéias defendidas. Através da escrita, o educador pode distanciar-se de si mesmo e refletir sobre essas idéias “corporificadas”, analisando-as, interpretando-as, analisando os “quadros” ali esboçados, no sentido de encontrar outras respostas para as situações vividas ou melhores caminhos a percorrer. (p.65)

De acordo com **HOFFMANN (op. cit.)** os registros de avaliação sob a forma de pareceres descritivos (relatos escritos sobre o desempenho da criança) surgiram justamente na pré-escola, sendo este nível da educação básica, o precursor dessa modalidade de registro; que presa pela natureza qualitativa, congruente com a natureza do trabalho pedagógico, exigindo uma maior complexidade que ultrapassa em muito uma prática da “avaliação por cruzinhas” ou o preenchimento de formulários padronizados.

SPODEK e SARACHO (op. cit.) ao falarem sobre o registro dos resultados da avaliação, ponderam: “Um bom sistema de registro é aquele em que as informações significativas podem ser encontradas facilmente”. (p. 204)

Quanto ao relatório destinado aos pais, os autores ressaltam que além deste ter de ser abrangente e fácil de elaborar, deve também “comunicar clara e inequivocamente o comportamento e a aprendizagem da criança na escola, sem ser difícil de ler ou exigir que os pais compreendam a linguagem profissional.” (p.204-205)

Segundo HOFFMANN (1991, p. 106):

O significado dos “relatórios de avaliação” (como sugiro denominá-los) deve desvincular-se de exigências burocráticas das instituições. Quando elaborados, precisam resguardar o princípio de favorecer o prestar atenção às crianças em seu desenvolvimento. Não podem ser elaborados, por outro lado, a intervalos bimestrais ou semestrais, mas devem resultar de anotações freqüentes, sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar permanentemente o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao educador para ajudá-la a ampliar suas conquistas.

KRAMER e colaboradoras (op. cit.) expõem 3 tipos de estratégias para

se proceder à avaliação: “1) análises e discussões periódicas sobre o trabalho pedagógico; 2) observações e registros sistemáticos; 3) arquivos contendo planos e materiais referentes aos temas, relatórios das crianças.” (p. 96) Quanto à segunda estratégia faz-se necessários alguns instrumentos: “caderno de observações” para registro livre de acontecimentos na turma; “relatórios de avaliação” individuais; “calendários mensais” e “calendários mensais individuais”; fichas de avaliação do trabalho escolar; relatório semestral sobre a implementação da proposta pedagógica feita pela coordenação. Quanto à terceira estratégia, além de arquivos sobre o que acontece e o que é produzido na escola, deve-se organizar um dossiê de cada criança com os trabalhos mais significativos, demais registros sobre as crianças, são arquivados junto.

HOFFMANN (1996) expõe uma série de considerações acerca dos registros da avaliação na educação infantil, das quais destacam-se algumas:

Registros de avaliação são reveladores da trajetória pedagógica da instituição e do acompanhamento feito à criança. Tenho salientado que tais registros constituem a história vivida pelas crianças nas instituições. E alguns registros incoerentes, superficiais ou classificatórios, são reveladores de um trabalho pedagógico da mesma natureza. (p.61)

Os registros de avaliação deverão resguardar a singularidade da história de cada criança e do acompanhamento dessa história construída a partir de suas vivências no grupo. (p.32)

Registros de avaliação significativos procuram documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, sua interação com os vários objetos de conhecimento, sua convivência com os adultos e outras crianças que interagem com ela. Como história individual, devem esses registros revelar trajetórias peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando o seu “ser” diferente dos outros.

Diferenças entre elas entendidas como normais e não como desvantajosas. (p.51)

Um relatório de avaliação delinea um processo percorrido pela criança em sua permanente tentativa de superação, de novas tentativas e conquistas. (...) No dia seguinte à elaboração de um relatório de avaliação, elas já apresentam superações em termos do seu desenvolvimento. (p.52)

Quero dizer que um relatório de acompanhamento da criança, ao mesmo tempo que refaz e registra a história do seu processo dinâmico de construção de conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades de ação educativa para pais, educadores e para a própria criança. (p. 53)

HOFFMANN (op. cit.) sugere algumas questões norteadoras para a elaboração de relatórios de avaliação, na perspectiva mediadora:

1. Os objetivos norteadores da análise do desenvolvimento da criança transparecem nos relatórios?
2. Evidencia-se a inter-relação entre os objetivos sócio-afetivos e cognitivos a serem alcançados, áreas temáticas trabalhadas e realização de atividades pelas crianças?
3. Percebe-se o caráter mediador do processo avaliativo?
4. Privilegia-se, ao longo do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança?
5. Percebe-se o caráter individualizado no acompanhamento da criança? (p.68)

A autora entende estas questões como ponto de partida para essa tarefa complexa: “a importância de não privilegiar, em inovações educacionais, o formato dos registros de avaliação em detrimento à essência desse processo – o de compreensão e acompanhamento da criança para lhe oportunizar o desenvolvimento pleno.” (p. 85)

B.1.7 – Experiências em Áreas Específicas

Ana Maria KAUFMAN, Mirta CASTEDO, Lilia TERUGGI e Claudia MOLINARI (1998), escreveram “**Alfabetização de Crianças: construção e intercâmbio –experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental**” e, dedicam um capítulo à “**Avaliação e promoção**”. O trabalho das autoras é um relato da pesquisa e experiência pedagógica, denominada “Condução Pedagógica dos processos construtivos da leitura e da escrita”, uma proposta construtivista com linguagem oral e escrita, que contempla modelos interativos de participação escolar (Ferreiro , Teberosky). O projeto iniciou em 1985 e perdurou por três anos. Quanto à avaliação elas explicitam que deve-se procurar entender “*o que a criança consegue quando não consegue o que está estipulado*”, diferente do que a avaliação tradicional tem feito. As autoras vinculam avaliação e promoção e fazem referência a dois critérios : *avanço interno* (se cada criança avançou em sua compreensão do sistema da escrita) e *possibilidade de interatuar com seus pares* (condição de trocar informação com outros colegas, de dialogar “com outros colegas que pensem de maneira parecida.” (p. 182)

