

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES

CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo

Licenciada em Letras e Pedagogia e especialista em Psicopedagogia e Educação Especial. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). Professora efetiva da Educação Infantil na rede municipal de Dracena e docente da Fundec-Dracena.
E-mail: vanessa_redigollo@hotmail.com

GARMS, Gilza Maria Zauhy

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Presidente Prudente). Mestre e doutora pela Unesp/Marília. Pós-Doutora em Educação pela Unesp/Assis. Professora assistente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Presidente Prudente. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Educação Infantil (Foprei).
E-mail: gmzauhy@hotmail.com

SANTOS, Uillians Eduardo

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Presidente Prudente. Professor de Educação Básica na rede municipal de Presidente Prudente.
E-mail: ues0709@hotmail.com

RESUMO

As questões relativas à avaliação na Educação Infantil têm se tornado cada vez mais abrangente no Brasil. É muito comum ouvir afirmações sobre a importância da avaliação, sua eficácia e atual necessidade, entretanto, há muitas indagações e dúvidas sobre qual é a melhor maneira de avaliar crianças tão pequenas. Essas dúvidas e anseios instigaram a pesquisar e discutir sobre o assunto. Mediante uma pesquisa bibliográfica e documental, este estudo apresenta inicialmente um histórico da Educação Infantil no Brasil. Na sequência, expõe e analisa algumas das vertentes e concepções da avaliação da aprendizagem, discutindo a avaliação na Educação Infantil, e finaliza com a recém avaliação externa para essa etapa da Educação Básica. Conclui-se que é necessário haver muitas discussões sobre o assunto para melhor compreendê-lo e que tanto a avaliação na Educação Infantil como a avaliação da Educação Infantil, aqui já traduzida em avaliação externa, são importantes e necessárias para que, a partir delas, o



professor tenha subsídios para planejar e (re)planejar sua prática pedagógica e para a efetivação de uma prática eficaz que atenda às necessidades das crianças.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Crianças.

ABSTRACT

The matter concerning the evaluation in early childhood education have become increasingly widespread in Brazil. It is very common to hear statements about the importance of evaluation, their effectiveness and present need, however, there are many questions and doubts about what is the best way to assess children so young. These doubts and anxieties prompted us to research and discuss about it. For a bibliographic and documentary research, initially presented a history of early childhood education in Brazil. As a result, expose and analyze some of the aspects and concepts of learning evaluation, we discuss the evaluation in kindergarten and finalized with the newly external evaluation for this stage of basic education. We conclude that there must be many discussions on the subject to better understand it and that both the assessment in kindergarten as the evaluation of early childhood education, here been translated into external evaluation, it is important and necessary, so that from them the teacher has subsidies for planning and (re)plan their teaching and for the realization of an effective practice that meets the needs of children.

Key-words: Evaluation. Childhood education. Children.



1 Introdução

As questões relativas à avaliação na Educação Infantil têm se tornado cada vez mais abrangentes no Brasil. É muito comum ouvirmos afirmações sobre a importância da avaliação, sua eficácia e atual necessidade, entretanto há muitas indagações e dúvidas sobre qual é a melhor maneira de avaliar crianças tão pequenas. Essas dúvidas e anseios nos instigou a pesquisar sobre o assunto e debatê-lo.

Partindo do pressuposto de que a Educação Infantil é relativamente nova no Brasil, ou seja, ela é assegurada pela Constituição apenas em 1988, como direito da família e dever do Estado, e posteriormente através da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, como parte da Educação Básica, torna-se nova também a discussão sobre avaliar a criança que está inserida nessa importante etapa da educação.

A referida lei atesta, em seu artigo 9º, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Em relação à avaliação, a lei, na seção II, artigo 31, denomina que a avaliação na Educação Infantil ocorrerá mediante o acompanhamento de registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental. Assim sendo, a avaliação é um assunto que deve ser observado minuciosamente pelo professor e pela instituição, para que não ocorra como propósito a classificação ou a hierarquização das crianças.

