

O LUGAR DA OBSERVAÇÃO E DO REGISTRO NA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE ESPAÇOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Viviam Carvalho de Araújo*
Rosângela Veiga Júlio Ferreira**

Resumo

O texto tem por objetivo apresentar ao leitor uma pesquisa-ação sobre uma prática avaliativa realizada na rede municipal de Juiz de Fora. Defende-se a importância da observação e do registro como possibilidades de compreensão do processo de consolidação da aprendizagem, desde a Educação Infantil. Nesse ínterim, apresentamos uma concepção de avaliação pautada na relação professor/escola/família, na qual o instrumento portfólio é concebido como espaço organizador das memórias coletivas do processo de relação escolar. Pensar a avaliação como elemento processual e contínuo da aprendizagem foi o mote investigativo impulsionador dessa tessitura.

Palavras-chave: Avaliação. Portfólio. Aprendizagem.

O ESBOÇAR DE UMA VISÃO DE AVALIAÇÃO

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 2003, p. 116) (Grifos em itálico no original)

Ao discutir questões relativas à avaliação, compreendemos que caminhamos em um campo controverso, já que essa prática tem sido empregada nas escolas, na maioria das vezes, como instrumento de controle social, buscando homogeneizar e normalizar as pessoas. No entanto, é importante destacar que novos paradigmas sobre a avaliação vêm sendo construídos nos contextos de nossas escolas.

A proposta deste texto é refletir sobre um desses novos paradigmas, ou seja, sobre uma prática avaliativa centrada na observação e registro constantes, objetivando, dessa forma, pensar a avaliação num princípio processual e contínuo da aprendizagem.

A possibilidade de refletir sobre práticas avaliativas aponta para a necessidade de buscar compreender como os registros do processo de aprendizagem podem nos ajudar a pensar a criança e a infância na Atualidade¹. Para tal, relatamos as reflexões surgidas de uma pesquisa-ação, que tem como características teórico-metodológicas a reflexão sobre o espaço circundante e a reconstrução da prática de forma colaborativa, na qual pesquisador e sujeitos buscam um sentido para a questão de investigação.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora do grupo de pesquisa “EFOPI” – Educação, Formação de Professores e Infância – da Universidade Federal de Juiz de Fora, professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. - viviamc@powermail.com.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF), professora substituta da Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora. - roveigaferreira@oi.com.br

A origem desta pesquisa advém de nossa prática pedagógica realizada enquanto professora e coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal onde atuávamos com turmas da Educação Infantil. A partir de uma questão que emergiu de nosso contexto, buscamos o suporte de autores que se debruçaram a pesquisar e estudar a questão da avaliação a partir de uma perspectiva emancipatória.

A busca por essa perspectiva libertadora justifica-se pela rapidez com a qual as alterações vêm ocorrendo na Atualidade, impondo, dessa forma, necessidades de adequação cada vez mais criativas e ágeis dos sistemas de avaliação. As circunstâncias hoje experimentadas diferem substancialmente daquelas vividas há alguns anos, quando o modo de se pensar o mundo e as relações entre os homens eram calcados na perspectiva de homogeneização do ensino.

A questão da avaliação tem sido colocada em xeque nas últimas décadas e os conceitos e as práticas avaliativas assumem, cada vez mais, um caráter de possibilidades múltiplas. Tal modificação se sustenta num forte movimento de desconstrução de práticas excludentes de avaliação, de um lado, e de erguimento de novas concepções e práticas, de outro.

A conexão presente na escola organizada em séries atribui um valor quantitativo à avaliação. Nesse ínterim, os professores também passam a ser avaliados sob diferentes critérios: o número de aprovados ou reprovados, o resultado alcançado nos Provões, entre outros. Isso sem que tais resultados, muitas vezes, sejam articulados aos aspectos teóricos que buscam um espaço para a prática avaliativa que abarque as diferenças.

Essas manifestações são estruturadas nos produtos da aprendizagem e não nos processos, desconsiderando que a aprendizagem escolar, por ser processual, precisa ser acompanhada continuamente e não determinada apenas pelos resultados que revelam aspectos parciais do produto da aprendizagem.