As autoras e pesquisadoras apresentam dados quantitativos sobre os resultados obtidos nas avaliações individuais das crianças das turmas que integraram o projeto, da educação infantil (crianças de 3, 4 e 5 anos) e das 3 séries, de 1º grau, subseqüentes. Tais avaliações individuais foram realizadas primeiramente pelas pesquisadoras, sendo que o:

... conteúdo eram as situações exploratórias criadas por Emília Ferreiro: escrita de palavras e orações, escritura do nome próprio e interpretação de suas partes, interpretação

de textos (palavra ou frase) acompanhados de imagens e interpretação das partes de uma oração escrita. Quando as crianças já liam e escreviam no sentido convencional do termo, empregávamos situações como o ditado de pequenos textos (que incluíssem problemas ortográficos sem deformar a linguagem) e leitura de textos breves na qual não só se apreciava a oralização, como também a compreensão do conteúdo através de um diálogo aberto com a criança.

Durante o segundo ano ... começávamos a receber a receber dados das professoras, que iam comentando e registrando suas observações ocasionais ou começavam a desenvolver situações de avaliação grupal. Parece-nos importante este aspecto, porque comprovamos que os docentes podem avaliar suas crianças por si mesmos, sempre que conheçam, no mínimo, qual é o processo de conceitualização e compreendam os critérios fundamentais que guiam esta modalidade de avaliação. Em nosso caso, fica claro que as entrevistas administradas pelas pesquisadoras obedeciam mais a necessidade de um rigoroso controle que a requerimentos pedagógicos. (p. 183)

Kátia C. Stocco SMOLE (1996) escreveu **“A Matemática na Educação Infantil – a teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar”** e trata da questão, aqui estudada, em três itens: **“A questão da avaliação; Elaborando um portfólio; Envolvendo os pais no trabalho das crianças”**. A autora faz referência a dois autores Hoffmann e Gardner e, enfatiza as atitudes de observação, análise e reflexão, como necessárias para o professor de educação infantil na sua função avaliativa. Retoma dois princípios de Hoffmann (1994; citado em SMOLE, op. cit) e acrescenta um terceiro, que seria a reflexão sobre o perfil das inteligências de cada aluno, visando a harmonia no espectro das inteligências múltiplas.

Falar sobre como registrar o processo de avaliação: relatórios pessoais dos professores sobre as crianças; fichas de observação individuais, à partir de

perguntas que a professora vai se fazendo sobre como aquela criança acompanha as atividades; organização em portfólio dos trabalhos das crianças, envolvendo a participação das mesmas nesse trabalho, propiciando assim que a criança se auto-avalie. O professor também tem a oportunidade de rever o encaminhamento dado às atividades.

A autora sugere um alternativa de encaminhamento para a comunicação dos resultados da avaliação aos pais, bem como, para o envolvimento dos pais com a proposta pedagógica da instituição; qual seja, através de reuniões diferenciadas: primeiro com todo o grupo de pais da turma, explicitando o processo geral do trabalho com a turma; depois com cada família individualmente, sobre seu filho; por último a síntese final do processo contínuo de avaliação.

Monique DEHEINZELIN (1994) escreveu o livro **“A Fome com a Vontade de Comer – uma proposta curricular de educação infantil”** e, nele ela inclui um item - **Instrumentos do Professor/ Avaliação e Planejamento**, contido no bojo da parte que a autora dedica à matemática, aritmética e geometria. Refere que planejamento e avaliação são processos dinâmicos e complexos para os quais o professor precisa de subsídios. Entende como parte da avaliação, a necessidade de registro, que será organizado de acordo com cada professor, devendo fundamentalmente ser acompanhados da reflexão (por escrito) do professor, para que o próprio professor tenha domínio e autonomia em sua função.

Fornece duas alternativas para sistematização dos registros: transversais – uma espécie de tabela de dupla entrada, com o nome das crianças e o conteúdos trabalhado e observado e, longitudinais – acompanhamento de cada criança ao longo do ano, podendo-se guardar produções realizadas ao longo do ano pelas

crianças. “... devemos avaliar processos e não apenas o certo e o errado dos produtos finais.” (p.86)

B.2 - CATEGORIA DE ANÁLISE: AVALIAÇÃO DA PROGRAMAÇÃO EDUCATIVA, PEDAGÓGICA

KRAMER e colaboradoras (1993) criticam o fato de:

Comumente, não só na pré-escola mas também nos demais graus do sistema escolar, os avaliados são só os alunos. Mas é preciso analisar criticamente essa prática, pois o fato de os alunos serem o único “objeto” da avaliação revela a estrutura de poder e autoridade da grande maioria das instituições escolares. (p.94)

ZABALZA (op. cit.) fala de dois tipos de análise: do funcionamento do grupo, relacionada ao desenvolvimento do programa educativo e à atuação do professor; do progresso individual de cada criança, mesmo que realizada periodicamente.

BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ (op. cit.) expõem questionamentos sobre como analisar e avaliar a própria ação didática. Segundo as autoras são diversos os aspectos susceptíveis à prática avaliativa na educação infantil, tudo que constitui a prática educativa é passível de ser avaliado:

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 conteúdos ou as situações que priorizamos, bem como as

As autoras sugerem um roteiro para analisar as atividades e as propostas didáticas, alertando para o fato de ser uma pauta exaustiva e que, o mais importante é realizar a análise da prática, para poder torná-la mais fundamentada e coerente. Os tópicos constantes da pauta são: clima relacional e afetivo; início da ou das atividades; organização e funcionamento do grupo no decorrer da atividade; atitude e participação dos alunos; organização do tempo; organização e utilização dos espaços; tipos de intervenções do (a) professor (a) e interações com os alunos; atenção à diversidade; materiais; avaliação. (p. 185-187)

SPODEK e SARACHO (op. cit.) falam da existência de uma grande número de técnicas para se avaliar o ensino, afora isto apontam que:

Talvez o meio mais prático dos professores avaliarem seu ensino é observar ou rememorar incidentes da sala de aula e analisá-los em relação às reações dos alunos.

(...) os professores podem determinar se seus comportamentos são coerentes com suas intenções, e começar a desenvolver a autoconsciência e a analisar todas as áreas da sua prática de ensino e suas relações com as crianças. (p. 192)

B.3 - CATEGORIA DE ANÁLISE: AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ivany Souza ÁVILA e Maria Luíza M. XAVIER (1998) escreveram **“Avaliação da Qualidade do Atendimento Oferecido em Creches e Pré-Escolas no Rio Grande do Sul”**, que veio compor o capítulo 1 do livro **“Plano de Atenção à Infância – Objetivos e metas na área pedagógica”**, da Coleção

Cadernos de Educação Infantil. Neste texto as autoras relatam uma pesquisa desenvolvida em instituições públicas e privadas, que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade, em seis municípios do Rio Grande do Sul. O objetivo foi pesquisar a qualidade do atendimento oferecido pelas instituições de educação infantil. O grupo de pesquisadores utilizou seis diferentes instrumentos para coleta dos dados, já validados em pesquisa anterior realizada em 5 instituições da capital do Estado. Cada instrumento possibilitava obter-se dados, através de entrevistas, sobre: os dados gerais da instituição; o programa educacional; programa de saúde; ação pedagógica – observação; entrevista com pais; entrevista com as crianças.

Segundo as autoras, as conclusões do estudo por elas desenvolvido não pretendiam e não constituíram algo inédito, não obstante sua relevância se deve ao fato de ter permitido o diagnóstico sobre a situação do atendimento em educação infantil, em seis regiões daquele Estado, principalmente por se estar em vias de efetivação de um Plano de Atenção à Infância, apoiado financeiramente por um organismo internacional. Ficaram evidenciados na pesquisa:

- a existência de tratamento diferenciado em favor das crianças “ricas”.

A localização e a conservação dos prédios, os equipamentos, os espaços físicos externos e internos, os jogos e os brinquedos, a alimentação, o vestuário, os cuidados com a saúde, a proporcionalidade entre o número de crianças e de adultos, a qualificação técnico-profissional dos responsáveis pela educação infantil, a valorização salarial dos trabalhadores, as horas de trabalho na instituição são fatores que comprovam as evidências de que as instituições assistenciais, especialmente as originadas nas organizações comunitárias, são mais desprovidas de recursos para a viabilização de um melhor atendimento às crianças. (p. 19)

- prevalência de uma preocupação maior com o trabalho pedagógico e com a formação específica dos profissionais, quando as instituições de educação infantil estão vinculadas a uma escola de ensino fundamental.

- existe um número maior de crianças de berçário e maternal em instituições assistenciais, em comparação com instituições públicas. Ao que as autoras comentam:

... ocorre indagar se o poder público ao não assumir a responsabilidade pelo atendimentos de crianças com menos de 5 anos, também não está apenas dando importância à "preparação para a primeira série "sem valorizar o desenvolvimento infantil anterior em todos os seus aspectos e em todas as suas fases. (p.20)

