

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: acompanhamento e instrumentos de registros

Josélia Gomes Neves¹⁰

Ana Paula Salgado Beleza de Oliveira¹¹

Gisele Caroline Nascimento dos Santos¹²

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na última fase da Educação Infantil, a pré-escolar II. Foi desenvolvido a partir das concepções de avaliação descritas em documentos oficiais além de abordagem teórica fundamentada nas contribuições de pesquisadores que se dedicam à temática, tais como Hoffmann (1993; 1994; 2012), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Fernandes (2007), Micarelli (2010), Rosemberg (2012) dentre outros. Foi possível observar a importância da avaliação mediadora para essa primeira etapa da Educação Básica, compreendendo-a como recurso para que os docentes tenham uma visão ampla dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança como suporte para realizar suas propostas de atividades e verificar como seus alunos as realizam. O estudo destaca que na educação infantil os docentes podem registrar momentos diários para aperfeiçoar e até mesmo criar novas situações de aprendizagens, além da construção de um relatório das atividades propostas que servirá para acompanhamento do desenvolvimento individual do aluno tanto para apresentar aos familiares quanto para os próprios professores e para as transições.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil.

EVALUATION IN KINDERGARTEN: challenges and perspective

ABSTRACT

This text presents a study about an evaluation of learning at Intermediate Kindergarten, from a bibliographical approach of the conceptions of assessment described in official documents from the juridical perspective and approached by

¹⁰ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – UNIR. Docente do Departamento de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná (UNIR). E-mail: joseliagomesneves@gmail.com.

¹¹ Pedagoga (UNIR) e Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade de Porto Velho - FGV). E-mail: anapaulabeleza7@gmail.com.

¹² Mestre em Psicologia (UNIR) e Doutoranda em Educação Escolar (UNESP). Supervisora (IFRO). E-mail: giselecarol12@gmail.com.

researchers of the theme such as Hoffmann (1993; 1994; 2012), Bassedas, Huguet and Solé (1999), Fernandes (2007), Rosemberg (2012) among others. It was observed the importance of mediating evaluation for the first phase of the basic Education, understanding it as a resource to have a broad view of the teaching and learning processes, as a support to develop students' activities and to monitor how the students perform their learning, by recording their daily activities to improve and even to create new learning situations, along with the construction of a report with proposed activities that will be used to students' development and to present to their parents and teachers.

Keywords: Assessment. Intermediate Kindergarten. Child development.

EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: retos y perspectivas

RESUMEN

El presente texto presenta un estudio sobre la evaluación del aprendizaje en la última fase de la Educación Infantil, el preescolar II, a partir de un abordaje bibliográfico de las concepciones de evaluación descritas en documentos oficiales en la perspectiva legal y abordados por investigadores del tema: Hoffmann (1993; 1994; 2012), Bassedas, Huguet y Solé (1999), Fernandes (2007), Rosemberg (2012) entre otros. Se observó la importancia de la evaluación mediadora para esa primera fase de la Educación Básica. Esa evaluación se comprende como recurso para que los docentes tengan una visión amplia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como soporte para desarrollar sus actividades y acompañar como sus alumnos las hacen. De esa manera, se puede registrar sus momentos diarios para perfeccionar e incluso crear nuevas situaciones de aprendizajes, además de la construcción de un informe de las actividades propuestas que servirá para el acompañamiento del desarrollo individual del estudiante tanto para presentar a los padres como para los propios profesores.

Palabras clave: Evaluación. Educación Infantil. Desarrollo infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta reflexões sobre a avaliação na última fase da Educação Infantil, a pré-escolar II, que engloba crianças de quatro e cinco anos. Foi desenvolvido a partir das concepções de avaliação descritas em documentos oficiais, na perspectiva legal, além de uma abordagem teórica fundamenta nas contribuições de pesquisadores que se dedicam à temática, como Hoffmann (1993; 1994; 2012), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Fernandes (2007), Rosemberg (2012), dentre outros.

Desenvolvida a princípio com objetivo assistencialista, a Educação Infantil teve seu início formal na Europa, motivada pelo processo de industrialização e crescimento do regime capitalista e sua chegada ao Brasil não se distanciou de tal função (GUARDA; CUNHA, 2013).