Além das questões relativas à Avaliação na Educação Infantil, também será abordado no presente artigo o Histórico da Educação Infantil no Brasil, algumas Concepções de Avalia-



ção, bem como algumas discussões referentes à Avaliação Externa que será oferecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). O MEC está elaborando uma avaliação em larga escala para creches, pré-escolas e todas as unidades que atendem a crianças de 0 a 5 anos; após a realização dessa avaliação, os dados de qualidade serão produzidos e divulgados a cada dois anos, da mesma forma que ocorre com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Espera-se que o artigo contribua para novas indagações e reflexões pertinentes ao contexto avaliativo da primeira etapa da Educação Básica.

2 Breve histórico sobre a educação infantil no Brasil

O atendimento de crianças pequenas surgiu no Brasil com o objetivo principal de amparar as mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos pequenos e também com o intuito de acolher em abrigos e instituições os órfãos abandonados, os quais, na maioria das vezes, eram filhos de mães solteiras. Nesse sentido, o primeiro enfoque surge com um caráter assistencialista, de resguardo e cuidados com higiene e alimentação, e não voltado para o processo educativo em sua totalidade. Esse caráter assistencialista perdurou por muitos anos e ainda apresenta fortes resquícios atualmente em algumas instituições.

Didonet (2001) discorre que as famílias mais abastadas pagavam uma babá, já as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Aos filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral, gratuita ou cobrar muito pouco para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa. Era necessário zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. O autor ainda complementa que essa origem



determinou a associação entre creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Com o advento da industrialização, surge no Brasil, no século XX, o aumento da contratação dessas mulheres operárias e assim foi também aumentando o número de creches, entretanto, mesmo com um aumento gradativo de instituições, até meados de 1970, não houve grandes investimentos acerca da Educação Infantil.

Em 1971, com a Lei nº 5.692, foi estabelecido que “Os sistemas velarão para que crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes”. Nessa perspectiva, iniciou-se, ainda que lentamente, um novo olhar relacionado à criança pequena. Em 1988, com a Constituição Federal, a educação foi assegurada como um direito da família e um dever do Estado, havendo a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo. Através do artigo 208, inciso IV, denominou-se: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade”. Após a lei, as creches que anteriormente eram vinculadas à área da Assistência Social se tornaram responsabilidade da área da Educação. Ou seja, continua a se ter o cuidado e zelo pela higiene e proteção, porém agora atrelado a um cunho pedagógico voltado à aprendizagem.

Através da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, concretizaram-se várias conquistas da criança em relação aos direitos trazidos na constituição, tornando-se um marco referente à proteção integral de crianças e adolescentes e à prioridade na formulação de políticas públicas, na destinação de recursos da União e no atendimento de serviços públicos.



Após alguns anos, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, foi consolidada a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a qual tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30 define que a Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Cabe ressaltar que as classes de pré-escola, em sua maioria, estão inseridas nas escolas de Ensino Fundamental, porém devem ser respeitadas as especificidades da Educação Infantil.

Nas palavras de Barreto (1998), as instituições de Educação Infantil, devido à forma como se expandiram, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresentam ainda padrões bastante aquém dos desejados, com insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos. Em seus estudos, a autora ressalta que a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar.

Kuhlmann Júnior (2000) enfatiza que, em algumas instituições de Educação Infantil, ainda há um preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene, associando-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares. Assim, é possível firmar que a Educação Infantil teve alguns avanços, mas também necessita de valorização e prioridades.

Apesar de alguns avanços, como a incorporação na Educação Básica, Leis e Diretrizes voltadas para essa etapa, há ainda



muitos desafios para que a Educação possa ser vista como prioridade e para que alcance um alto índice de qualidade. É necessário vencer vários obstáculos, como: atendimento educacional de qualidade, criação de novas escolas adequadas, aumento da oferta de vagas, formação de profissionais, currículos adequados e outros, além de fazer com que a Avaliação seja realizada tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança.