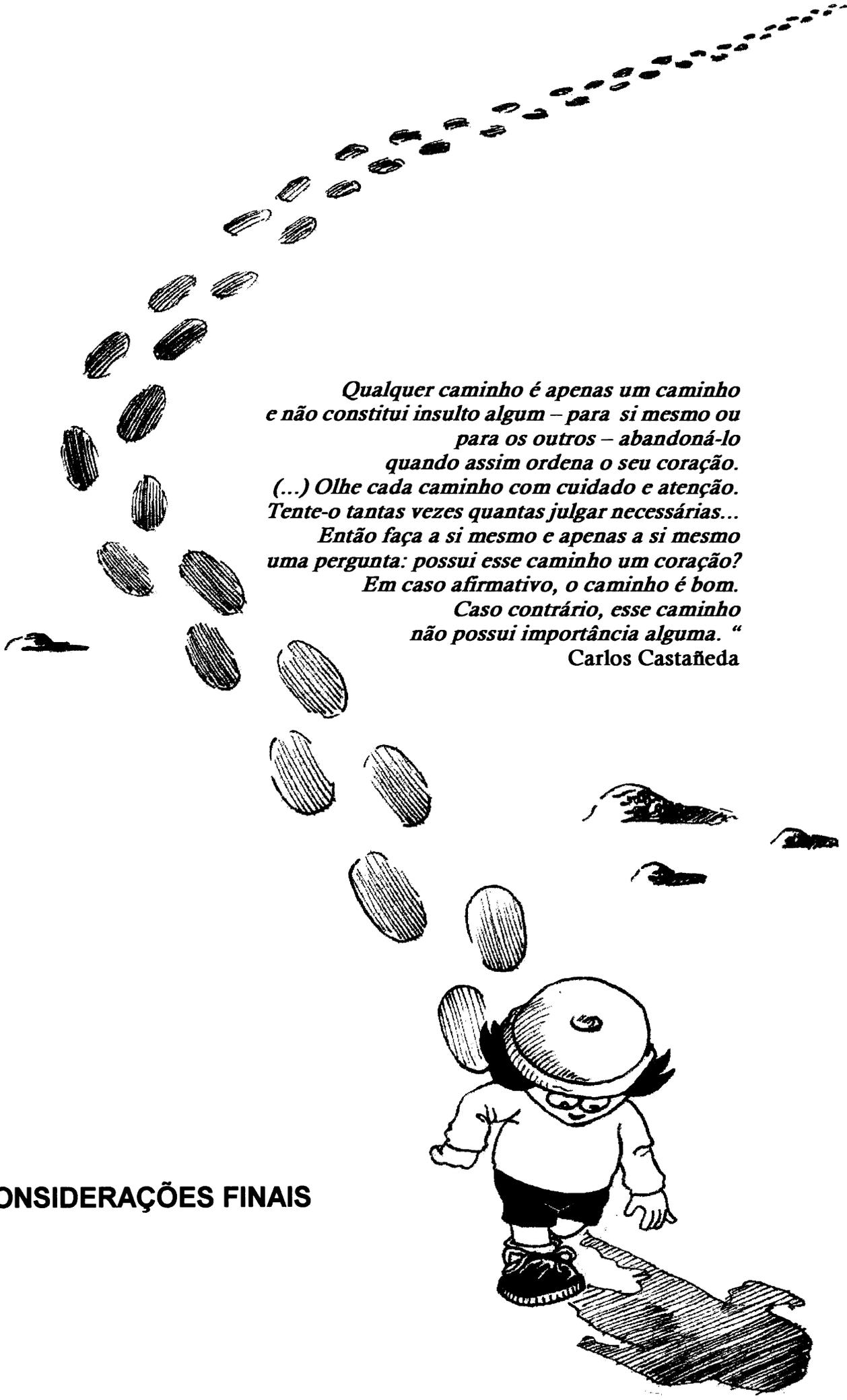
- a formação do profissional é fator determinante da qualidade de atendimento dado à criança.

Comprova-se tal evidência nas diferenças existentes entre profissionais com maior ou menor formação quando se avalia a condição destes/as trabalhadores/as de a partir de uma concepção de criança e, conseqüentemente, de instituição de educação infantil, elaborar uma proposta pedagógica, agir coerentemente com os princípios desta proposta e explorara todas as situações de aprendizagem que ocorrem no cotidiano das instituições. (p.20)

SPODEK e SARACHO (op. cit.) fazem referência à avaliação da qualidade dos ambientes de educação para a primeira infância, bem como, dos materiais pedagógicos utilizados pelos professores. O questionamento, no qual o professor deve se basear é se estes "materiais vão atender suas metas pedagógicas e se harmonizar com seus princípios sobre desenvolvimento infantil." (p. 192)

Lenira HADDAD (1991) em seu livro "A Creche em Busca de Identidade" apresenta dois sub-ítems "**A avaliação de 1984**" e "**O processo de avaliação**"

nos grupos maiores". Quanto ao primeiro sub-ítem, aqui relacionado, a autora trata da avaliação feita junto aos funcionários e mães da creche, aos supervisores e pessoal técnico da regional, da qual a creche faz parte; passa a idéia de uma reflexão, um balanço acerca da re-organização do trabalho promovida na creche naquele ano. Para tal utilizou um instrumento – "Questionário para Avaliação do Trabalho da Creche", disposto em anexo. Quanto ao sub-ítem sobre avaliação nos grupos maiores, trata-se de uma avaliação da rotina diária, concomitante à re-organização do trabalho, visando maior autonomia às educadoras (chamadas pajens) na programação tanto da rotina como das atividades pedagógicas.



*Qualquer caminho é apenas um caminho
e não constitui insulto algum – para si mesmo ou
para os outros – abandoná-lo
quando assim ordena o seu coração.
(...) Olhe cada caminho com cuidado e atenção.
Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias...
Então faça a si mesmo e apenas a si mesmo
uma pergunta: possui esse caminho um coração?
Em caso afirmativo, o caminho é bom.
Caso contrário, esse caminho
não possui importância alguma. “
Carlos Castañeda*

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Acredita-se, sobretudo, que este caminho possui sim, um coração. Ou melhor, possui muitos corações; os de todos os envolvidos e implicados na educação e cuidados infantis – das crianças, dos seus pais e responsáveis e dos profissionais que compartilham esse cotidiano.

É importante mencionar que, a análise realizada sobre o acervo bibliográfico ora selecionado, representou uma possibilidade, uma alternativa para se “ler” os textos a respeito da avaliação na educação infantil. O objetivo principal desta pesquisa era examinar as contribuições de diferentes autores, à partir de seus escritos, para o terreno da avaliação na educação infantil. Pode-se perceber que as perspectivas expressas pelos autores analisados, representam esforços e iniciativas em uma área que se encontra em processo dinâmico de configuração.

Em relação às hipóteses levantadas no início deste trabalho de pesquisa: não se encontrou um número grande de produções sobre a questão da avaliação na educação infantil, mesmo ou independente de ter havido um aumento na produção sobre educação infantil, em geral. Sugere-se que este momento sócio-político e os próprios pesquisadores não priorizaram esta temática, demarcando um hiato na produção do conhecimento nesta área.