Ao tomar o processo educacional dentro do seu funcionamento, observa-se que no quadro dos últimos anos, muitas medidas têm sido tomadas para organizar o ensino e a aprendizagem, como promoção automática, salas de apoio pedagógico, aulas de recuperação no contraturno, encaminhamento de alunos para serviços psicopedagógicos e inúmeras outras. Apesar de todos esses mecanismos, não se percebe uma melhora na aprendizagem; ao contrário, as instituições, além de não produzirem os efeitos desejados, deixam marcas na formação do sujeito moral.

Na matriz das punições pedagógicas destaca-se a avaliação, cuja prática se caracteriza mais pelo castigo do que pela verificação real da aprendizagem. Luckesi (1983) aponta a avaliação como um dos mais graves equívocos educacionais. Diz ele:

A partir desse tipo de prática intitulada “avaliativa”, não se toma nenhuma decisão. Pura e simplesmente ela serve para tipificar e manter o educando numa situação determinada. Por mais que o educando possa crescer, ele mantém o peso de uma situação passada e estigmatizá-lo. A prática escolar de avaliação tem negado o seu dinamismo fundamental. Praticamente nada se faz a partir da avaliação a não ser “marcar” o educando com um dito (ou maldito!) conceito. (p. 50) (Sem grifo no original)

Ao se estabelecer o diferencial de notas azuis e notas vermelhas, o que se está fazendo, de fato, é punir os alunos com baixo rendimento, condenando-os não só ao fracasso escolar, como também ao insucesso ao longo da vida. Percebe-se, portanto, que através dos sistemas avaliativos, mais especificamente as notas, o professor exerce seu autoritarismo e não considera o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, já que, na maioria das vezes, o que ocorre ao final de um semestre ou de um ano, é o somatório das notas para que se possa obter uma média final e assim aprovar ou não o aluno. Segundo Luckesi (1983, p.150)

Parece-nos, que o professor sente-se a própria autoridade que tanto pode decidir contra a sorte dos seus alunos, quanto a favor da mesma. É o poder total. [...] O professor utiliza-se da avaliação para *classificar* o aluno e não para verificar o seu estado momentâ-

neo de aprendizagem tendo em vista o atendimento de um objetivo proposto.

Numa perspectiva contrária à trabalhada no parágrafo anterior, apontamos que as discussões no âmbito da educação, baseadas no pensamento dialético de Paulo Freire (2003), vêm se destacando cada vez mais na atual trama da sociedade, no que diz respeito a uma prática avaliativa incluyente, na qual cada um será capaz de se reconhecer como ser-sujeito da transformação, o que implicará, aos poucos, a conquista de seus espaços. Trata-se de uma concepção de avaliação capaz de romper com o caráter classificatório e punitivo, descrito por Luckesi (1983) como resultado parcial do processo ensino e aprendizagem.

Paulo Freire (2002) faz referência a duas diferentes concepções de educação: a educação bancária e a educação libertadora. Na primeira, o educador deposita noções na mente dos educandos da mesma forma que se faz depósito em banco; daí a denominação educação bancária. O educando torna-se um mero receptor de conhecimentos, numa relação vertical, ou seja, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2002, p.58). O educador julga-se detentor do saber e espera que todos os educandos tenham um mesmo modo de pensar e os mesmos conhecimentos. Educação essa que se encontra diretamente ligada aos ideários do poder opressor, já que os oprimidos, impossibilitados de problematizar questões relacionadas à realidade que os oprime, simplesmente “aceitarão” esta realidade como ela é.

Nesse modelo, não há lugar para a diversidade, nem para o questionamento. O pragmatismo ocupa o lugar da esperança. A opressão é legitimada suprimindo-se o direito fundamental de todo homem e mulher de agir em sua própria história. A visão fatalista não percebe todas as potencialidades dos sujeitos. Ao contrário, as diferenças são realçadas, vistas como entraves ao seu desenvolvimento. A inclusão é desconsiderada diante das dificuldades formuladas pelo opressor, e a mudança é transformada em sonho impossível

de se realizar. Para os acomodados não há o que fazer além de excluir do sistema aquele que escapa aos padrões.

Já a visão libertadora, diferenciando-se dessa última, aceita todo homem e mulher como agentes de sua transformação. O educador não se entrega ao fatalismo, negando ao educando o conhecimento de sua opressão, permitindo a ele se libertar.

