

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO BRASILEIRO

Bruna Ribeiro¹

¹ Doutoranda na Faculdade de Educação (FEUSP) da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Assessora da frente de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e coordenadora do Grupo de Estudo e Trabalho sobre escuta de crianças (SME-SP). E-mail: brunaribeiro@usp.br

RESUMO

O presente artigo visa a socializar parte dos resultados advindos de um estudo de caso de caráter exploratório que teve por objetivo investigar as variáveis intervenientes no processo de avaliação da aprendizagem das crianças em um município brasileiro, com vistas a produzir insumos que contribuam para fomentar o debate na área da educação infantil. Os dados provenientes do estudo evidenciam nuances e apontam interfaces importantes a serem levadas em consideração, como currículo-avaliação e avaliação educação infantil-ensino fundamental, bem como problematiza políticas de responsabilização dos profissionais, apontando como perspectivas as políticas de participação. O estudo conclui evidenciando alguns desafios a serem superados e propõe caminhos a serem explorados com vistas à construção e consolidação de uma avaliação da aprendizagem na educação infantil alinhada às finalidades dessa etapa.

Palavras-chaves: Avaliação da aprendizagem. Educação infantil. Avaliação de crianças.

Abstract

This article aims to socialize part of the results from an exploratory case study that aimed to investigate the intervening variables in the process of assessing children's learning in a Brazilian municipality, with a view to producing inputs that contribute to foster debate in the field area of early childhood education. The data from the study show nuances and point to important interfaces to be taken into consideration, such as curriculum-evaluation and early childhood-elementary school evaluation, as well as problematizing policies of professional accountability, pointing out the perspectives of participation policies. The study concludes by highlighting some challenges to be overcome and proposes ways to be explored with a view to building and consolidating a learning assessment in early childhood education aligned with the purposes of this stage.

Keywords: Evaluation of learning. Early childhood education. Evaluation of children

Introdução

A educação infantil no Brasil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no que tange à temática da avaliação, vem buscando definir mais claramente seus contornos através da delimitação do campo avaliativo desta etapa.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem das crianças é um tema que merece maior atenção e destaque, tanto de pesquisadores e estudiosos da temática da avaliação, como de instituições de educação infantil, Universidades Públicas, Secretarias e Conselhos Municipais de Educação que, embora com diferentes papéis e responsabilidades, podem (e devem) colaborar para uma avaliação que a reafirme a identidade da educação infantil e atue na perspectiva da garantia dos direitos das crianças.

Sousa e Pimenta (2018), ao realizarem importante mapeamento das produções acadêmicas brasileiras que tomaram a avaliação da educação infantil como objeto de estudo, evidenciaram ser ainda incipientes as iniciativas implementadas por municípios, pois, embora haja registros de proposições que abarcam aspectos como a infraestrutura física, recursos humanos e materiais, entre outros, essas avaliações ainda tendem a se restringir à aprendizagem das crianças, elegendo este indicador como expressão da qualidade da educação infantil.

Nesse artigo, nos interessa discorrer especificamente sobre a questão das iniciativas municipais de avaliação da criança, através do cruzamento de dados provenientes de um estudo de caso (YIN, 2001; AMADO, 2013), realizado por ocasião do Projeto UNESCO BRZ/1041 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de apoio ao desenvolvimento de estratégias de implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às políticas públicas de Educação Básica, com vistas a produzir insumos sobre avaliação da aprendizagem das crianças que fomentem o debate da área.

O estudo realizado por solicitação da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), pertencente à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), envolveu a análise da legislação e orientações legais vigentes a respeito da temática da avaliação na educação infantil, levantamento de estudos e pesquisas nacionais e internacionais sobre avaliação da aprendizagem, envio de *Survey* para 300 Conselheiros e Dirigentes Municipais de Educação, análise documental de instrumentos utilizados para avaliação das crianças na Educação Infantil e realização de um estudo de caso sobre as avaliações das crianças em curso em um município brasileiro.

Parte dos resultados dessa pesquisa foram socializados em trabalho publicado em 2018 (RIBEIRO, 2018). Entretanto, devido aos limites da publicação, não foi possível discorrer sobre o estudo de caso.

Nesse sentido, nos interessa neste artigo socializar e refletir sobre os dados advindos do estudo de caso realizado, mas para esse intuito é importante retomarmos, ainda que de forma breve, os principais achados do estudo anterior (RIBEIRO, 2016; 2018), a fim de que possamos situar e ler os dados do estudo de caso à luz do contexto macro da pesquisa.

Buscando verificar as tendências e repercussões da temática da avaliação na primeira etapa da Educação Básica na produção científica nacional, sobretudo em relação às iniciativas municipais de avaliação da aprendizagem das crianças, foi realizado um levantamento de estudos e pesquisas nacionais sobre avaliação da aprendizagem, onde se constatou escassez de materiais acadêmicos e de literatura geral nacional que abordem a avaliação sob a perspectiva específica da educação infantil e sua quase invisibilidade quando se trata de estudos mais amplos que realizam balanço sobre avaliação na Educação Básica (RIBEIRO, 2018).

O estudo buscou, ainda, levantar dados que auxiliassem na compreensão das ações em curso relacionadas à avaliação das crianças nos diferentes municípios brasileiros, através da distribuição¹ de um *Survey* para 300 conselheiros e dirigentes municipais de educação. Os 206 questionários recolhidos eram representativos de 125 municípios, distribuídos em 22 estados situados nas cinco regiões brasileiras.