3 Vertentes e concepções sobre a avaliação da aprendizagem

Entre as inúmeras formas de avaliar, vale destacar os três tipos mais comuns de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Pontuaremos a seguir breves características de cada uma. A avaliação diagnóstica permite ao professor a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos e identifica possíveis dificuldades de aprendizagem. A avaliação formativa ocorre cotidianamente e serve para analisar o processo de aprendizagem de cada educando, identificando possíveis dificuldades, para que, nesse sentido, possa orientá-lo sobre o que aprendeu, seu desenvolvimento e o que ainda precisa aprender quanto à atividade ou ao conteúdo. Já a avaliação somativa verifica o nível de aprendizado que o discente alcançou, por meio da atribuição de notas. O produto das notas serve para a comparação de resultados obtidos entre os estudantes, permitindo fazer uma classificação dos alunos.

Nas palavras de Micarello (2010), assim como acontece nas situações da vida cotidiana, na prática profissional de professores, a avaliação deve cumprir o importante papel de oferecer subsídios para ações futuras. Avaliar a prática pedagógica se configura em um ato intencional, o qual, por isso, precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios.



Quando isso não acontece, a avaliação é compreendida como uma tarefa com um fim em si mesma. Uma avaliação classificatória não consegue apreender os modos como esses sujeitos estão aprendendo e se desenvolvendo. “Avaliar é o exercício de um olhar sensível e cuidadoso ao outro, dito de outro modo, é a parte do exercício de ‘amorosidade’ que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire” (MICARELLO, 2010, p. 2).

Estudos de Libâneo (1994) contribuíram para desvelar o que significa avaliar. Para ele, trata-se de uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e de aprendizagem. Seus estudos revelam que, através da avaliação, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto entre professor e alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e de reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Entretanto, os conceitos mais evidenciados e utilizados, em especial nas escolas e concursos públicos para o ingresso no magistério, têm sido o de avaliação mediadora, abordado por Hoffmann (2009), e de avaliação diagnóstica, trazido por Luckesi (2010).

Remetendo-nos aos estudos de Luckesi (2010, p. 52), temos que, para ele, “[...] o termo avaliar é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso da ação que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato, ou curso de ação avaliado”.

Portanto, na concepção do autor, isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou da qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada



de posição favorável ou desfavorável pertinente objeto avaliado, com uma consequente decisão de ação. Ainda de acordo com o autor, ele conceitua avaliação como sendo “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2010, p. 33). É bem simples: são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o ato de avaliar cumpra seu papel. E essas variáveis são: juízo de qualidade, dados relevantes e tomada de decisão.

Já nos remetendo aos estudos de Hoffmann (2009), temos que a avaliação mediadora tem como característica a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando, o planejamento como forma intencional de propor atividades significativas. Garms e Santos (2012, p. 137), nesse sentido, exemplificam que: “Acompanhar a criança em seu desenvolvimento requer um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sócio-cultural e expressões que se originam do caráter evolutivo do pensamento. Significa considerá-la em sua particularidade e em suas sucessivas conquistas do conhecimento”.

Logo, o professor deverá avaliar cada aluno em sua individualidade, avaliar o progresso e o desenvolvimento de cada aprendiz individualmente. Mesmo quando a avaliação ocorre em uma atividade em grupo, a mesma deverá ser realizada com olhar individualizado para cada criança. O docente deverá atuar como um mediador. Segundo Hoffmann (2009), a ideia de avaliação mediadora coloca a participação do educador como fundamental, pois é ele o observador capaz de refletir e construir os saberes necessários para melhor conduzir a ação pedagógica.

Poderíamos apresentar outras ideias de autores que trabalham com a temática, mas devido ao limite de páginas deste trabalho, apenas deixamos algumas reflexões: Será que, dentre



essas e outras concepções e conceitos de avaliação, há uma única que possa traduzir o que e o como avaliar? Como traduzir esses conceitos e concepções em efetivos processos de ensino e de aprendizagem dos nossos alunos e até mesmo de nossos educadores?