Quanto à noção de que a avaliação esteja sendo pensada de forma ampliada, ou seja, considerando além da avaliação da criança, a avaliação da programação educativa, dos profissionais envolvidos, da instituição, constitui-se um fato; muitos autores consideram a avaliação nesta perspectiva ampliada, no mínimo explicitando a função de retro-alimentação pertinente ao processo

avaliativo, função esta capaz de apontar as possibilidades e necessidades de reestruturação do trabalho educativo.

As muitas leituras feitas no intuito de obter-se uma compreensão maior sobre o tema em pauta, trouxeram indicadores importantes para que se tome possível sedimentar melhor as bases dessa nova cultura em avaliação, em nosso meio. Alguns aspectos são básicos e, justamente por isso é imprescindível situá-los:

- é imperioso que se olhe para a formação do profissional (professora, educadora) da educação infantil e que se lhe oportunize um preparo específico, a fim de que ele possa atender à grande complexidade de suas atribuições, sobretudo no âmbito da avaliação, em quaisquer das suas dimensões.
- Não é possível dissociar avaliação e proposta educativa ou pedagógica, ambas constituem um todo articulável entre si e, em movimentação constante.
- Em função da enorme complexidade teórico-prática acerca da avaliação, torna-se contraditório a busca por modelos de intervenção, bem como, a construção deste modelos.

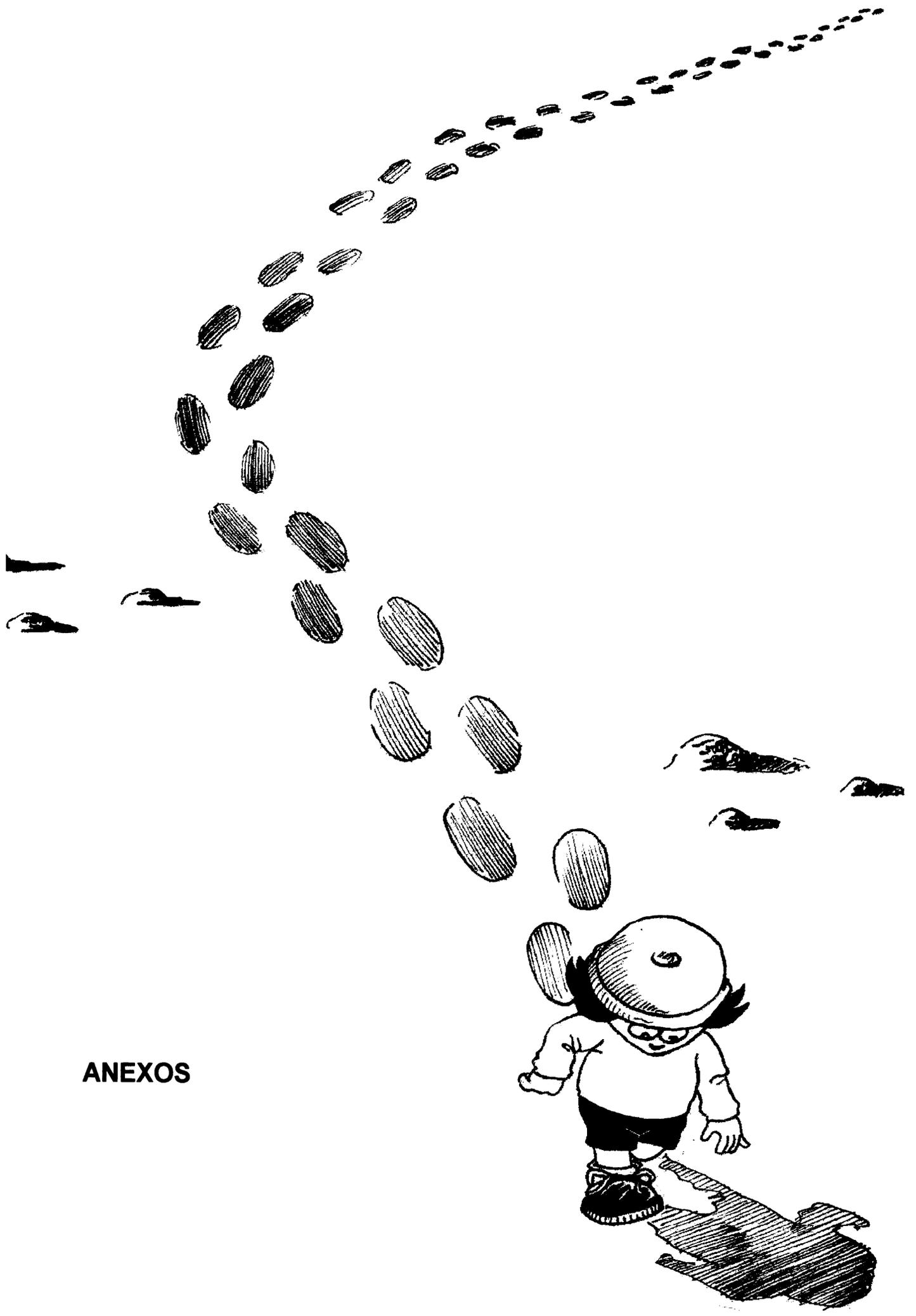
Dentre as perspectivas aqui estudadas percebeu-se como avanços importantes: o reconhecimento de que a criança, além de seus familiares e responsáveis, é um dos interessados nos resultados do processo avaliativo, a ela interessa saber de sua situação em relação a si mesma e em relação às demais crianças da sua turma. E que, é possível e desejável que a criança participe deste processo, elegendo produções suas para compor seu arquivo pessoal ou “portfólio”, reconhecendo de que maneira ela tem se envolvido no seu processo

de desenvolvimento e aprendizagem; possibilitando também à criança perceber que “a magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ato de aprender.”