Não cabe, pois, ao educador segregar os historicamente excluídos, omitindo-se diante da opressão e legitimando o discurso do opressor. Dessa forma, estará negando ao oprimido sua condição histórica de ser agente de semente de ideias.

Assim, a educação problematizadora ou educação para a liberdade ocorre numa relação horizontal, na qual o educador e o educando estabelecem constante diálogo, para que ambos tenham consciência de que não estão apenas no mundo, mas sim com o mundo, buscando transformar a realidade. O respeito ao conhecimento prévio que o educando possui é de fundamental importância, para que se possa propor, e nunca impor, o que e como será desenvolvido o trabalho em sala de aula. Para Freire (2002, p.70) “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Ensino e aprendizagem necessitam, fundamentalmente, caminhar juntos, uma vez que a avaliação é parte estrutural do ensino e, conseqüentemente, da vida. Na busca da superação do existente, é preciso pensar a que serve a prática avaliativa, para que homem, inserido em qual sociedade. Trata-se de aspectos micro e macro do sistema de avaliação que fundamentam o ensinar e o aprender.

O que se busca é atuar nos entre-espaços de uma prática avaliativa excluyente, buscando romper com a visão do saber centrado no professor e na perspectiva unilateral conteudista da prova escrita. Nesse contexto, a avaliação estará diagnosticando o processo, inclusive através do produto (resultado), podendo possibilitar to-

madras de posição para refazer e efetivar o vir-a-ser do processo, usando a avaliação como instrumento de um saber-fazer pedagógico, como investigação sobre a natureza da aprendizagem de educandos e educadores, ou seja, nas palavras de Freire (2003 p.13-75) “lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento do *que-fazer* de sujeitos críticos” .

Ao problematizar a questão educacional, estamos assumindo um novo papel, o de aguçar a descoberta em relação ao que pode ser transformado e ressignificado, possibilitando ao educando, dessa maneira, compreender o mundo que o abriga e caracterizar seu desenvolvimento numa ação conjunta entre o objetivo e o subjetivo.

O homem está no mundo e como tal não vive sem fazer comparações e avaliações, que refletem na visão que tem de si e da sociedade, assim como os valores eleitos e presentes. Valores estes que, ao se refletirem na instituição escolar, incidem diretamente na avaliação da aprendizagem. Cabe refletir, a nosso ver, que se as possíveis reflexões acerca das práticas avaliativas considerarem o fato de que o esforço de avaliar representa a busca de traços específicos de olhar para a diversidade que compõe a sala de aula, tal movimento poderá favorecer a inserção de educandos na sociedade.

Defendemos a ideia de que, quando os profissionais da educação se envolvem no processo de construção de frentes de atuação pedagógicas, descobrem-se novos caminhos que, com o decorrer do tempo, podem se tornar viáveis às experimentações e à participação.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

A mesma velocidade que tem alterado de forma significativa as relações ensino-aprendizagem também afeta a Educação Infantil. A expansão desse setor educacional tem apontado para uma preocupação com as experiências que subsidiam o processo de constituição

da primeira infância. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil se constitui uma etapa de ensino integrante da Educação Básica, que prevê o atendimento a crianças em creches e pré-escolas. Essa lei trouxe uma nova visão para a educação das crianças de 0-6 anos, o que requer dos profissionais uma formação mais aprimorada acerca do trabalho a ser desenvolvido nesta etapa do ensino.

A Educação Infantil tem um papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal e social. Estudos e pesquisas na área vêm trazendo uma nova forma de conceber as crianças. Uma nova concepção de infância que reconhece a criança como criatura e criadora, um ser histórico, cidadão de direitos, tenta superar uma visão “adultocêntrica” da criança, que a concebe apenas como um vir-a-ser e que precisa ser “preparada para”. A Educação Infantil não deve ser um período preparatório para a escolaridade futura. As crianças não estão se preparando para crescer, mas sim crescendo em todos os seus aspectos.