Muitos acontecimentos precederam esse entendimento aqui no Brasil, dentre eles, os movimentos de lutas por creches, antes mesmo da promulgação da Carta Magna de 1988 e, com ela, movimentos baseados em seu artigo 227, nos Direitos da Criança e do Adolescente, que deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990). A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o reconhecimento desta etapa de ensino, como dever do Estado e direito das crianças e suas famílias, foi garantido.

O referencial teórico estudado (HOFFMANN, 1993; 1994; 2012; BASSEDAS, HUGUET; SOLÉ, 1999; FERNANDES, 2007; ROSEMBERG, 2012) destaca que a aprendizagem dos alunos necessita ser avaliada de forma contínua, a partir de anotações particulares, portfólios e relatórios, por tratar-se do resultado de um processo de construção de conhecimentos.

Mas é preciso atenção, pois a avaliação na Educação Infantil passa pela verificação das possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagens que o professor oferece para seus alunos, com intuito de aperfeiçoar suas práticas, acompanhar os avanços e auxiliá-los em suas construções e criações. Portanto, nessa primeira etapa da Educação Básica, o professor não avalia com o sentido de promoção e nem mesmo o de preparar seus alunos para o Ensino Fundamental. A avaliação se dá a partir das situações vivenciadas pelo aluno, sendo organizadas na forma de observação e registro pelo professor.

Os registros são realizados a partir do olhar do professor ou professora, considerado seu domínio sobre as teorias do desenvolvimento infantil, compreendendo o período e as necessidades de cada uma das crianças. Cabe ao professor ou professora criar estratégias para as novas descobertas e aprendizagens das crianças visando o desenvolvimento de suas

capacidades. Assim, ao docente cabe o papel de ator desse processo com o compromisso de estimular e proporcionar situações que promovam o desenvolvimento da criança.

Assim, questões orientadoras buscaram dar uma sequência às ideias desenvolvidas neste texto, tais como: como avaliar na educação infantil? É possível desenvolver uma avaliação mediadora nessa etapa da educação básica? Que instrumentos podemos utilizar? Neste sentido, o que se apresenta é resultado de estudos teóricos e reflexões a partir da experiência das autoras, mas não implicou em coleta de dados empíricos.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, regulamentou o atendimento à educação e, considerando a perspectiva da implantação desta lei, entende-se que

377

A mais importante e decisiva contribuição da LDB para com a educação infantil é a de situá-la na educação básica (art. 29). Ao afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional (MACHADO, 2000, p. 16).

Segundo a autora, a Educação Infantil ganha destaque em âmbito nacional por passar a ser o início da formação básica do cidadão. Em 2009 o Conselho Nacional da Educação (CNE) produziu o Parecer nº 20, de 09 de dezembro, que descreve um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil e aponta as bases que devem ser observadas no trabalho com essa etapa: a construção da identidade do atendimento, sua função sociopolítica e pedagógica, a definição do currículo e o processo de avaliação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) definem o que são as instituições que ofertam essa etapa:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, Art. 5º).

Essas Diretrizes descrevem ainda que as instituições de educação infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, conforme apresentado no Art. 7º:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

378

Com isso, as práticas pedagógicas para essa etapa de ensino têm como eixos norteadores as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009). O primeiro contato das crianças com a escola é momento de pleno processo do desenvolvimento físico, motor, cognitivo, afetivo e de mundo, possibilitando às crianças a construção de conhecimentos através da fantasia e brincadeiras, desenvolvendo habilidades e superando suas dificuldades.

A segunda metade do século XX trouxe importantes novidades para as práticas educacionais antes da escola primária: um número cada vez maior de crianças pequenas, entre 0 e 5-6 anos, em inúmeros países, passou a compartilhar experiências educacionais com coetâneos, sob a responsabilidade de um/a adulto/a especialista (quase exclusivamente mulheres) fora do espaço doméstico, em equipamentos coletivos tais como creches, escolas maternas, pré-escolas ou jardins da infância. Assim, a educação e o cuidado da criança pequena, juntamente com o cuidado dos/as velhos/as, talvez seja uma das últimas funções que se desprendeu – parcial,

gradativa e ambigualmente – do espaço doméstico e da exclusiva responsabilidade familiar, sem que, portanto, a família seja considerada anomicamente insuficiente (ROSEMBERG, 2012, p. 13).