A análise² dos dados dos questionários evidenciou, entre outras coisas, que as crianças egressas da educação infantil estavam sendo avaliadas através de uma concepção estreita de currículo e aprendizagem, restringindo-os à mera aquisição de competências e habilidades de português e matemática, de forma fragmentada e descontextualizada.

Com base nos questionários, foi possível recolher 23 instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados na educação infantil que foram analisados à luz da legislação e orientações legais vigentes, com base em análise metodológica já descrita em estudo³ anterior, sendo possível, então, verificar que

¹ Os questionários foram distribuídos durante a realização de um Encontro Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME) realizado em Pernambuco em 2015.

² Ver: RIBEIRO, B. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.19, n.40, p.218-245, maio/ago, 2018.

³ *Ibidem*.

as crianças dos municípios analisados estavam sendo avaliadas na educação infantil tomando-se por referência uma noção de qualidade que não condiz com todo o arcabouço legal da área.

Visando melhor investigar os fenômenos descritos anteriormente, buscou-se realizar um estudo de caso de caráter exploratório objetivando compreender as interfaces entre as avaliações realizadas na educação infantil e ensino fundamental através da análise documental dos instrumentos avaliativos utilizados e da escuta dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

Esse estudo se justifica, uma vez que, conforme já afirmado por Sousa e Pimenta (2018), a avaliação cumpre papel indutor de políticas e práticas, mas isso não se realiza sem consequências. Quais são as consequências para as crianças e os profissionais da educação infantil das escolhas das avaliações municipais? Longe de buscar a resposta final para questão tão ampla e complexa, este estudo almeja apenas lançar luz sobre a temática das avaliações municipais que estão focando na aprendizagem da criança através de um exemplo que elucidada os desafios a serem enfrentados e superados na constituição de uma avaliação condizente e coerente com os fins da educação infantil, conforme preconizado “pelo arcabouço legal vigente, as quais se ancoram em subsídios da literatura nacional e estrangeira relativa a esse campo de estudo” (SOUSA; PIMENTA, 2018, p.1296).

METODOLOGIA

Dentre os 125 municípios investigados através do *Survey*, um deles foi escolhido para realização de um estudo de caso (YIN, 2001) de caráter exploratório (AMADO, 2013), visando, assim, obter mais informações sobre a avaliação no interior de um município, através da compreensão sobre como as diferentes profissionais⁴ envolvidas no processo (professoras de todas as faixas etárias atendidas na educação infantil e coordenadora geral da educação infantil do município) percebem e se relacionam com o fenômeno da avaliação.

Os critérios utilizados para definição do município obedeceram às seguintes condições: ter participado da etapa anterior do estudo (*Survey*), possuir sistema municipal próprio, realizar avaliações na educação infantil e ensino fundamental há mais de 2 anos e aderir livremente à pesquisa, colaborando, assim, com a entrada no campo e a coleta de informações no município.

⁴Optamos pelo uso do feminino ao se referir as profissionais participantes do estudo, uma vez que todos os sujeitos escutados eram mulheres.

Não foi pretensão deste estudo obter dados visando a generalizações e sim circunscrever o objeto investigado, buscando elementos que auxiliassem na reflexão mais ampla sobre as possíveis variáveis intervenientes no processo de avaliação municipal da aprendizagem das crianças, contribuindo assim para o objetivo⁵ principal da pesquisa que era produzir insumos que fomentem o debate na área.

Com esse intuito, foram delineados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Caracterização do município e da política pública de educação infantil, com base em fontes secundárias.
- Análise documental dos instrumentos destinado à avaliação da aprendizagem das crianças matriculadas na educação infantil do município e instrumentos destinados à avaliação da aprendizagem das crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental.
- Entrevista em profundidade (AMADO, 2013) com a coordenadora geral da equipe técnica de educação infantil do município.
- Grupo focal/*Focus Group Studies* (MORGAN, 1998; 2004) com professoras da rede municipal de educação infantil.

Os principais resultados provenientes da metodologia adotada serão discutidos na seção a seguir.

RESULTADOS: O MUNICÍPIO, A REDE E A AVALIAÇÃO

O município selecionado para o estudo de caso localiza-se na Região Metropolitana de Salvador e possui uma área territorial de 759,8 km², sendo 42 km de faixa costeira. De acordo com dados do IBGE (2010), a população urbana é de 231.973 habitantes e a rural e costeira somam 10.997, o que o coloca como o quarto município mais populoso da Bahia.

O município é sede do maior complexo industrial integrado do hemisfério sul e é considerado o município mais industrializado do Estado, respondendo sozinho por 35% das exportações e concentrando o maior PIB industrial do Nordeste.

Apesar do PIB elevado, o município tem 67% de sua população em situação de pobreza e indigência. O número de pessoas em situação de pobreza (46,7%) é muito superior, se comparado à média no Nordeste brasileiro, que

⁵ De acordo com edital 01/2015, Projeto 914 UNESCO/1009.4, consultor 13.

é de 24,1%, e mais alta ainda, se comparada à média da população nacional, que é de 12,9%.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) era centralizada, e a equipe de educação infantil era composta, na época da coleta de dados, por sete profissionais cujo foco principal de atuação era, segundo informado pela própria equipe, a formação continuada das profissionais e a realização de visitas às unidades educacionais.

A rede de educação infantil do município era composta por 156 unidades educacionais, sendo 110 diretas e 46 denominadas comunitárias (conveniadas com o poder público municipal), perfazendo um total de 4.559 crianças matriculadas nessa etapa.

Em relação à avaliação da aprendizagem das crianças, foram elaboradas orientações pela equipe técnica de educação infantil, no início de 2013, e realizada revisão dessas orientações no decorrer de 2015, visando a sua atualização.