4 Avaliação na educação infantil: como avaliar?

A complexidade a respeito da avaliação se expande devido a alguns fatores predominantes. No Ensino Fundamental, a criança é avaliada com vários critérios e há a exigência de mensurar o aluno com notas, contudo, na Educação Infantil, não há emissão de notas, e a LDBEN não especifica claramente qual a melhor maneira de avaliar. Em seu artigo 31, é denominado que a avaliação na Educação Infantil ocorrerá mediante o acompanhamento de registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental. Todavia, a maneira como deve ser feito esse registro, para uma avaliação eficaz, gera entre os professores algumas interrogações.

Alguns instrumentos avaliativos são propostos de forma mais abrangente através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). O artigo 10 recomenda que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. Devem-se garantir:

- I – A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes



momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental);

IV – Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Consideramos importante ressaltar que, de acordo com as diretrizes, as instituições não podem utilizar relatórios, pareceres e outros a fim de definir se uma criança deve ou não ser aceita na instituição ou em determinado grupo, tampouco se deve ou não acompanhar seu grupo de referência em etapas posteriores do desenvolvimento do trabalho pedagógico. A avaliação deve objetivar um conhecimento mais aprofundado das crianças para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas. Em face das instruções das diretrizes, é primordial que a família possa acompanhar e conhecer o desenvolvimento da criança.

Hoffmann (1996), em seus apontamentos, elucida que, na Educação Infantil, há a existência de boletins de acompanhamento das crianças, fichas de avaliação e outros mecanismos, até mesmo a ocorrência de avaliação informal, controlando e vigiando o comportamento e a disciplina das crianças pequenas. Explica ainda que o modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de Educação Infantil, quando, para elas, avaliar é registrar, ao final de um semestre, os comportamentos que a criança apresentou, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas, tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muito bom, bom, fraco; e outros.



Com essa visão moralista e disciplinadora, as crianças são julgadas e classificadas e o ato de avaliar se torna mecânico, não sendo possível colher informações que vão além das fichas baseadas apenas em comportamentos, ou seja, em bons comportamentos. Vale lembrar que cada criança é única e tem sua singularidade e anseios próprios.

Um instrumento de avaliação muito utilizado pelos professores e que não possui esse caráter classificatório é o portfólio; nesse instrumento, é possível coletar várias informações, registros, fotos e atividades realizadas pelas crianças, mesmo com crianças que tenham pouca idade. Hernández (2000) afirma que, na Educação Infantil, as crianças vivenciam o lúdico e o aprendizado de maneira concreta; dessa forma é possível desenvolver a avaliação utilizando diversos instrumentos, por exemplo, o portfólio.

Na Educação Infantil, o portfólio é um trabalho criativo onde são armazenadas e organizadas as atividades desenvolvidas pela criança; demonstra o processo de aprendizagem e os resultados obtidos. É um instrumento através do qual se revela o esforço, o progresso e as conquistas das diferentes etapas de trabalho, ajudando na compreensão do que foi feito. O portfólio constitui uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio aluno e que mostra seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo (HERNÁNDEZ, 2000).

Nesse sentido, Micarello (2010) complementa ressaltando a importância de os portfólios estarem sempre ao alcance das crianças e que sejam retomados frequentemente pelo professor, para lembrar atividades já realizadas e situações já vividas, servindo de instrumento para provocar um olhar observador da criança com relação às suas próprias produções. É importante ressaltar que, em cada faixa etária, as observações das situações podem ser efetuadas de diversas maneiras.



Didonet (2006) assevera que a avaliação ocorre permanentemente e emprega diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças. Dessa forma, é primordial que, ao fazer o registro, o professor saiba o que é relevante escrever, evidenciar e socializar, com a família ou responsável, a respeito do desenvolvimento da criança.

O registro é considerado como uma importante e riquíssima fonte de informação sobre as crianças, em sua aprendizagem, e sobre o professor, em seu processo de ensinar. Através do ato de registrar, é possível obter um acervo de amplos conhecimentos, favorecendo recuperar a história e vivência dos discentes, bem como avaliá-los propondo novos encaminhamentos. O registro, quando bem elaborado, permite também que o docente compare várias etapas da construção do conhecimento da criança e do grupo, entretanto, quando feito sem planejamento e sem critérios bem estabelecidos, não serve para avaliar, mesmo que o professor o faça há muito anos, pois se torna incoerente e superficial, atendendo apenas às normas burocráticas.