Nos últimos anos a Educação Infantil vem avançando legal e teoricamente em nosso país. Atualmente, segundo a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB 9.394/96, a Educação Infantil passa a fazer parte da educação básica obrigatória e gratuita para as crianças a partir de quatro anos de idade, com carga horária mínima anual de 800 horas, controle de frequência pela instituição, exigindo um mínimo de 60%. Permanece sua finalidade de contribuir com o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, visando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além do compromisso de possuir um instrumento de avaliação específico, para conhecimento das habilidades, dificuldades, assuntos trabalhados e seus desenvolvimentos. Com isso, evidencia-se a necessidade dos envolvidos em acompanhar o processo de desenvolvimento e, ainda, que as professoras do próximo nível de ensino obtenham conhecimento a respeito dos seus novos alunos.

O Parecer nº 20 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009) descreve que a avaliação dessa etapa de ensino deverá ser feita pela própria instituição de ensino, a partir de uma ótica que garanta os direitos das crianças, avaliando o processo de conquistas destas e o trabalho pedagógico dos docentes. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI, define em seu artigo 10:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

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 (BRASIL, 2009).

Destaca-se que as diretrizes apontam duas áreas em que a avaliação precisa atuar: (a) o trabalho pedagógico e (b) o desenvolvimento das crianças. Elas não contrariam a LDB, mas a repetem e demarcam que a avaliação não visa à seleção, promoção, retenção ou classificação das crianças.

Nesse sentido, diferente dos outros níveis da educação básica, onde a avaliação além de formativa é também somativa, ou seja, espera que ao final de um percurso o aluno demonstre que aprendeu uma quantidade considerada necessária de conhecimento a serem demonstradas em provas, exames, testes, etc, na Educação Infantil, segundo a LDB nº 9.394/96, deverá ser abranger muito mais o aspecto formativo da avaliação, visando o diagnóstico e o acompanhamento da criança em todos os seus aspectos, sem o objetivo de quantificar isso em exames e testes para fins de avanço na escolarização.

Como todos os níveis e etapas da educação possuem uma avaliação nacional (ensino fundamental - Provinha Brasil, ensino médio – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), graduação – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e em decorrência do Plano Nacional de Educação/2011-2020, já aprovado, que prevê a universalização da Educação Infantil para as crianças a partir de quatro anos, até 2016, a Secretária de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (BRASIL, 2012) iniciou um debate nacional visando a construção de uma proposta de avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

A proposta era a de adotar um questionário desenvolvido em 1997 pelos Estados Unidos, para ser aplicado nas instituições de ensino, o *Agas & Stages Questionnaires (ASQ)* onde as crianças deveriam ser avaliadas de forma individualizada, como descreve o Grupo de Trabalho do Ministério da Educação:

[...] Por meio desse instrumento tem-se o propósito de avaliar individualmente as crianças, em cinco domínios: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social. Esta avaliação resulta em classificação das crianças, em três níveis, associados às seguintes indicações: necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado (BRASIL, 2012, p. 9).

Entretanto, segundo esse grupo de trabalho, muitas instituições, especialistas e pesquisadores encaminharam documentos discordando da adoção desse instrumento pelo Ministério da Educação. Correia e Andrade (2011) são exemplos dos pesquisadores que rejeitaram essa proposta. As autoras publicaram um artigo na Revista Retratos da escola: Infância e vivências formativas na educação infantil, intitulado: Qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? As autoras, a partir das discussões às propostas levantadas pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, confrontando-as com a legislação e orientações nacionais para Educação Infantil, opõem-se e declaram: “Observa-se que o foco é a criança e não a educação que lhe é oferecida; além disso, há uma visão fragmentada de desenvolvimento, como se a criança fosse não um sujeito integral, mas, antes, um objeto, passível de verificação por partes” (CORREIA; ANDRADE, 2011, p. 277).