(Hoffmann, 1998, p.135)

Assim como redimensionar a proposta educativa para crianças de 0 a 6 anos, implica em reconhecer que a educação infantil possui uma finalidade em si, ou seja, constitui-se um espaço onde a criança tem direito à uma educação própria à sua idade, reconhecendo seus direito de ser criança e de aprender brincando. Redimensionar a avaliação, na educação infantil, requer, do mesmo modo, sustentar sua identidade própria, salientando suas especificidades conceituais e organizacionais.

É evidente que o trabalho aqui desenvolvido representa um caminho, uma alternativa, na busca de entendimento sobre como a avaliação na educação infantil tem sido pensada e praticada por seus proponentes. Acredita-se que este seja um dos primeiros passos numa caminhada longa, que com certeza está muito longe de se encerrar e, que talvez não venha a ter um final; mas sim muitos finais, ou melhor, muitos meios, saídas, outras trilhas.



ANEXOS

TABELAS

Revista "Estudos em Avaliação Educacional"

ANO	JAN-JUL	JUL-DEZ
1989	X	X
1990	1	2
1991	3	4
1992	5	6
1993	7	8
1994	9	10*
1995	11*	12
1996	13	14
1997	15	16
1998	17	18
1999	19	20*

Revista da Faculdade de Educação da USP

ANO	JAN-JUL	JUL-DEZ
1989	15-1	15-2
1990	16-1 e 2	
1991	17 -1 e 2	
1992	18-1	18-2
1993	19-1	19-2
1994	20-1 e 2	
1995	21-1	21-2
1996	22 -1	22-2
1997	23-1 e 2	
1998	24-1	24 - 2
1999		

ANO	JAN-MAR	ABR-JUN	JUL-SET	OUT-DEZ
1989	41	42	43	44
1990	45	46	47	48
1991	49	50/51		52
1992	53	54	55	56
1993	57	58	59	60
1994	61	62	63	64
1995	65	66	67	68
1996	69		70	
1997	X	X	X	X
1998	X	X	X	X
1999	X	X	X	X

* Revista temática, sendo que a cada número há destaque para um determinado assunto na seção Enfoque

*No. 66 dedicou-se à temática da avaliação educacional

*No ano de 1996 a publicação foi semestral e, durante o período compreendido entre os anos de 1997 e 1999 não houve publicação, sendo que o número 71 saiu em jan. de 2000.

Revista "Educação e Sociedade"

ANO	PERIODICIDADE IRREGULAR			
1989	32	33	34	
1990	35	36	37	
1991	38	39	40	
1992	41	42	43	
1993	44	45	46	
1994	47	48	49	
1995	50	51	52	53
1996	54	55	56	57
1997	58	59	60	61
1998	62	63	64	65
1999	66	67	68	

Revista "Estudos de Psicologia" - PUC CAMP

ANO	JAN-JUL	AGO-DEZ	
1989	6-1	6-2	
1990	7-1	7-2	
1991	8-1	8-2	
JAN-ABR MAIO-AGO SET-DEZ			
1992	9-1	9-2	9-3
1993	10-1	10-2	10-3
1994	11-1 e 2		11-3
1995	12-1	12-2	12-3
1996	13-1	13-2	13-3
1997	14-1	14-2	14-3
1998	15-1	15-2	15-3
1999		16-2	

Revista "Psicologia: Teoria e Pesquisa"

ANO	JAN-ABR	MAIO-AGO	SET-DEZ	
1989	5-1	5-2	5-3	
1990	6-1	6-2		
1991	7-1	7-2	7-3	
1992	8-1	8-2	8-3	8-s
1993	9-1	9-2	9-3	9-e
1994	10-1	10-2	10-3	
1995	11-1	11-2	11-3	
1996	12-1	12-2-	12-3	
1997	13-1?	13-2	13-3	13-e
1998	14-2	14-2	14-3	
1999	15-1			

Revista "Pro-posições"

ANO	JAN-ABR	MAIO-AGO	SET-DEZ
1989	X	X	X
1990	1	2	3
1991	4?	5	6
1992	7	8	9
1993	10	11	12
1994	13	14	15
1995	16	17?	18
1996	19	20	21
1997	22		
1998	25	26	
1999			

No. 16 dedicado à avaliação institucional, universidade

ANO	JAN-ABR	MAIO-AGO	SET-DEZ
1989	164	165	166
1990	167-168-169		
1991	170	171??	172
1992	173	174	175
1993	176	177	178
1994	179-180-181?		
1995	182-183		184
1996	185	186	187
1997	188-189-190		
1998	191	192	193
1999			

Revista "Cadernos de Pesquisa"

ANO	JAN-MAR	ABR-JUN	JUL-SET	OUT-DEZ
1989	68	69	70	71
1990	72	73	74	75
1991	76	77	78	79
1992	80	81	82	83
1993	84	85	86	87
1994	88	89	90	91
1995	92	93	94	95
1996	96	97	98	99??
	JAN-ABR	MAIO-AGO	SET-DEZ	
1997	100	101	102	
1998	103	104	105*	
1999	106	107	108	

ANO	JAN-JUL	JUL-DEZ
1989	X	X
1990	1 - 1	1 - 2
1991	2 - 1	2 - 1
1992	3 - 1 e 2	
1993	4 - 1 e 2	
1994	5 - 1 e 2	
1995	6 - 1	6 - 2
1996	7 - 1 e 2	
1997	8 - 1	8 - 2
1998	9 - 1	9 - 2
1999	10 - 1	10 - 2

*Alguns números desta revista são temáticos, mas não se caracteriza como um periódico temático