Defende-se neste trabalho que a Educação Infantil tem caminhado, ainda que a passos lentos, para uma concepção crítica de sua existência. Isto implica posicioná-la no amplo contexto da educação, considerando-a como uma etapa importante do processo de aprendizagem e da constituição do ser humano enquanto sujeito social. Nossos estudos sobre a Educação Infantil levaram-nos a refletir sobre a concepção de infância considerada em nossas práticas e construções teóricas. Assim, concluímos que a concepção de infância não pode ser tomada no singular. Compreendemos a infância como uma construção histórica, evidenciando que cada instituição, cada grupo de professores, coletiva e individualmente, constrói as concepções de infância que fundamentam as suas práticas pedagógicas, a partir de suas vivências no contexto em que estão inseridos. Dessa forma, a partir da perspectiva teórica adotada

em nossa prática pedagógica e nesta discussão, consideramos as crianças enquanto sujeitos de direitos, produtores e consumidores de cultura, buscando compreendê-las a partir de si próprias, recusando interpretá-las enquanto seres em transitoriedade e dependência. Mais do que isso, é mister percebê-las enquanto seres completos em si mesmos, pertencentes a um espaço e tempo histórico, social e cultural.

Com relação à avaliação na Educação Infantil, a LDB 9394/96 propõe em seu artigo 31 que “(...) far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Tal posicionamento abre espaço para buscarmos novos caminhos para avaliar o processo ensino-aprendizagem junto às crianças pequenas.

Constata-se que esse posicionamento legal, bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), que reafirmam o que apregoa a LDB 9394/96, busca uma nova concepção para as práticas avaliativas na escola. Ao romper com a ideia da avaliação como algo unilateral, descontextualizada e classificatória, ela abre espaço para práticas mais democráticas nas quais todos aqueles envolvidos no processo sejam chamados a participar. Para tal, é necessário consolidar instrumentos que possibilitem registrar o que acontece com o grupo e que os conhecimentos produzidos sejam construídos e compartilhados pelo coletivo.

Ao buscar democratizar as informações do que acontece na escola, alimentamos um processo que vem sendo denominado de documentação pedagógica. Para Barbosa e Horn (2008), o objetivo da documentação pedagógica é compreender o trabalho pedagógico, o modo como os professores percebem as crianças e suas produções e também criar um espaço concreto de diálogo com as famílias e com as crianças, discutindo questões sobre o desenvolvimento e as aprendizagens efetivadas.

A documentação pedagógica produz elementos de memória do grupo, possibilitando a construção de uma historicidade ao retratar momentos coletivos e, ao

mesmo tempo, preservar a singularidade dos percursos individuais. Esses relatos devem ser elaborados a partir da observação, do registro e das interpretações acerca do que acontece no processo ensino-aprendizagem. Tal vertente avaliativa possibilita também a construção de significados coletivos e compartilhados, além de oportunizar uma prática mais reflexiva e democrática. Para que a documentação pedagógica seja visível e acessível para o debate democrático, ela deve ser co-construída com todo o grupo, quais sejam professores e crianças, e em interlocução com as famílias.

A partir dessa discussão inicial sobre processos de ensino-aprendizagem e avaliação, algumas questões nos são postas: Como articular tais processos? Como desconstruir os paradigmas da avaliação classificatória que ainda assombam nossa educação? Como avaliar crianças pequenas? Como construir uma documentação pedagógica que responda aos interesses de todo o grupo? Barbosa e Horn (2008) nos ajudam a pensar em caminhos outros. As autoras sugerem a construção de alguns princípios que podem nos orientar no caminho pela mudança, tais como democratizar e criar espaços de participação para alunos e pais na avaliação; avaliar cotidianamente e não apenas o produto final; alterar a postura frente ao erro; trabalhar coletivamente a avaliação por meio de conselhos de classe, nos quais diferentes pontos de vista sejam complementados; utilizar diferentes instrumentos para construir múltiplos olhares sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; alterar a metodologia de trabalho em sala de aula, instituindo que os momentos de avaliação também sejam de aprendizagem; respeitar o princípio de atenção à diversidade; valorizar as diferentes aprendizagens, sejam elas racionais, sensoriais, práticas, emocionais e sociais; centrar atenção naquilo que as crianças são capazes e não no que lhes falta.

A partir do exposto acima, um desafio que se impõe é o de integrar situações de aprendizagem à situações avaliativas. Uma estratégia que pode ser pensada no sentido de integrar tais aspectos é a utilização do portfólio como instrumento de documentação pedagógica e consequen-

temente de avaliação, assunto que abordaremos na seção seguinte.