O posicionamento do Ministério da Educação (MEC) em relação ao uso do instrumento ASQ foi definido no Seminário Nacional sobre o Uso de Indicadores de Qualidades da Educação Infantil da seguinte forma:

[...] a avaliação da educação infantil, a ser implementada pelo MEC/INEP, deve pautar-se na construção de um instrumento nacional com objetivo de aferir a **infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade** empregados na creche e na pré-escola. [...] não cabe instrumento, estratégia ou metodologia de avaliação da criança, tendo em vista que conhecimentos de diferentes áreas como da Pedagogia da Infância, da Psicologia do Desenvolvimento há muito tem questionado o uso de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil porque esses partem de pressupostos de que todos se desenvolvem da mesma maneira, no mesmo ritmo, e

porque seu uso não considera a diversidade cultural e social em que os indivíduos se desenvolvem. Além disso, a utilização de tais instrumentos em ambientes educacionais traz grande risco de rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem”, atribuindo-se à criança o fracasso e desviando-se o foco das práticas pedagógicas e das interações, essas sim importantíssimas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (BRASIL, 2012, p. 10). (Grifo nosso).

Concordando, assim com Correia e Andrade (2011), o CNE chegou à conclusão de que não é adequada a utilização de tal instrumento para avaliação nacional das crianças nas instituições infantis. Avaliar na Educação Infantil deverá estar ligado ao processo de desenvolvimento das ações pedagógicas, redirecionamentos de trajetórias, subsídios para decisões e formulações de políticas e planos (BRASIL, 2012).

De acordo com Campos (2016, p. 39), a docência na educação infantil precisa adotar práticas de avaliação que:

- a) avaliem as crianças individualmente de forma contínua;
- b) utilizem registros que sejam significativos para a contínua revisão do trabalho pedagógico;
- c) utilizem registros que sejam significativos para os familiares ao longo do ano;
- d) permitam que as crianças participem dessa avaliação e usufruam desses registros no contexto de suas vivências na EI.

Neste sentido, não se espera uma avaliação dos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, etc, mas das condições de oferta da educação infantil em escolas públicas.

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Avaliar na Educação Infantil não é tarefa fácil, pois toda criança tem a sua singularidade e se desenvolve em seu tempo, “assim, a avaliação deve servir basicamente para intervir, modificar e melhorar a nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos alunos” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 174).

Com isso, é necessário que o professor saiba o objetivo dessa etapa de ensino e proponha atividades que possibilitem a seus alunos o

desenvolvimento das habilidades esperadas, deste modo não é necessário atribuir notas para atividades, mas avaliar e fazer registros de todo o processo de desenvolvimento e avanços.

Observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela. O enfoque de avaliação classificatória não persegue em plenitude os princípios acima introduzidos. Em primeiro lugar, porque a observação que se pretende fazer da criança em geral refere-se a um modelo definido pelo adulto a respeito de comportamentos esperados. [...] As observações feitas resultam em registro e pareceres finais, e o cotidiano do educador parece não contemplar o significado da reflexão permanente sobre o agir das crianças (HOFFMANN, 1994, p. 72).

A observação é o principal instrumento para avaliação desta etapa, é a partir dela que o professor conhece seus alunos e como eles recebem as propostas de atividades, criam possibilidades coletivas e observam os resultados individuais.

Hadji (2001) descreve a avaliação de forma desmistificada, na qual o professor que acompanha o desenvolvimento do seu aluno conhece suas dificuldades e habilidades, portanto, atribuir nota a sua aprendizagem em uma atividade avaliativa é dar-se nota também. Desta forma o professor deve ter seus objetivos como foco em seus acompanhamentos, para uma avaliação mais precisa. Para isso faz-se necessário:

"Ver a criança como ela é". Tal como Piaget propunha aos pesquisadores, não se deve seguir um roteiro de perguntas prontas, mas tendo clareza do que se está a observar, ajustar os desafios às hipóteses e aos resultados que cada criança, gradativamente, apresenta, acompanhando a lógica do seu pensamento (HOFFMANN, 2012, p. 46).

Conhecendo seus alunos e os objetivos que são esperados da Educação Infantil, cabe ao professor, ainda, a tarefa de ofertar estratégias para que as crianças consigam avançar. Assim, a avaliação

[...] subsidia o investimento na busca da realização dos objetivos estabelecidos, à medida que consiste em um modo de investigar para intervir, tendo em vista os melhores resultados [...]. A avaliação

operacional é um recurso subsidiário de nossa ação na busca dos melhores resultados possíveis. (LUCKESI, 2011, p. 58).