As orientações se distinguem de acordo com a faixa etária da criança, sendo organizadas em quatro tipos de orientações destinadas a subsidiar a observação, o registro e avaliação das professoras em relação aos seguintes agrupamentos:

- Orientação de avaliação para grupo inicial e grupo 1 (crianças até 2 anos).
- Orientação de avaliação para grupos II e III (crianças de 2 e 3 anos).
- Orientação de avaliação para grupos IV e V (crianças de 4 e 5 anos).
- Orientação de avaliação grupo V (registro final das crianças de 5 anos)⁶.

Esses registros devem ser realizados na Caderneta Pedagógica, também denominado Diário Pedagógico, que possui um campo específico para inserção dos dados dessa avaliação. A caderneta é “um documento Oficial que deve ser mantido em local apropriado, de forma que assegure a sua inviolabilidade, não podendo ser retirado da Instituição de Ensino sem a devida autorização da Equipe Gestora” (CEAP, 2015, p.5).

O registro é realizado trimestralmente pelo professor, nos meses de março, julho e dezembro. Além do campo para preenchimento da avaliação, o documento serve também para controle da frequência da criança e do educador, que deve indicar os dias nos quais faltou e registrar os “temas das aulas”.

⁶ O grupo V era mencionado em duas orientações, sendo que uma delas destinava-se a orientar exclusivamente sobre a avaliação final.

Vale ressaltar, ainda, que o texto introdutório da Caderneta de todas as faixas etárias esclarece aos profissionais que a proposta de avaliação das crianças matriculadas na educação infantil no município deve se dar através do “registro do desempenho do educando através de relatórios descritivos que deverão estar pautados nas habilidades constantes nas orientações curriculares municipais para educação infantil” (CEAP, 2015, p.5).

As habilidades mencionadas no documento referem-se ao que eles denominam “indicadores de aprendizagem na educação infantil” que apresentam características que, segundo o documento (CEAP, 2015), as crianças, de modo geral, apresentam em cada faixa etária. Com base nas características de cada faixa etária explicitadas nas cadernetas, são apresentados itens para observação e registro do professor, conforme foram transcritos e sistematizados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Itens para observação e registro das professoras das crianças de 0 a 5 anos.

GRUPO INICIAL (crianças até 2 anos)	GRUPO II E III (crianças de 2 e 3 anos)	GRUPO IV E V (crianças de 4 e 5 anos)	GRUPO V FINAL (crianças de 5 anos)
1. Adaptação/ desfralde/ brincadeira interação/ comunicação	1. Adaptação/ desfralde/ brincadeira/interação/ participação	1. Relação consigo e com os outros: brincadeira/ interação/ participação/ autonomia	Síntese de uma página com o registro final do acompanhamento do desenvolvimento/ aprendizagem da criança, contendo ainda espaço para registro da criança e de sua família.
2. Linguagem corporal: como se movimenta	2. Linguagem corporal: movimento, desenvolvimento físico	2. Linguagem corporal: expressão corporal, movimento, desenvolvimento físico	
3. Linguagem oral: como expressa o que quer e sente	3. Linguagem oral: fala espontânea, expressão inicial do que precisa e sente. Reconto inicial de histórias, repetição de textos que sabe de cor.	3. Linguagem oral: expressão das necessidades, sentimentos, ideias e preferências. Narração, reconto de histórias, fatos, repetição de textos que sabe de cor.	
4. Outras observações	4. Interesse e manuseio de materiais gráficos.	4. Leitura: interesse e manuseio de materiais gráficos, estratégias de leitura.	
	5. Linguagem plástica- iniciação no manuseio de lápis de cor, tinta, modelagem.	5. Linguagem escrita	
	6. Participação em brincadeiras que envolvam elementos da linguagem matemática.	6. Linguagem plástica: expressão pelo desenho, pintura, escultura, colagem, produção de objetos.	

Fonte: CEAP, 2015. Elaborado pela autora, 2019.

Conforme podemos constatar no quadro 1, é possível identificar que os grandes temas para observação, registro e avaliação das crianças dialogam, em certa medida, com o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 2010) e com o currículo municipal, ao trazer os dois grandes eixos da educação infantil, entendidos como as brincadeiras e as interações, e ainda propor o acompanhamento e o registro do progresso das crianças em relação a importantes temas, como a adaptação e desfralde dos bebês e o trabalho com as múltiplas linguagens (corporal, oral, plástica, leitura, escrita.). No entanto, é possível observar também a fragmentação dessas linguagens que, ao serem tratadas de modo desarticulado e descontextualizado, em conteúdos estanques e, muitas vezes desprovidos de sentido, fragilizam não só a avaliação, mas principalmente as vivências cotidianas das crianças, que passam a ser pautadas por um rol prescritivo de ações e atividades que não dialogam com suas vidas, histórias, singularidades. Enfim, não dialogam com as crianças reais e concretas.

É importante ainda refletir e problematizar sobre a opção do município em dividir as competências esperadas das crianças por faixa etária, partindo da premissa de uma construção linear do conhecimento, em que as crianças somente podem ter acesso a determinado tipo de conhecimento quando completam determinada idade (como no exemplo da iniciação ao lápis de cor que, segundo o documento, deve ocorrer somente a partir dos 2 anos).

Sobre essa concepção de criança e conhecimento, é sempre bom lembrar os inúmeros estudos (VYGOTSKY, 1995; MELLO, 2015) que já apontaram para a necessidade de superação das formas de se tratar as crianças através das etapas de desenvolvimento, enfatizando que “as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas por educadoras e educadores e ao mesmo tempo sejam desafiadoras das ações das possibilidades das crianças” (SÃO PAULO, 2015, p.16). Ou seja, a criança avança “à medida que se criam percursos de aprendizagem significativos e socialmente relevantes que se somam desde a educação Infantil até o ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2015, p.16).