O DESENHAR DO TRAÇADO DE UMA PRÁTICA AVALIATIVA: CONHECENDO O PORTFÓLIO

Trabalhar com crianças implica a necessidade de conhecermos mais sobre elas. É preciso compreender como são as crianças da Atualidade, suas culturas, suas preferências em relação às suas brincadeiras, as diferentes formas de viverem suas infâncias. A melhor maneira de conhecermos as crianças é estar junto a elas, ouvindo-as e buscando um canal de diálogo. Portanto, a observação e o registro tornam-se importantes instrumentos que nos possibilitam adentrar e conhecer o mundo dos pequenos.

O acompanhamento diário e o registro dos processos realizados pelas crianças é uma forma de dar visibilidade a todo o percurso que a criança enfrenta no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tal prática nos afasta de valorizarmos somente o produto final e o resultado, bem como caminha no sentido de registrarmos todo o percurso e progressos das crianças.

O acompanhamento deve ser consistente e sistemático. Os instrumentos de registro do processo pedagógico não estão apenas vinculados ao acompanhamento dos progressos das crianças, mas devem servir para reflexão sobre a prática do professor. Portanto, defendemos a ideia de que uma das formas de organizarmos os registros do processo ensino-aprendizagem ocorre por meio da utilização do portfólio como instrumento de avaliação e de documentação pedagógica.

Segundo estudos de Anastasiou (2006), o portfólio é uma prática avaliativa que tem por objetivo definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor: organização e cientificidade da ação do educador e do educando, limpidez de ideias na produção escrita; estruturação e reestruturação da escrita; clareza na apresentação dos conceitos básicos; envolvimento e compromisso com a aprendizagem; anota-

ções das observações e retomadas constantes dos objetivos planejados, entre outros.

Barbosa e Horn (2008) apontam que em uma dimensão mais pedagógica, os portfólios são caixas ou pastas que armazenam os trabalhos produzidos pelas crianças a partir das diferentes modalidades de expressão. Os materiais devem ser analisados de forma periódica com as crianças e com seus pais que para que se avalie os progressos, as potencialidades, as dificuldades e os novos desafios. No entanto, as autoras alertam que “os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa final” (p. 112) (Barbosa e Horn, 2008, p. 112).

É importante considerar que os instrumentos de avaliação sejam lugares onde se expressem diferentes vozes: das crianças, dos pais, dos educadores. Esses registros devem ser elaborados com material mais resistente que facilite seu manuseio e que tenha uma linguagem clara, possibilitando um diálogo aberto com as crianças e os pais.

O portfólio, por registrar o que foi vivenciado por um determinado grupo, expressa também uma memória do que foi construído coletivamente. Esse instrumento, pensado como uma forma de comunicar processos, apresenta-se como uma mudança de paradigma com relação às avaliações tradicionais. Infelizmente, o que se observa é que muitas vezes a avaliação é uma tarefa apenas para adultos que comunicam os resultados aos pais. As crianças, nesse processo tradicional, são excluídas do processo avaliativo. O portfólio, ao contrário, ao incluir os pais e as crianças, possibilita uma abertura nos espaços de participação.

No processo de documentação, os portfólios precisam ser analisados periodicamente e construídos pelos professores junto com as crianças e com os pais, para que possam discutir os progressos, potencialidades e novas metas.

Barbosa e Horn (2008, p. 114) apontam que não basta agrupar e organizar os materiais produzidos na sala de aula. Para as autoras, o portfólio só tem sentido

se o educador puder apreciá-los, analisá-los, interpretá-los, contextualizá-los, construindo um sentido para essas produções e, a partir disso, criando novas narrativas para a inserção das crianças e dando novos rumos à sua prática cotidiana junto a elas.

A utilização do portfólio como instrumento de registro e avaliação, é uma forma de respeitar as crianças, evidenciar seu desenvolvimento e apreciar suas produções. Enfim, o portfólio possibilita que o professor torne as experiências vividas pelas crianças na escola uma vivência única e especial.

IMPLEMENTANDO O PORTFÓLIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Foi imensa a expectativa dele (da criança) em relação aos novos colegas, ter uma professora... Muita empolgação com o uniforme, merendeira, material. Enfim, depois de tanta ansiedade, veio a satisfação².