Nessa etapa de ensino a avaliação com finalidade diagnóstica é essencial, de forma que o professor consiga ter o *feedback* do seu ensino para auxiliar seus alunos na superação de suas dificuldades de aprendizagem e para o docente será a base para a reformulação de procedimentos didático-pedagógicos ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Romão (2005, p. 101), “a avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a ‘cultura primeira’ do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos”.

Esse ato de avaliação de forma investigativa pode ser visto também em Hoffmann (1994). Para a autora, avaliar os resultados é uma prática perigosa e exige uma reflexão antes da ação, “[...] a avaliação é a reflexão transformada em ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões” (HOFFMANN, 1994, p. 18).

Avaliar deixa de ser uma atribuição de notas para os resultados aparentes e passa a ser a busca pela compreensão das dificuldades dos alunos. Pois, “o que se pretende para a educação infantil? Fundamentalmente um ambiente livre de tensões e limitações. Educadores disponíveis concretamente para acompanhar e oportunizar vivências enriquecedoras” (HOFFMANN, 1994, p. 73).

Para Luckesi (2011, p. 27) “O ponto de partida para com a avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica”. Para auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem é preciso que o professor conheça-os, para conseguir acompanhar seu desenvolvimento, possibilitando para eles diversas situações de aprendizagens ao longo desse processo. Ainda conforme Luckesi (2011, p. 270), “A avaliação da aprendizagem, para cumprir o seu papel, exige essa disposição de acolher a realidade como ela se apresenta, uma vez que a intenção é subsidiar a busca do melhor resultado possível à luz do planejado”.

Isso reflete o compromisso do professor com sua profissão, o que deixa claro que esse precisa estar disposto a mudar os rumos de seus métodos e procedimentos quando suas estratégias não foram suficientes ou não tiverem atingindo os resultados esperados. Portanto,

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. (LUCKESI, 2011, p. 277).

Para Luckesi, os professores que fazem esse diagnóstico sabem o resultado que será apresentado mais tarde, com a avaliação, a partir do seu compromisso com a prática, portanto, descreve:

Como a avaliação da aprendizagem, do ponto de vista operacional, tem por objetivo subsidiar a busca dos resultados desejados, o primeiro pacto ético do educador com a sociedade, com o sistema de ensino, com a escola, com os pais e com os educandos é o pacto profissional (LUCKESI, 2011, p. 391).

Ao avaliar, o professor analisa suas práticas pedagógicas tendo em vista as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento que essas podem oferecer aos seus alunos. Na Educação Infantil, para Hoffmann (2012, p. 82), “avaliar é um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, á melhoria do objeto avaliado”. Deste modo, ela descreve como deve proceder:

[...] Uma ação avaliativa mediadora só poderá acontecer a partir do entendimento pelo professor dos componentes que se articulam para compor esse cenário educativo. A sua tomada de decisão sobre objetivos, a serem perseguidos e sobre atividades e projetos a propor a um determinado grupo de crianças dá-se a partir do seu “olhar avaliativo”. (HOFFMANN, 2012, p. 82).

Tendo em vista a singularidade de cada criança avaliada, como descreve Hoffmann (1993, p. 75), “A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento”. E fundamenta-se a partir das

concepções sobre o desenvolvimento infantil, reconhecendo que a criança é um ser histórico e social, que constrói o seu conhecimento e devem ser atendidas suas necessidades imediatas.

No livro *Dez Competências para Ensinar*, seu autor destaca a importância dessa avaliação no processo de ensino aprendizagem:

[...] A partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliados para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados. A competência do professor é, então essencialmente dialética. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário. (PERRENOUD, 2000, p. 29).

Esse conhecer, conversar e manter um diálogo constante com os alunos é fundamental, pois leva o professor a avaliar como será a didática trabalhada com eles.

É preciso compreender quem é o educando e como ele se expressa, afim de, conseqüentemente, definir como atuar com ele para auxiliá-lo em seu processo de autoconstrução. A meta é propiciar-lhe as condições o mais adequada possíveis – seu acolhimento, o oferecimento de conteúdos e atividades necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento, a efetiva avaliação da aprendizagem -, para que possa desenvolver segundo suas possibilidades e características. Para tanto, importa saber como ele é, de modo que saibamos atuar com ele. (LUCKESI, 2011, p. 29).