E as professoras, o que pensam e como fazem uso desses instrumentos? Para investigar essa questão, foram realizados grupos focais que escutaram ao todo 24 professoras (que atuavam nas distintas faixas etárias atendidas na educação infantil), divididas em 3 grupos com 8 profissionais cada. Os debates nos grupos tiveram como objetivo compreender o que pensavam e sentiam as profissionais da educação infantil em relação à temática da avaliação da aprendizagem das crianças e ainda como percebiam e utilizavam os ins-

trumentos avaliativos propostos pela SME. As conversas transitaram em torno de questões relativas às funções, aos usos, à frequência e ao conteúdo dos instrumentos.

A escolha dessa estratégia se mostrou relevante, uma vez que, conforme já apontado por Amado (2013), o corpo de dados proveniente dos grupos focais possibilitou uma validade ecológica que não se encontra nos questionários, com informações forjadas na vida cotidiana dos participantes e expressas na própria linguagem das respondentes e do seu contexto.

O quadro 2, a seguir, sintetiza as principais contribuições advindas das discussões nos grupos focais, onde as falas foram agrupadas em categorias analíticas que permitem uma melhor visualização do conteúdo debatido pelas participantes. A análise do discurso (BARDIN, 2011) permitiu que as falas fossem agrupadas por temáticas que deram origem a sete categorias de análise, agrupadas em quatro dimensões.

Quadro 2: Quadro-síntese das categorias temáticas elaboradas a partir dos Grupos Focais de professoras

DIMENSÃO INVESTIGADA NO GF	CATEGORIAS ANALÍTICAS
Função da avaliação	Avaliação como sinônimo de ação burocrática
Frequência da avaliação	Frequência excessiva
Conteúdo da avaliação	Conteúdo padrão
	Competências não desenvolvidas
Interfaces avaliação da EI e EF	Distinções entre avaliações de diferentes etapas
	Influência no cotidiano, no currículo e na avaliação
	Acordos informais entre profissionais

Fonte: A autora, 2019.

Em relação à **função** da avaliação das crianças através do instrumento proposto pela secretaria, as profissionais escutadas foram unânimes em situar a “avaliação como sinônimo de ação burocrática”, afirmando que a ação de registrar e avaliar as aprendizagens das crianças realizada por elas estava vinculada à necessidade de terceiros (seja coordenadora pedagógica, equipe SME ou famílias). Em nenhum momento, foi relatado o uso das avaliações/registros para fomentar o planejamento, revisar práticas, conhecer e auxiliar as crianças. As falas revelaram apenas a percepção de que a avaliação é um dispositivo meramente burocrático para dar mais trabalho para o professor. Apareceram, ainda, analogias se referindo ao ato de avaliar como ‘tortura’ imposta a elas. As transcrições a seguir ilustram as falas que foram agrupadas nessa categoria.

Não tem função, é uma chatice, não serve para nada! É para pegar o professor em falha! (professora grupo focal A).

Tomam grande tempo, mais não ajuda é mais uma função burocrática para dar mais trabalho para o professor! (professora grupo focal B).

Acho que é tortura mesmo! Em 2014 teve uma “princesa Isabel” que nos absolveu de fazer isso por um tempo! (professora grupo focal C).

No que diz respeito à **frequência** da atividade de registro e avaliação das crianças, cuja proposta da SME era trimestral (março, julho e dezembro), as profissionais revelaram descontentamento, afirmando ser esta uma frequência excessiva e desnecessária que as colocavam em uma situação em “que nem tinham o que dizer”, uma vez que pouco se tinha para acrescentar de um relatório para outro.

Algumas participantes sugeriram, ainda, que a frequência fosse alterada para apenas dois registros anuais, sendo um no início e o outro no fim do ano.

Oito itens para preenchimento trimestral, dá quase 300 escritas, é absurdo! Faz as mesmas perguntas do mesmo tópico, fica difícil desenvolver, nem tem o que falar de diferente! (professora grupo focal B).

A discussão sobre o **conteúdo** do instrumento gerou a criação de duas categorias: “conteúdo padrão” e “competências não desenvolvidas”. Ambas as categorias guardam relação com a percepção das participantes em relação à dimensão frequência, pois as estratégias por elas narradas para definição do conteúdo estão relacionadas, em parte, com sua percepção de que a frequência da avaliação é excessiva.

Nesse sentido, as falas agrupadas na categoria “conteúdo padrão” revelam que, diante do fato de que têm pouco o que acrescentar de um relatório para outro, as professoras utilizam como estratégia a troca de nomes das crianças, repetindo o mesmo conteúdo para crianças diferentes, ou então não mudam os nomes, e sim as frases, fazendo “montagens” em que misturam aleatoriamente frases de diversos relatórios.

A gente só trocava o nome [das crianças] nos relatórios! (professora grupo focal A).

Eu pegava um pouquinho daqui...um pouquinho da li... [se referindo as frases de diferentes relatórios] (professora grupo focal C).

Já a categoria “Competências não desenvolvidas” revela uma percepção das participantes em relação à avaliação como um instrumento que deve apenas

focar no que a criança ainda não sabe ou não consegue fazer. Justificam, assim, a necessidade de diminuição da frequência dos registros sob o argumento de que não é preciso olhar para uma “competência que a criança já tem”.