Nesse sentido, Zabalza (2004) explica que parece evidente, hoje em dia, que a simples prática (o levar muitos anos desenvolvendo uma determinada atividade) não melhora substancialmente a qualidade do exercício profissional. O desenvolvimento profissional nos remete à necessidade de buscar instrumento de coleta e análise de informação referente às próprias práticas que nos permitam revisá-las e reajustá-las, se for preciso. Analisando a fala do autor, remetemos que é por esse fato que é muito comum encontrarmos vários registros que não são significativos e que revelam as crianças como “iguais” e os professores como profissionais que avaliam apenas a criança, deixando sua própria ação pedagógica à parte nessa avaliação. “Os professores serão



melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções [...]” (ZABALZA, 2004, p. 23).

Outra forma muito importante utilizada no processo avaliativo é a observação. O ato de observar faz com que o professor possa investigar, pesquisar, conhecer, revelar e apreciar o desenvolvimento da criança. No ato de observar atentamente, é possível que o professor conheça profundamente a criança a ponto de saber qual a sua real necessidade, seu ritmo, características pessoais, progressos e dificuldades. Ao falar sobre a observação, Oliveira (2014) afirma que uma observação bem realizada permite que se aprenda alguns elementos na relação do professor com sua turma de crianças e o faz refletir sobre as razões e preocupações que a estariam mediando. Mediante as palavras da autora, é possível perceber que o observar faz com que o profissional não avalie apenas a criança como também se autoavalie. Remetendo novamente a Hoffmann (2009), a avaliação é essencial à educação. É inerente e indissociável quando concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação.

Podemos evidenciar que existem outros documentos em que a avaliação se faz presente, como: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (2006), Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) 2011-2022 e outros, porém não foi possível comentá-los devido à quantidade de laudas do presente artigo.

Há que se considerar que não é fácil avaliar – há inúmeras formas – e que houve um avanço nas discussões sobre o assunto nos últimos anos. É necessário ter como foco que a avaliação faz parte de qualquer proposta pedagógica e que, como tal, deve ser flexível e repensada conforme seja necessário. É fundamental que



os professores sejam capacitados e reflexivos, que busquem instrumentos avaliativos, tendo em vista o pleno desenvolvimento da criança e promovendo a qualidade das creches e pré-escolas.

5 Avaliação externa na educação infantil: um novo desafio

A experiência em avaliação externa no Brasil ainda é muito recente, com menos de três décadas de existência. Nos últimos anos, tem ganhando destaque, tendo em vista sua abrangência em âmbito nacional, estadual e, mais recentemente, municipal. Vale destacar também as etapas e modalidades de ensino que essas avaliações têm abrangido: Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e Ensino Superior; recentemente discussões foram realizadas para se pensar em uma avaliação externa para a Educação Infantil, sendo aprovada sua implementação neste ano.

É a avaliação externa para essa etapa de ensino que discutiremos nesta seção. Inicialmente, para essa discussão, recorreremos ao artigo “Apontamentos sobre o documento ‘Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação’”, de Livia Fraga Vieira (2014).

Nesse artigo, a autora apresenta as principais ideias resultantes das discussões do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, o qual foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.147/2011, com as atribuições de propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, de analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e de definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O GT produziu o documento intitulado **Educação Infantil: subsídios**



para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012), datado de outubro de 2012. É um documento público, facilmente acessível no Portal do Ministério da Educação.

Segundo Vieira (2014, p. 21), “[...] a criação do GT decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da educação infantil na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, devendo ser ressaltada as especificidades e as características da educação da criança de 0 a 5 anos de idade”. O documento é organizado em cinco itens que tratam das concepções de infância, criança, Educação Infantil, avaliação e que ressaltam as referências e parâmetros para a avaliação na e da Educação Infantil.

Para a elaboração final do documento, foi necessária a análise de outros documentos produzidos pelo MEC: Projeto de Lei para o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o PNE anterior.