Pensando em buscar uma nova possibilidade avaliativa para as crianças do 1º período³ da Educação Infantil na escola municipal em que trabalhávamos, nos enveredamos, no início de 2008, no estudo dos instrumentos avaliativos, mais especificamente, no portfólio.

Nesse processo, a preocupação inicial era a de envolver os pais na discussão, mostrando a eles a importância de sua participação para o bom desenvolvimento das crianças na escola, conforme pode ser observado no relato presente no início desse subitem. Foi com base nessa premissa de atuação que, na primeira reunião de pais do ano, esclarecemos sobre o trabalho que seria desenvolvido, sobre a utilização do portfólio e quanto a nossa intenção de que eles participassem efetivamente da vida escolar dos filhos. Assim, duas atividades iniciais foram propostas aos pais nessa primeira reunião: na primeira, foi solicitado que escrevessem sobre a história do nome da criança, ou seja, o motivo pelo qual foi escolhido este nome para o (a) filho (a). Uma segunda proposta foi a de responderem algumas questões abertas sobre a vida familiar da criança, tais como:

quem compartilhava a mesma casa com ela, quais atividades que a criança mais gostava de fazer em casa, o que a deixava feliz, o que a deixava triste, a expectativa tanto dos pais quanto da criança em frequentar a escola pela primeira vez. Também foi sugerido um espaço para que os pais que desejassem, deixassem um recadinho para o (a) filho (a).

Nas duas atividades propostas foi explicitado que os pais que apresentassem alguma dificuldade para se expressar por escrito poderiam pedir ajuda a alguma outra pessoa ou que conversassem com a professora pessoalmente. No entanto, todos se mostraram muito motivados pela proposta, e obtivemos um retorno de 100% das atividades escritas que foram propostas.

Ao serem perguntados sobre o que a criança mais gosta de fazer em casa e sobre o que a deixa feliz, alguns pais disseram:

Brincar com os irmãos, assistir ao programa de televisão (Chaves). O que deixa o Matheus mais feliz é quando ele vai para casa de um amiguinho.

Gosta de montar jogos pedagógicos e vestir roupas da mãe e calçar sapatos grandes da irmã dela.

Adora colorir e brincar de boneca. Fica muito feliz quando vai passear.

As três colocações recortadas para este artigo nos permitem afirmar que os pais compreendem a importância da criança brincar e apontam, ainda, para o fato de que a atividade possibilitou que conhecêssemos, a partir da visão dos responsáveis, um pouco daquela criança que estávamos recebendo na escola.

Outro momento que julgamos como de fundamental importância foi o de ler sobre os relatos da escolha do nome das crianças. Essa atividade proporcionou a constituição de momentos singulares sobre o universo no qual essas crianças inserem-se, por tratar-se, a nosso ver, de uma atividade que aproximou família e escola. Percebemos como as experiências da escolha do nome foram significativas e o quanto ter acesso a esses momentos particulares nos permitiu entender o comportamento das crianças. Pelas colocações dos pais descobrimos

vivências cotidianas da infância como a da mãe da aluna Thamires, que relatou que seu processo de escolha ocorreu através de suas brincadeiras, ao dizer que quando “era criança tinha uma boneca e sempre chamava ela de Thamires porque gosto deste nome. Eu sempre falei que quando eu fosse me casar e tivesse uma filha, iria ter o nome da minha boneca”.

Percebemos, também, situações insólitas como o que motivou a escolha do nome da aluna Vitória. Sua mãe conta que já havia escolhido o nome Maíza, mas afirma que um acontecimento inesperado mudaria definitivamente essa escolha, isso porque

no dia em que ela nasceu eu passei por momentos difíceis, pois estava sozinha em casa e passei mal. Então aconteceu de eu ter feito o parto somente com a ajuda de Deus. Então eu dei o nome dela de Vitória⁴.