Se ela [criança] já tem habilidade em março não preciso mais tocar no assunto (professora grupo focal B).

Por fim, foi necessário criar a dimensão **Interfaces avaliação da educação infantil e ensino fundamental**, contendo três categorias, para dar conta da temática da avaliação realizada no primeiro trimestre do ano com as crianças egressas da educação infantil, que foi um tema recorrente e reincidente nos 3 grupos focais.

Na categoria denominada “distinções entre avaliações das diferentes etapas”, foram agrupadas as falas que expressam a percepção de que a avaliação realizada na educação infantil tem um “peso” menor do que a realizada no ensino fundamental, sendo a primeira mais uma ação “pró-forma”, sem grandes consequências, enquanto a segunda é a que realmente gera impactos, ações e visibilidade pública e política.

Na educação infantil a avaliação é mais burocrática, fazemos por fazer, porque tem que cumprir, já no fundamental tem maior visibilidade pública e política (professora grupo focal A).

A categoria “influência no cotidiano, no currículo e na avaliação” expressa a percepção das professoras de que a avaliação realizada no 1º ano do ensino fundamental tem gerado impactos negativos na educação infantil, reorientando o currículo, as práticas e vivências cotidianas e a própria avaliação das profissionais que passam a pautar sua observação nos itens das provas do 1º ano.

O pessoal da SME [equipe EI] é comprometido, mas não tem jeito...a gente olha para a avaliação do Fundamental para saber o que dar na educação infantil porque depois caem matando na gente, dizendo que educação infantil não ensina nada, só brinca. As crianças vão mal na prova [do 1º ano] e a educação infantil é quem paga o pato! (professora grupo focal C).

A política de bonificação das professoras do 1º ano, cujos alunos se saíssem bem na prova, foi implementada no município como uma estratégia “piloto”, buscando ver se a medida surtia efeito positivo nas avaliações das crianças. A lógica da gestão meritocrática de responsabilizar quase que exclusivamente os professores pelos resultados produz efeitos na contramão da lógica pedagógica, como já discorrido por Machado e Alavarse (2015, p.74):

Em tal perspectiva, as avaliações externas, além da associação mecânica entre desempenho em provas e trabalho docente, desprezando, frequentemente, as condições das quais emergem esses resultados, confundem-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico.

No município investigado não foi diferente. Segundo relatos das participantes dos grupos focais, a prova do 1º ano gerou uma série de “acordos informais entre profissionais” de ambas as etapas que, visando corresponder à expectativa do resultado da avaliação e assim receber o bônus, realizavam “acordos informais”, em que o dinheiro era dividido entre professoras da educação infantil e do ensino fundamental, caso as primeiras “auxiliassem” trabalhando com as crianças na educação infantil o conteúdo da prova do primeiro ano.

Uma professora do 1º ano ofereceu ‘rachar’ o bônus comigo se eu mandasse as crianças da minha turma [5 anos] já pré-silábicas (professora grupo focal B).

Mas do que se tratava a avaliação do ensino fundamental?

Parte da metodologia proposta para o estudo de caso contemplava a análise do instrumento de avaliação das crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental, com vistas a melhor compreender se a política de avaliação do município atuava na perspectiva de um *continuum* (SILVA; FLORES, 2015), como o proposto pelo Parecer CNE/CEB nº 4/2008 que, em seu item 9.1, afirma que a avaliação nos três primeiros anos do ensino fundamental deverá ser processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica (BRASIL, 2008), bem como o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) que prevê que a Educação Básica se organize, levando-se em consideração as dimensões da organicidade, sequencialidade e articulação, sendo necessário, para isso, que as diferentes etapas compartilhem das mesmas concepções e princípios.

A equipe técnica da secretaria municipal de educação do município em questão passou a realizar a avaliação da aprendizagem das crianças matriculadas no 1º ano da rede municipal através da aplicação de uma prova, a partir do ano de 2014.

A prova era aplicada no primeiro trimestre do ano e tinha por objetivo aferir os conhecimentos de português e matemática das crianças egressas da educação infantil. Para isso, era organizada em oito páginas que continham 10 questões de português e 10 de matemática, respectivamente.

No início da prova, eram apresentadas as duas matrizes de referência que indicavam os eixos trabalhados, o tema a que se referia cada questão e o descritor, explicitando, assim, o que era esperado das crianças.

As informações dos quadros 3 e 4, a seguir, foram transcritas na íntegra das provas analisadas.

Quadro 3: Matriz de referência de português

eixo	Tema	questão	Descritor
Apropriação do sistema de escrita	Reconhecimento de letra	1	D1-Identificar as letras do alfabeto
		2	D2-Diferenciar letras de números e de outros símbolos
		3	D3-Identificar letra inicial
		4	D4- Conhecer a sequência alfabética
	Desenvolvimento da consciência fonológica	5	D5- identificar o número de sílabas que formam uma frase
Leitura	Leitura de palavras	6	D6-Ler palavras em padrão canônico e não canônico
Escrita	Escrita do nome	7	D7-Escrever o próprio nome
	Escrita de palavras, frases e textos	8	D8-Escrever palavras
		9	D9-Escrever frases
		10	D10-Escrita de texto de memória

Fonte: Matriz de Referência Avaliação Municipal, 2017. Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 4: Matriz de referência de matemática

Eixo	Tema	Questão	Descritor
1.Espaço e forma	Localização espacial	1	D1- Identificar e localizar objetos no espaço
	Representações de figuras geométricas	2	D2- Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
Grandezas e medidas	Identificação, comparação, relação e ordenação de medidas e grandezas	3	D3- Identificar e comparar objetos, tomando como atributo unidades de medidas (comprimento, massa, capacidade)
		4	D4- Reconhecer cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro e suas possíveis trocas entre cédulas e moedas em função dos seus valores
		5	D5- Identificar e relacionar medidas de tempo
Números e operações	Construção do significado do número e suas representações	6	D6- Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica
		7	D7- Relacionar objetos e coleções e representar quantidades
	Resolução de problemas por meio da adição e subtração	8	D8- Resolver problemas com ações de tirar ou diminuir quantidades
		9	D9- Resolver problemas com ações de juntar ou acrescentar unidades
Tratamento da informação	Leitura e interpretação de dados em gráficos e tabelas	10	D10- Identificar informações apresentadas em gráficos e tabelas

Fonte: Matriz de Referência Avaliação Municipal, 2017. Elaborado pela autora, 2019.