Para a abordagem da avaliação formativa é destacada como característica fundamental a observação contínua, que, além de coletar dados com vistas a um balanço, que não seu foco principal, ela tem uma primeira intenção que é formativa, no sentido de considerar tudo o que puder auxiliar os alunos a aprenderem melhor:

[...] suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser proposta, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação como o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua auto-imagem como sujeito mais ou menos capaz de aprender, seu ambiente escolar e familiar. (PERRENOUD, 2000, p. 49-50).

Inclui ainda, que essa avaliação formativa “não tem motivos para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração” (PERRENOUD, 2000), mas um instrumento do professor para seu próprio uso, de modo que ele analise seus métodos de ensino e planeje suas aulas possibilitando aprendizagens a partir das dificuldades e habilidades das crianças. “Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Entretanto, a Lei nº 12.796, de 2013, que alterou a LDB 9394/96, no artigo 31 declara que a escola deve emitir um documento para apresentação do desenvolvimento e aprendizagem da criança para seus responsáveis. A avaliação formativa busca resultados de investigações:

[...] Embora a avaliação, sobretudo com intenção formativa, deva imperativamente torna-se informativa, ela só existe com a condição de se pronunciar sobre a adequação da realidade às expectativas. Embora o essencial, para uma avaliação com intenção formativa, seja integrar-se em um processo pedagógico, o ato de avaliação não deixa de permanecer autônomo e necessário, necessário em sua autonomia. (HADJI, 2001, p. 68).

387

Quando descreve uma avaliação operacional, Luckesi (2011) remete que a busca por melhores resultados, segue esse mesmo objetivo, pois ela “subsidiar o investimento na busca da realização dos objetivos estabelecidos, à medida que consiste em um modo de investigar para intervir, tendo em vista os melhores resultados” (LUCKESI, 2011, p. 58).

A autonomia descrita por Hadji (2001) reflete o que Hoffmann escreveu:

É preciso ultrapassar a sistemática tradicional de buscar os absolutamente certos e errados em relação às respostas do aluno e atribuir significado ao que se observa em sua tarefa, valorizando ideais, dando importância a suas dificuldades, sugerindo-lhe o seu próprio prestar atenção. O respeito e a valorização de cada tarefa favorece a expressão por ele de crenças verdadeiramente espontâneas. (HOFFMANN, 1993, p. 84).

Logo, o ato de avaliar na Educação Infantil está no sentido de acompanhar e organizar métodos pedagógicos. Com afirma Fernandes quando discute sobre currículo e avaliação na Educação Básica, em indagações sobre Currículo:

As práticas avaliativas na Educação Infantil, de um modo geral, primam pela lógica da inclusão das crianças com os instrumentos que serão usados no processo de avaliação, sejam referenciados nos programas gerais ou no estágio de desenvolvimento dos estudantes reais existentes em uma sala de aula, devem, portanto, partir de uma especificação muito clara do que pretendem avaliar. (FERNANDES, 2007, p. 29).

Assim é essencial que o professor comprometa-se em mudar sua didática, quando necessário, para contribuir com melhores situações de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades da criança, a partir do que pode ser visto nas análises de resultados da avaliação continuada de seus alunos.

DIFICULDADES PARA AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item abordaremos alguns aspectos que, de alguma forma, ainda dificultam a realização da avaliação na educação infantil. Tais dificuldades estão relacionadas, comumente, a quatro aspectos: o fato de o docente não definir objetivamente o que pretende com suas crianças, ou seja, não planejar adequadamente, a partir da definição de objetivos didáticos e das preferências de seus alunos, por não conhecê-los em suas idiosincrasias; outra dificuldade é a forma com que deve levar os resultados do trabalho desenvolvido com as crianças aos seus familiares; problema enfrentado é também o excesso de ausência das crianças à escola; e, por último, a forma de acompanhamento e registros que os docentes utilizam, pois, a depender do instrumento, nem sempre apreende os reais avanços e necessidades de cada criança. Trataremos, de modo geral, desses aspectos.

Para avaliar os resultados dos trabalhos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica o docente necessita conhecer o processo de construção do conhecimento e, principalmente, saber as características de

cada criança. Isso possibilitará ao docente maior facilidade no planejamento das situações que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento da criança nessa fase da vida.