Consideramos que a utilização de tais documentos serviu como um norte para a elaboração desse documento, além do que a legislação educacional vigente pode ter proporcionado reflexões e análises de como a Educação Infantil tem sido vista e concebida ao longo dos anos pela sociedade e por nossos governantes. A primeira análise que o documento faz é apontar as limitações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em relação à Educação Infantil, uma vez que essa etapa da Educação Básica não é levada em conta em suas avaliações bianuais. Entretanto, ao mencionar o Saeb no documento, o primeiro sinal de alerta é dado.



O documento destaca que “[...] os processos de avaliação devem servir para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos” (BRASIL, 2012, p. 11). Muitos desses objetivos são os mesmos explícitos nos objetivos e propostas das avaliações externas. É preciso tomar cuidado. O documento ainda nos alerta sobre alguns pontos que a avaliação da Educação Infantil deverá levar em consideração, uma vez que:

[...] a avaliação de políticas educacionais é um processo, que se realiza em um contexto complexo e plural, por meio de diversos programas e projetos, atentando-se para que seu delineamento dê visibilidade às diferenças e desigualdades das redes municipais de ensino do país e mesmo das escolas dentro de uma mesma rede. (BRASIL, 2012, p. 13).

Essa tem sido uma das grandes problemáticas das avaliações externas: avaliar e levar em consideração as desigualdades, as particularidades e especificidades de cada escola, rede de ensino e alunos. Vale ressaltar outro alerta apresentado no referido documento: “[...] as avaliações de desenvolvimento, da aprendizagem e das condições de saúde da criança não devem se confundir com a avaliação da educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 15).

Assim, fica explícito que não se deve confundir avaliação da aprendizagem, que é de competência do professor, que se desenvolve nas salas de aula de nossas escolas com a avaliação institucional ou avaliação externa. Entretanto, temos que observar e analisar até quando isso se manterá na avaliação da Educação Infantil. Cabe a nós aguardar as próximas ações do MEC, dos estados e dos municípios quanto à implementação e efetiva utilização dessa nova avaliação. E, com essa avaliação, algumas diretrizes que irão compô-la:



- Seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- Produza informações capazes de balizar iniciativas das diferentes instâncias governamentais;
- Articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- Seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos e processos e produtos;
- Considere os determinantes intra e extraescolares que condicionam a qualidade da educação;
- Pautese por uma perspectiva democrática, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- Promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- Leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012, p. 18-19).

Mesmo com todas essas diretrizes explícitas no documento, ele ainda carece de certa discussão e análise mais aprofundada, em especial no que tange à metodologia a ser utilizada na avaliação. Conforme Vieira (2014, p. 28), “[...] uma preocupação manifestada no documento é a de como garantir que os resultados das avaliações produzidas nas diferentes instâncias se traduzam em aportes para a definição de ações, de prioridades”.

E essa deve ser a prioridade, pensar as avaliações para definição de ações e prioridades, ou seja, pensar a avaliação como tomada de decisão, como norte para (re)planejamento das escolas e dos docentes.

Quanto aos resultados, “[...] há que se registrar que o horizonte esperado é o pleno alcance das dimensões de qualidade indicadas nos documentos do MEC” (BRASIL, 2012, p. 24). Nesse caso, também pode residir outro perigo. A qualidade que o MEC



propõe em seus documentos, em sua maioria, pode não resumir as especificidades e as diferenças regionais espalhadas pelo país. Os documentos podem ser utilizados como um norte, como um parâmetro, mas não podem servir exclusivamente como único instrumento auxiliar para a avaliação da Educação Infantil.

O próprio documento analisado aponta esse questionamento que levantamos: “Respeitar a complexidade e diversidade da realidade e ter presente a dimensão política da avaliação são condições imprescindíveis para a construção de uma sistemática de avaliação que se pautem pelo compromisso com a democratização da educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 25).

E é isso o que esperamos. Que haja, sim, a avaliação da Educação Infantil, mas que essa avaliação não pare nos resultados quantitativos, como tem sido feito com as demais etapas/modalidades de ensino. Sabemos da importância dessas avaliações, mas temos nossas desconfianças com os usos e abusos que podem ser realizados com ela e seus resultados. Precisamos de coerência e discussões, para que não tenhamos simplesmente mais uma avaliação externa, classificando escolas, rotulando alunos, promovendo desigualdades e competitividade entre seus pares.