Revista "Psicologia: Reflexão e Crítica"

ANO	JAN-JUL	JUL-DEZ
1989	4-1e2	
1990	X	X
1991	X	X
1992	5-1	5-2
1993	6 - 1 e 2	
1994	7-1 e 2	
1995	8-1	8-2
1996	9-1	9-2
1997	10-1	10-2
1998	11-1	11-2
1999	12- 1	12-2 12-3

Cademos CEDES

ANO	PERIODICIDADE IRREGULAR				
1989	23	X	X	X	X
1990	24	X	X	X	X
1991	25	X	X	X	X
1992	26	27	28	X	X
1993	29	30	31	32	33
1994	34	X	X	X	X
1995	35	36	37	X	X
1996	38	39	40	X	X
1997	41	42	43	X	X
1998	44	45	46	47	
1999					

LISTA DE OBRAS A SEREM ANALISADAS

- A Criança Pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la

Parte II – Compreendendo as Instituições Educacionais

Capítulo 7 – Uma Instituição chamada escola

(item) Avaliando a aprendizagem p. 117-119

Howard Gardner

Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

- Plano de Atenção à Infância – Objetivos e metas na área pedagógica

Ivany Souza Ávila e Maria Luíza M. Xavier

Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

Capítulo 1 – Avaliação da Qualidade do Atendimento Oferecido em Creches e Pré-

Escolas no Rio Grande do Sul p. 9-23

- Qualidade em Educação Infantil

(sub-item) Capítulo 3 – Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de

Qualidade, por Miguel Zabalza, p. 53

Miguel A. Zabalza

Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

- Ensinando Crianças de Três a Oito Anos

Capítulo 9 – Avaliação na Educação para a Primeira Infância p.187-208

Bernard Spodek e Olivia N. Saracho

Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

- Aprender e Ensinar na Educação Infantil

Capítulo 5 – A Avaliação e a Observação p.171-242

Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé

Porto Alegre, Artes Médicas, 1999

- Avaliação na Pré-Escola – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança

Jussara Hoffmann

Porto Alegre: Editora Mediação, 1996

- Com a Pré-Escola nas Mãos

Capítulo 5 - Planejamento e Avaliação da Proposta Pedagógica p.91-99

Sônia Kramer (coord.) Ana Beatriz C. Pereira, Maria Luíza M. B. Oswald e Regina de Assis

São Paulo: Ática, 1993

*acadêmica, de cunho propositivo

- A Fome com a Vontade de Comer

Ítem Instrumentos do Professor/ Avaliação e Planejamento p.115-120

Monique Deheinzelin

Petrópolis: Vozes, 1994

- Alfabetização de Crianças: construção e intercâmbio –experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental

Capítulo V – Avaliação e promoção p. 181-194

Ana Maria Kaufman, Mirta Castedo, Lilia Teruggi, Claudia Molinari

Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

- A Creche em Busca de Identidade

Sub-ítem 3.5 O processo de avaliação nos grupos maiores p. 143-149

Lenira Haddad

São Paulo: Edições Loyola, 1991

- Revisitando a Pré-Escola

Capítulo – Incluindo algo mais na conversa sobre a pré-escola p.142-158

Sandra Santos Baron Cabral

Capítulo – Jogos de Encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola p.

Maria Teresa Esteban

Regina Leite Garcia (org.)

São Paulo: Cortez Editora, 1993

OBRAS DE CUNHO DIDÁTICO

- A Educação Pré-Escolar – Fundamentos e Didáticas

Marieta Lúcia Machado Nicolau

São Paulo: Editora Ática, 1994

Capítulo 17 – Avaliação p. 288-300

- Pré-Escola, Tempo de Educar

Maria Lúcia Thiessen e Ana Rosa Beal

São Paulo: Editora Ática, 1991

Capítulo 14 – Avaliação p. 191-196

- Didática de Pré-Escola: vida criança: brincar e aprender

Maria Luísa C. Aroeira, Maria Inês B. Soares e Rosa Emília A. Mendes

São Paulo: FTD, 1996

Capítulo 10 – Avaliação: ensaios e erros p. 153- 165

- O Trabalho Docente na Pré-Escola – revisitando teorias, descortinando práticas

Maristela Angotti

São Paulo: Pioneira, 1994

2ª Parte – 5º Capítulo – Avaliação p.135-140

LISTA DE ARTIGOS PASSÍVEIS DE SEREM ANALISADOS

- As multideterminações da evolução da escrita

Estudos em Avaliação Educacional, n.10, jul-dez 1994, p. 47-66

Maria Alice Setúbal Souza e Silva

- Avaliação de concepções sobre a escrita de crianças: a alfabetização na pré-escola

Estudos em Avaliação Educacional, n.11, jan-jun 1995, p. 125-15

Sérgio Antonio da Silva Leite, Mara Silvia André Ewbank

- Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência

Cadernos de Pesquisa, n.105, nov. 1998, p.52-77

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira et alli

- Elaboração e avaliação de um programa de jogos recreativos infantis para o ensino de conceitos a crianças pré-escolares

Estudos de Psicologia – PUCCAMP, vol.14, n. 2, maio-ago 1997 , p.57-70

João Serpião de Aguiar

- Três instrumentos de avaliação de habilidades para aprendizagem da leitura e escrita

Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.12, n.1, jan-abr 1996, p.83-94

Quinha Luíza de Oliveira

- Avaliação de desempenho em psicologia: Questões conceituais e metodológicas

Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.10, n.3, set-dez 1994, p.355-374

Gardênia Abbad de Oliveira-Castro

- A Quantificação Universal das Crianças

Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.13, n.1, jan-abr 1997, p.103-112