O retorno dado às crianças também foi um momento importante no qual pudemos, em grupo, compartilhar a história do nome de cada uma. As crianças se sentiram valorizadas e felizes ao contarmos um pouco de sua vida para os colegas. Um outro momento que cabe relatar foi a leitura dos “recadinhos” que os pais haviam escrito na folha que responderam. Percebemos a utilização do portfólio como espaço de afetividades, quando lemos “Gabi amo-te sempre e muito, muito...”⁵

Após análise e levantamento de categorias sobre as respostas dos pais a respeito de suas expectativas com relação à escola, pudemos conhecê-los e abrir um canal de diálogo mais participativo com eles. O *corpus discursivo* que estruturamos, a partir das respostas obtidas, nos possibilitou refletir sobre a concepção de escola e de educação que possuíam. Para alguns pais, a escola é concebida como um espaço de prolongamento da família, apontando para a concepção do cuidar, como pode ser percebido nas colocações do pai da aluna Gabriela, ao dizer que

A escola é boa, os professores são ótimos, o ambiente é o melhor possível, parecendo uma família. Eu, como pai da Gabriela, não conhecia a escola. Mas hoje, vendo o dia a dia da minha filha na escola, acho o ambiente o melhor possível⁶.

A concepção da escola como espaço de aprendizagem também pôde ser percebida quando uma mãe afirma que a escola ajudou sua filha a desenvolver a fala através das músicas ensinadas pela professora. Na opinião dessa mãe, o processo de aprendizagem “no próximo período com certeza vai ser melhor que esse [...]. Não depende só da professora ou da escola, mas também dos pais”⁷.

A partir desta primeira etapa iniciada com os pais, outras atividades foram sendo implementadas conjuntamente, como aquelas que envolviam diretamente a participação da criança no portfólio: o primeiro desenho da criança na escola, o auto-retrato (que foi desencadeado dentro da proposta do projeto identidade que estava sendo desenvolvido no período), entre outros.

No final do 1º período letivo⁸ os pais foram convidados para mais uma reunião na qual puderam discutir sobre o portfólio, conhecer um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido⁹, sendo novamente chamados a responder mais algumas questões abertas, desta vez objetivando que avaliassem o trabalho desenvolvido no período, assim como sugerissem novas propostas de trabalho para o próximo período¹⁰. Dentre as propostas solicitadas, destacamos a que se refere a reunião de pais, por apontar, a nosso ver, para um fator que já havíamos diagnosticado desde a primeira reunião de pais, que é o fato da presença de um número significativo de responsáveis, sinalizando, dessa forma, para a preocupação da integração família/escola. Uma mãe afirma que seria importante que a escola procurasse “fazer as reuniões aos sábados porque durante a semana muitos pais trabalham e não têm às vezes um responsável legal para participar”¹¹.

Com relação à avaliação descritiva de cada criança, elencamos, a partir do planejamento de cada período letivo, os aspectos que privilegiaríamos no registro de cada etapa. Assim, no primeiro período

letivo, por exemplo, avaliamos questões relativas à adaptação da criança na escola, seu processo de interação com o grupo e com a professora, aspectos relativos ao seu desenvolvimento sócio-afetivo, entre outros. E assim, para cada período letivo, a partir dos objetivos priorizados, a avaliação descritiva foi percorrendo novos caminhos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Retomamos as colocações da epígrafe deste texto que nos instiga a perceber a avaliação como uma ferramenta necessária ao processo de aprendizagem, reconhecendo nossa busca por vislumbrar possibilidades de romper com métodos silenciadores de avaliação, uma vez que acreditamos ser de suma importância possibilitar espaços para “*o falar a* como caminho do *falar com*” (FREIRE, 2003, p. 116). Falares múltiplos em busca de táticas que, independentemente do viés dos resultados, permitam pensar sobre o processo de constituição do sujeito, processo este que se consolida pela tentativa de implementar uma prática avaliativa democrática.

A análise das colocações sobre o processo de implementação do portfólio, as observações dos pais nas reuniões e os registros criteriosos nos trabalhos escolhidos para o arquivo constituíram-se em foco de reflexões contínuas com o coletivo da escola.

Como desenho central da pesquisa-ação apareceu o contorno tênue de registros sistemáticos, influenciando de forma direta no processo de construção do conhecimento dos alunos da Educação Infantil da instituição de ensino investigada. Esse movimento possibilitou o acesso a diferentes formas de construção de significados para a aprendizagem para além dos muros da escola, sob a lente do mundo infantil, contorno este que produziu sentidos para o que foi ouvido, lido e sentido pelos pesquisadores em confluência com as especificidades do universo investigado.