Como foi possível constatar pelas informações dos quadros anteriores, espera-se que as crianças, em relação à língua portuguesa, saibam identificar as letras e a sequência do alfabeto, identificar o número de sílabas em uma frase, escrever seus nomes, palavras, frases e até um texto de memória.

Já em relação à matemática, é esperado que as crianças saibam identificar cédulas do sistema monetário, analisar gráficos, resolver problemas e representar quantidades numericamente, entre outras habilidades.

Esse modelo de avaliação vem causando grande desconforto nas profissionais que atuam na educação infantil, conforme evidenciado nos grupos focais e, inclusive, na coordenadora geral da educação infantil municipal que, em entrevista, informou que essa prova gerou muita polêmica, não só entre as profissionais da rede, de ambas as etapas, mas também entre as técnicas da secretaria responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental, que divergem em relação às expectativas sobre os conhecimentos e experiências esperados que as crianças tenham acesso na educação infantil.

Porque em última instância quem está sendo avaliada é a etapa da educação infantil, uma vez que a prova ocorre até março... São as profissionais da educação é que estão sendo implicitamente avaliadas, suas práticas, nosso currículo. (...) Não fomos consultadas, não fomos chamadas para discutir e pensar junto, não fomos sequer informadas com antecedência (Coordenadora Geral da Educação Infantil Municipal).

Essa correlação de forças e de disputa explicitada na fala da coordenadora geral evidencia um movimento em andamento no município em que as avaliações do ensino fundamental muito rapidamente passam a capturar e pautar o currículo e as práticas da educação infantil.

Essa situação já era evidenciada na análise dos questionários respondidos pelos conselhos e dirigentes municipais e, no município em questão, foi confirmada pela coordenadora geral e pelas participantes dos três grupos focais.

A coordenadora afirmou, ainda, que tem observado uma crescente preocupação das profissionais da educação infantil em alfabetizar, focando suas práticas quase que exclusivamente nas atividades da linguagem escrita, em detrimento das demais linguagens, uma vez que, como elucida:

só consegue realizar a avaliação [do 1º ano] quem está alfabetizado, o que gera muita ansiedade para as professoras do grupo 5, pois mesmo recebendo orientação da equipe de Educação Infantil para não ter a preocupação de alfabetizar, é contraditório esperar que a criança realize uma prova dessas. (Coordenadora Geral da Educação Infantil Municipal).

Avaliações como as propostas na educação infantil e, principalmente, no ensino fundamental do município evidenciam que as especificidades de cada etapa estão sendo levadas em consideração, nem os aspectos compartilhados por ambas, na formulação e proposição de políticas avaliativas. Situação semelhante já havia sido identificada por Silva e Flores (2015, p.194), ao realizarem uma análise das políticas públicas educacionais brasileiras.

Ademais, é importante frisar que, além de a avaliação do ensino fundamental partir de uma concepção redutora do processo de alfabetização, esta ainda corrobora com “a equivocada visão, ainda presente em redes de ensino e escolas, de que a Educação Infantil se presta à preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental (...)” (SOUSA, 2018, p.76).

Essa questão é abordada por diversos autores (SOUSA, 2018; RIBEIRO, 2016; 2018) que evidenciam que “iniciativas de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, direcionadas a julgar o nível de alfabetização das crianças, podem influenciar os planos de ensino e, em especial, as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil” (SOUSA, 2018, p.76).

Nesse sentido, concordamos com Machado e Alavarse (2015) que, ao se apoiarem em Freitas (2011), defendem que somente quando os resultados das avaliações puderem “contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções junto à sociedade democrática, no sentido de oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas” e não com a responsabilização que busca punir ou premiar, é que “que vamos criar condições para ampliar a qualidade do ensino” (MACHADO; ALAVARSE, 2015, p.76).

Iniciativas de responsabilização que não incluem as diferentes instâncias do sistema educacional são, como nos alertam Sousa e Pimenta (2018), um desvirtuamento dos processos de *accountability*.

Portanto, não se trata de não realizar avaliações externas e de larga escala, mas sim de colocá-las a serviço da aprendizagem das crianças, de forma a apoiar o profissional nesse processo, tendo clareza, entretanto, de que

uma avaliação em larga escala, que tenha como foco a avaliação da criança em um contexto precário e desigual de oferta da educação infantil, apoia diagnósticos equivocados e leva à prescrição de “remédios” que, certamente, não terão efeito, ou pior, poderão produzir graves efeitos colaterais (SOUSA, 2018, p.74).