Maria das Graças Bompastor Borges Dias e Patricia J. Brooks

- A Interação Social na Brincadeira de Faz-de-Conta: Uma Análise da Dimensão Metacomunicativa

Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.13, n.1, jan-abr 1997, p.119-130

Cátia Olivier Mello, Jandyra M.G. Fachel e Tânia Mara Sperb

- Reflexões Sobre a Aprendizagem da Matemática na Pré-Escola

Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.14, n.1, jan-abr 1998, p.51-60

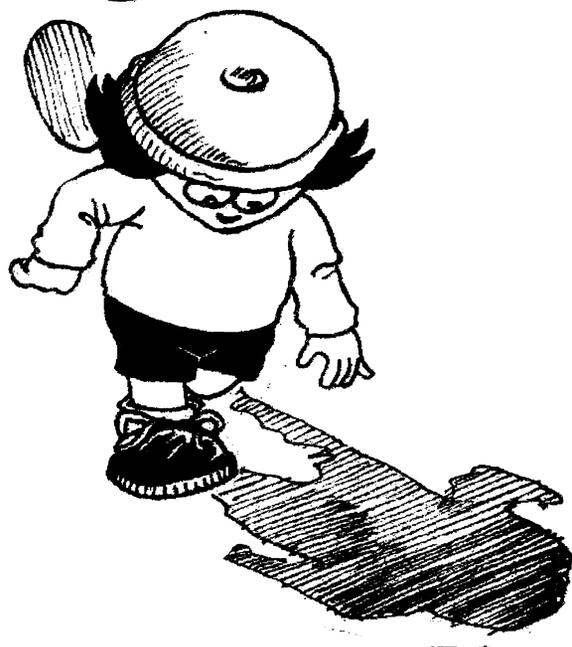
Ana Coêlho Vieira Selva e Ana Carolina Perussi Brandão

- O Papel e a Função do Erro na Avaliação Escolar

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 171, p.196-206

Cláudia Davis e Yara Lúcia Esposito

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ANDRÉ, Marli. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.74, p.68-70, ago.1990.
- ANDRÉ, Marli. Eu, professora avaliadora. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 105, p. 78-91, nov.1998.
- ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- BARRETO, Angela M. R. F. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, vol II, p. 23-34, 1998.
- BONAMICO, Alícia e FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**. Brasília, 1994a.
- BRASIL. _____. _____. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994b.

BRASIL. _____. _____. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995.

CASTRO, Maria Helena G. Um painel da avaliação educacional no Brasil. **Revista Pátio.** Porto Alegre: Artemed, n. 12, p. 27-29, fev/abr, 2000.

COLL, César.; MARTÍN, E. et alli. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ed. Ática, 1997.

CARVALHO, Maria Helena da Costa e UYTFENBROEK, Xavier (orgs.) **Avaliar com os Pés no Chão da Escola: reconstruindo a prática pedagógica no Ensino Fundamental.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2000.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer - uma proposta curricular de educação infantil.** Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** São Paulo: Autores Associados, 1995.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

FRANCO, Maria Laura P.B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. Em: Sousa, Clariza P. de (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo: Papirus, 1993, p. 13-26.

GOÑI, Javier Omubia. Rumo a uma avaliação inclusiva. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artemed, n. 12, p. 17-21, fev/abr, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Pré-Escola? Em: HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991, p. 83-108.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: pontos e contrapontos – do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar – apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 20 (101), p. 82-86, jul/ago, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artemed, n. 12, p. 6-11, fev/abr, 2000.

LÜDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica**. São Paulo: Papyrus, 1994.

MALVEZZI, Marilena R. Histórico e Perspectivas do Projeto “Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, vol II, p. 17-22, 1998.

MELUCCI, A. La valutazione nella scuola materna. **Infanzia**, Firenze, v.8, p. 15-23, aprile, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. Em: SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (orgs.) **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. Não mexam na minha avaliação! Em: Estrela, A. , Nóvoa, A. (orgs.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Educa, 1992, p. 171- 191.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RABELO, Edmar H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMAL, Andrea Cecília. Avaliar na cibercultura. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artemed, n. 12, p. 22-26, fev/abr, 2000.

RAMOS, Rafael Yus. Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artemed, n. 12, p. 12-16, fev/abr, 2000.

ROCHA, Eloísa Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

RODRIGUES, Pedro. A Avaliação Curricular. Em: Estrela, A. , Nóvoa, A. (orgs.)

Avaliações em educação: novas perspectivas. Lisboa: Educa, 1992, p. 15-76.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão.

Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.107, p.7-40, jul. 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et alli. Promoção da qualidade e avaliação

na educação infantil: uma experiência. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.105, p.52-77, nov. 1998.

SANT'ANNA, Ilza M. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, Clarilza P. de. **Avaliação do Rendimento Escolar.** São Paulo: Papirus, 1993.

SOUSA, S.M.Z. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. Em: SOUSA,

Clarilza P. de. **Avaliação do Rendimento Escolar.** São Paulo: Papirus, 1993, p.27-50.

SOUSA, S.M.Z. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no

Brasil, no período de 1980 a 1990. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v.22, n.1, p.111-144, jan./jun. 1996.

STRENZEL, Giandréa R. Exame da produção bibliográfica na área da educação infantil entre 1983 e 1993. **Relatório de Iniciação Científica**, UFSC, 1996, mimeo.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de alfabetização escolar**. São Paulo: Libertad, Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem : práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 5, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno/professor. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.7, p.89-94, jan-jul. 1993.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.80, p.100-105, fev.1992.

ZABALA, Antoni. A avaliação. Em: Zabala, Antoni. **A Prática Educativa – Como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, Cap. 8, p. 195-201.