Ao elucidar práticas de avaliação à luz do pensamento freireano, podemos afirmar que não só os alunos da Educação Infantil, como também os outros que compõem o universo da escola, pouco refletem sobre as experiências de vida e de linguagem. Nesse sentido, a prática da observação e do registro crítico do contato da criança com diferentes objetos de conhecimento possibilitou a ruptura com o modelo estéril e estático da avaliação que imperou na escola tradicional de ensino durante dezenas de anos. Esse tipo de avaliação constituiu-se, portanto, num terreno fértil para estudos e debates no interior do estabelecimento de ensino investigado. Como resultado desses debates encontra-se a opção do espaço escolar em questão de, a princípio, continuar a implementação da prática avaliativa do portfólio e o ampliar, a médio prazo, para as séries subsequentes, possibilitando o acesso do professor a informações preciosas para a consubstanciação de aprendizagens significativas.

Numa perspectiva de inacabamento, podemos afirmar que a pesquisa-ação possibilitou reflexões sobre como as observações e os registros podem viabilizar um movimento de significações para o que e como se aprende na Educação Infantil. Conhecer o aluno dessa fase foi o desafio que se consubstanciou a partir de uma prática avaliativa includente. Temos consciência de que esse procedimento está em sua trajetória inicial e por isso demanda um cuidado especial no que tange a busca por fontes que possibilitem pensar em estratégias outras de ações.

Defendemos a ideia de que conceber o portfólio como instrumento de avaliação significa instituir um “falar com” os movimentos por ele impulsionados. Sendo assim, o que colocamos em diálogo foi a importância de se buscar compreender as singularidades que habitam a sala de aula não apenas pelo olhar do professor, mas também pelo da família e das crianças.

THE PLACE OF THE OBSERVATION AND REGISTER IN THE EVALUATION OF THE CHILDREN OF THE CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN SPACES OF A PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

This text aims to present an evaluative practice experience developed in the Juiz de fora municipal net. In it, we defend the importance of observation and registration as possibilities of comprehension in the learning consolidation process since the Childish Education. We also present an evaluation conception based on the teacher/school/family relationship in which the portfolio instrument is conceived as an organizer space of the collective memories in the scholar relation process. Thinking the evaluation as a processual and continuous learning element was the propellant and investigative theme of this contexture.

Keywords: Avaliação. Portfólio. Learning.

NOTAS

- 1 O conceito de Atualidade será considerado neste artigo conforme o discutido por C. Marques e L. Marques (2003), como um período de crise de concepções, mudanças, transição e coexistência de novos e velhos valores.
- 2 Documento integrante do portfólio das crianças, no qual os pais foram convidados a escrever sobre a expectativa de seus filhos para frequentar a escola.
- 3 Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, o 1º Período corresponde ao atendimento de crianças de 3 e 4 anos.
- 4 Depoimento integrante do portfólio das crianças, no qual a mãe relata a história do nome da filha.
- 5 Recadinho deixado pela mãe no portfólio.
- 6 Documento integrante do portfólio das crianças, ao qual os pais foram convidados a escrever sobre as impressões e expectativas com relação à escola.
- 7 Documento integrante do portfólio das crianças, ao qual os pais foram

- convidados a escrever sobre como a escola desenvolveu o trabalho com as crianças no primeiro período letivo.
- 8 Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora o ano letivo é dividido em quatro períodos de 50 dias cada.
- 9 Nesta reunião partilhamos com os pais fotografias das crianças na escola nas mais diversas atividades como brincadeiras, atividades de modelagem, no laboratório de informática, no refeitório, entre outras.
- 10 Todo material e questionários respondidos pelos pais foram anexados ao portfólio da criança.
- 11 Documento integrante do portfólio das crianças, no qual os pais foram convidados a falar sobre as impressões e sugestões para o trabalho da escola.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças. Avaliação, Ensino e Aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. *Novas subjetividades, Currículo, Docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Bagaço, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 11.274/2006. Brasília, 2006.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CEB, de 04 de abril de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário oficial da União. Brasília, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Equívocos teóricos na prática educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 1983.
- MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

Enviado em 15 de março de 2009
Aprovado em 01 de julho de 2009