Esses “efeitos colaterais” citados pela autora já podem ser sentidos tanto pelas crianças da educação infantil, ao terem seu cotidiano ditado pelos conteúdos da avaliação do 1º ano, quanto pelas crianças do ensino fundamental, que passam a ser “julgadas” e rotuladas por um instrumento técnico e pedagogicamente frágil, e também pelas profissionais de ambas as etapas, que têm sua autonomia subtraída e passam a pautar/nortear sua práxis em medidas externas e não, contraditoriamente, na busca pelo desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Assim, é urgente a reflexão sobre a natureza das avaliações às quais as crianças são submetidas, pois como dito, “a forma de fazer a avaliação pode falsear dados e induzir as redes municipais não a acertos, mas, sim, a equívocos (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 34).

É imperativo que os processos avaliativos de aprendizagem das crianças não estejam descolados da análise do complexo contexto que envolve determinações intra e extraescolares, refletindo sobre a ampla gama de fatores que incidem na qualidade da educação infantil e forjam as condições objetivas de aprendizagem.

Em entrevista, a coordenadora de educação infantil do município citou que algumas questões que vem enfrentando, como uma equipe reduzida, excesso de demandas e disputas internas no interior da secretaria interferem e fragilizam o desenho e a implementação de ações voltadas para a educação infantil. A profissional afirmou ainda que tem consciência de que a proposta de avaliação na educação infantil tem muitos desafios e está longe de se alinhar aos anseios de sua equipe e do postulado nas DCNEI (BRASIL, 2010). No entanto, sair desse lugar “à sombra do ensino fundamental”, como ela denomina, exige a construção de uma rede de apoio com sujeitos de diferentes instâncias implicados em “apoiar a construção de avaliações potencialmente capazes de servir a um projeto educacional que dê materialidade ao direito à educação de qualidade às crianças pequenas” (SOUSA; PIMENTA, 2018, p.1296).

A fala da coordenadora, transcrita a seguir, pode ser lida como uma síntese que evidencia que a construção de uma avaliação coerente com as finalidades da educação infantil demanda ações que envolvem diferentes atores e instâncias implicados na consecução de políticas avaliativas respaldadas em um projeto de educação e de sociedade democrática.

O Acompanhamento e avaliação das crianças da educação infantil têm sido um dos maiores desafios da nossa rede municipal. Há alguns anos estamos discutindo insistentemente, defendendo, em meio a um campo

duro de disputas cotidianas, as concepções de criança e de infância que acreditamos. Temos pouquíssimas pessoas perto de nós que podem nos apoiar nestas discussões. Com nossa pequena equipe técnica da educação infantil, já conseguimos conquistas muito valiosas, mas, no cotidiano, este é um processo solitário. Somos nós que temos que propor e defender perante pessoas com muito maior poder de decisão do que nós. Algumas chefias ainda não compreendem que esta é uma discussão nacional. Continuamos acreditando, resistindo e insistindo. Precisamos de ajuda para continuar a construção de formas de acompanhamento e avaliação cada vez mais próximas do que é bom para a criança. (...), portanto, reiteiramos, precisamos de ajuda, a pressão é muito forte. Só sustentamos com ajuda da Teia! (Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação).

Nesse cenário de pouco diálogo e de pouca construção coletiva no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, os discursos, as falas e as práticas das profissionais parecem refletir as contradições, fragilidades e desafios de articulação no âmbito da política municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados provenientes do estudo de caso realizado em um município brasileiro, podemos tecer algumas considerações, relacionando-as com os dados macro da pesquisa, que nos ajudam a iluminar a temática da avaliação da aprendizagem das crianças na etapa da educação infantil.

Os elementos provenientes do estudo de caso evidenciam fragilidades das propostas avaliativas municipais referentes à avaliação da aprendizagem das crianças, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, no universo pesquisado.

Nesse sentido, os dados ratificam as evidências obtidas por meio do *Survey* que indicam que as crianças egressas da educação infantil estão sendo avaliadas tomando-se por referência uma concepção estreita de currículo e aprendizagem, focada em apenas duas áreas de conhecimento (português e matemática) em que se toma, equivocadamente, a avaliação como sinônimo de medida.

O estudo de caso traz indícios, ainda, de que essa avaliação tende a impactar negativamente tanto as práticas cotidianas quanto a avaliação na educação infantil, que passa a ser pautada pelo conteúdo das avaliações do primeiro ano do ensino fundamental.

A análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelo município para avaliar a aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos revelou o prevalectimento de:

avaliações padronizadas que desconsideram a singularidade de cada criança, seu percurso de aprendizagem individual e grupal e os condicionantes desse processo, mostrando-se, assim, insuficientes não só como instrumento de documentação e avaliação do percurso, mas também como procedimento que busca favorecer a aprendizagem. (RIBEIRO, 2018, p.241).

Apesar da avaliação da aprendizagem na educação infantil, no município investigado, ser realizada por um instrumento de observação e registro, através de relatórios descritivos individuais das crianças, prática essa alinhada ao apregoado pelas orientações normativas federais, foram muitas as fragilidades identificadas no instrumento (fragmentação do conteúdo, concepção linear de conhecimento, concepção de criança pautada em fases estanques, ausência de temáticas fundamentais, entre outros).

No entanto, outras questões emergiram para além daquelas já identificadas com o uso de outros instrumentos e metodologias (RIBEIRO, 2018), trazendo à tona importantes nuances e questões que contribuem para dar pistas a respeito de investigações futuras que visam a contribuir com a produção de conhecimento relativo à avaliação da aprendizagem das crianças atendidas na educação infantil.

Questões que alertam sobre a importância do debate da avaliação na educação infantil não ser feito de forma descolada do ensino fundamental, evidenciam a importância e a necessidade da articulação entre a concepção de criança e educação que subjaz nessas etapas, para que estas trabalhem na perspectiva de um *continuum*, onde possam, apesar de guardadas as devidas diferenças de objetivos das etapas, preservar e compartilhar o eixo que as une e justifica essa articulação: os bebês e crianças, estejam na educação infantil ou no ensino fundamental.