Consideramos que não precisamos de mais **rankings**, mas sim de mais ações e de efetivas políticas públicas educacionais. E se essa avaliação conseguir cumprir com os objetivos a que se propõe, será bem-vinda, do contrário, continuaremos a cavar um calabouço sem fim.

6 Considerações finais

Ao considerarmos a importância da avaliação na Educação Infantil, conclui-se que as situações de avaliação devem se dar em atividades contextualizadas e significativas para o campo infantil. Essas atividades devem ser planejadas e (re)planejadas



tendo em vista a construção contínua do conhecimento e desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, a avaliação não deve ocorrer somente na finalização do trabalho em si, mas sim cotidianamente e minuciosamente.

A prática de observar as crianças indicará caminhos para selecionar os conteúdos específicos, propor desafios que auxiliarão novas descobertas às próprias crianças e, sobretudo, conhecer a criança em sua totalidade, tarefa possibilitada pelo ato de observação. Também não é possível avaliar sem que haja registros fundamentados com critérios previamente estabelecidos. Ao registrar, o professor irá sensivelmente descrever a trajetória dos acontecimentos e peculiaridades das crianças.

Ao avaliar, o educador tem que sempre saber qual é o objetivo que quer atingir. “Eu não poderia avaliar algo do qual não esperasse nada. O ato de avaliação implica, deste modo, uma relação não indiferente com o mundo, pois capaz de responder, ou não, a expectativas valorizadas. Foi o que denominamos impossível indiferença” (HADJI, 1994, p. 190). Se o docente não acredita no aluno, o mesmo não gera um olhar avaliativo, pelo contrário, descaracteriza-o. De acordo com os estudos de Garms e Santos (2012), é necessário que se defenda uma maneira adequada de mediar a avaliação como processo destinado a promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O processo de avaliação deve ser coerente com as concepções de infância e com as finalidades dessa etapa defendida pelas diretrizes.

É preciso evidenciar a problemática que se encontra no momento da avaliação da Educação Infantil, que é a novíssima implementação de uma avaliação em larga escala para avaliar a qualidade dessa etapa e aguardar seus resultados.

Concluimos este artigo com a certeza de que tanto a avaliação na Educação Infantil como a avaliação da Educação In-



fantil, aqui já traduzida em avaliação externa, são importantes e necessárias, pois consideramos que, a partir delas, o professor poderá estar munido de subsídios para (re)avaliar sua prática pedagógica, assim como a escola estará preparada para a tomadas de decisões e a análise de seu Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Pedagógica.

Quanto à avaliação na Educação Infantil, temos um caminho já percorrido e um referencial teórico rico para análises e discussões, como ficou evidente no decorrer deste artigo. Já em relação à avaliação externa da Educação Infantil, o assunto ainda está sendo gerado e há a necessidade de mais tempo para que possamos acompanhar seu nascimento e desenvolvimento, analisando as conseqüências, avanços e retrocessos que ela trará para essa etapa de ensino. É necessário que haja muitas discussões, reflexões e estudos para melhor compreensão e análise sobre o abrangente tema.

Referências

BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. 23-33. v. 2.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da]*



República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação*, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8.035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Legislação. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

GARMS, G. M. Z.; SANTOS, M. O. V. Concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil brasileira. In: CARDONA, M. J.; GUIMARÃES, C. M. (Org.). *Avaliação na Educação de Infância*. Portugal: Psicossoma, 2012. p. 133-149.

GT. GRUPO DE TRABALHO. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Portaria nº. 1.147/2011. Brasília: MEC, 2012.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto, 1994.



- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. J. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MICARELLO, H. *Avaliação e transições na Educação Infantil*. Portal MEC: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 24 jun. 2015.
- OLIVEIRA, Z. R.; ABBUD, I; MARANHÃO, D. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.
- VIEIRA, L. F. Apontamentos sobre o documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 18-35, set./dez. 2014.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