Situar os bebês e crianças como o eixo central que une as etapas conduz à busca pela “construção e a consolidação de um currículo integrador que supere modelos curriculares fragmentados e descontínuos e considere bebês e crianças na sua integralidade” (SÃO PAULO, 2015, p.9)

A constituição de um currículo e, conseqüentemente, de uma avaliação integradora requer o compartilhamento de concepções e princípios sobre as diversas infâncias e seus direitos (SÃO PAULO, 2015).

Essa concepção, no entanto, precisa ser respaldada e fomentada por políticas públicas que atuem nessa perspectiva de articulação, a fim de que os profissionais não sejam considerados os únicos responsáveis pela qualidade da educação.

A articulação e a integração precisam ser assumidas no bojo das políticas como um princípio indispensável à noção de qualidade que sustenta essas etapas, pois, como nos lembra Sousa (2018, p.67), “tanto a noção de qualidade adotada, quanto o delineamento assumido para sua avaliação remetem a posicionamentos políticos e ideológicos”.

O desafio que se coloca para a área é de que esse posicionamento assumido na avaliação seja coerente com os pressupostos legais vigentes e com os conhecimentos nacionais e internacionais que respaldam o campo da educação infantil.

O estudo de caso mostrou que são muitas as variáveis intervenientes no processo de avaliação da aprendizagem na educação infantil que devem ser levados em consideração. Por exemplo, no município estudado, havia um contexto onde as profissionais não se apropriaram da importância da avaliação por meio da observação e do registro na educação infantil, situando-a como um dispositivo meramente burocrático e, por isso mesmo, dispensável, somado a um instrumento frágil e incipiente de avaliação utilizado nessa etapa.

A esse cenário, atrela-se uma configuração do atendimento municipal em que, em muitos casos, as unidades de educação infantil se situam como salas anexas dentro de instituições de ensino fundamental. Acrescente-se a isso a grande visibilidade pública e política da avaliação do ensino fundamental (que acarreta pressões de várias ordens) e uma tentativa de instituir um sistema meritocrático de bonificação das professoras do ensino fundamental e assim temos as “condições” propícias para o enfraquecimento da identidade e finalidade da educação infantil.

No entanto, a partir dos desafios identificados e mencionados anteriormente, podemos tecer algumas considerações sobre possíveis caminhos que podem ser melhor explorados e trilhados. Mereceria maiores estudos e investigações a questão da elaboração e disseminação dos instrumentos de avaliação da criança utilizados por professores(as), com foco nas iniciativas municipais que optam pela construção coletiva desses instrumentos, inserindo os profissionais na discussão e na sua elaboração, com vistas a compreender os aspectos que podem colaborar para maior legitimação e apropriação dos instrumentos pelos(as) profissionais.

O estudo de caso deixa clara a necessidade de integração da política municipal relativa à interface currículo-avaliação, educação infantil-ensino fundamen-

tal, e nos provoca a contrapormos os modelos focados na responsabilização exclusiva dos profissionais (seja com premiações ou punições) frente às políticas de participação.

Assim, se por um lado reiteramos as conclusões do estudo progresso de que “há ainda um longo caminho a ser percorrido na construção e consolidação de uma avaliação da aprendizagem na educação infantil, na perspectiva da garantia dos direitos fundamentais das crianças” (RIBEIRO, 2018, p.241), por outro, acrescentamos algumas considerações que nos parecem ser imprescindíveis para que essa construção se efetive, como a articulação do debate da aprendizagem com as condições necessárias para a aprendizagem, instituição de processos formativos e apoio aos municípios e unidades educacionais através de orientações do governo federal e disseminação de práticas avaliativas alinhadas aos pressupostos legais e conhecimento da área.

As considerações aqui apontadas evidenciam aspectos que demandam e merecem ser melhor explorados, a fim de que possamos ter mais insumos que fomentem o debate e a proposição de avaliações da aprendizagem na educação infantil que possam realmente cumprir seu mandato de tornar visíveis e, por isso mesmo possíveis, as aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CEAP (Coordenadoria de Ensino e Aprendizagem). **Caderneta Pedagógica**, 2015. Prefeitura Municipal: Secretaria de Educação/SEDUC, 2015.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, 2011, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2011. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf Acesso em: 15 jun. 2017.

IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em; 14 de agos. 2019.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, vol. 25, n.48, p. 67-79, jan./abr., 2015.

MELLO, S. A. **Uma proposta para pensar um currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. (Mimeo).

MORGAN, D. L. **The focus group guidebook**. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1998.

_____. **Focus groups**. Thousand OAKS, CA: Sage publications, 2004.

RIBEIRO, B. Avaliação da aprendizagem das crianças: insumos para o debate. **Relatório Técnico**. São Paulo: MEC, 2016.

_____. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218-245, maio/ago., 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SILVA, M. B. G.; FLORES, M. L. R. Articulações e tensões entre a educação infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: FLORES, M. L.; ALBUQUERQUE, S. S. **Implementação do pré-infância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v.23, n.1, p. 65-78, jan./abr., 2018

SOUSA, S. Z.; PIMENTA, C. O. Avaliação e Gestão da Educação Infantil em Municípios Brasileiros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1277-1300, out./dez., 2018.

SOUSA, S. Z. L.; PIMENTA, C.; MACHADO, C. Avaliação e Gestão Municipal da Educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez., 2012.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.