Sabe-se que nem todos os dias as crianças estão dispostas a fazer a atividade planejada, principalmente se esta foi planejada sem considerar os eixos que devem considerar a ação pedagógica na educação infantil: interações e brincadeiras. Assim, se o professor não conhecer seu aluno, a criança, e verificar que esse não fez a atividade ou fez de forma inadequada, provavelmente pode não conseguir avaliar da maneira certa.

Centrado em sua própria ação e "tarefa" a cumprir, o professor pode correr o perigo de não observar verdadeiramente cada criança, suas perguntas, dificuldades e descobertas. Quando muito, poderá dar-se conta do grupo todo no sentido de perceber como a maioria das crianças se comporta em relação à rotina ou às atividades. (HOFFMANN, 2012, p. 67-8).

Agindo assim a avaliação não terá mais o sentido de corrigir erros para melhorar a prática e muito menos de acompanhamento das aprendizagens. É preciso que a avaliação seja feita com perspectiva ampla, saber que cada criança tem sua particularidade e age de forma diferente para cada situação que lhe é apresentada.

Contudo, a avaliação não depende somente do estado de querer da criança no momento, mas de um todo, o que inclui o ambiente, os materiais, as outras crianças e os adultos envolvidos, a atividade proposta. "Portanto, a meta de objetividade que a avaliação deve perseguir não está ligada a um mero registro de condutas isoladas umas das outras, mas põe em jogo uma perspectiva mais ampla". (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

A forma de passar os resultados das avaliações das crianças na educação infantil aos seus responsáveis, também não é tarefa muito fácil, pois o sentido de avaliação como atribuição de notas para os alunos é algo que está enraizado em muitas pessoas, e é válido lembrar que nessa etapa da educação básica a avaliação não é feita no sentido de promoção e nem de retenção dos alunos. Assim:

Em geral, recomenda-se fazer relatórios à parte para ajustar melhor a informação ao destinatário, mas como isso é muito trabalhoso, sobretudo quando se pretende reunir informação de tipo qualitativo, muitas escolas tiveram o bom senso de optar pela utilização de um mesmo formato, com o cuidado de oferecer informação útil para todos os destinatários. Por exemplo, a informação pode ser organizada por áreas curriculares- o que facilita a transmissão profissional, mas com uma linguagem mais direta para permitir a compreensão da família. (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 202-3)

A parceria entre a comunidade escolar e a família é muito importante para os processos de ensino, e de aprendizagem e de possibilidade de desenvolvimento da criança, entre outras razões lembremo-nos que a quantidade de horas que as crianças passam em casa é superior ao tempo que passam na escola e, se o que é trabalhado na escola os alunos possivelmente reproduzem em casa, assim também o fazem com o que acontece em casa, é certo que reproduzem na sala de aula. Para tanto é importante saber que

Os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor. Tal reflexo tende a ficar nebuloso, falso, quando os códigos a serem utilizados não permitem uma representação clara, nítida, significativa, do que se observou e do trabalho realizado junto aos alunos (HOFFMANN, 1993, p. 117).

Outra dificuldade pode estar na frequência dos alunos. Como avaliar um aluno que não é assíduo? Sabe-se que a Educação Infantil não é pré-requisito para ingresso no Ensino Fundamental como pode ser vista na organização descrita no artigo 31 da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: "I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". (BRASIL, 1996, Art. 31).

No entanto, no mesmo artigo, exige-se carga horária, a mesma exigida para as demais etapas da educação básica, com definição de jornada parcial e integral, e frequência mínima, esta menor que a exigida nas demais etapas da educação básica:

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas. (BRASIL, 1996, Art. 31).

A exigência de frequência a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, é fundamental, já que se tem um currículo para a etapa com objetivos claros e definidos, conforme Resolução 05 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 2009:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, Art. 3º).

Portanto, se não houver um compromisso por parte dos responsáveis em relação à frequência das crianças, os professores encontrarão grande dificuldade para avaliar, pois na Educação Infantil a avaliação é um acompanhamento dos resultados das aprendizagens apropriadas e desenvolvidas durante a etapa.

Um dos objetivos essenciais da avaliação é que sirva para ajustar a ação educativa às necessidades de cada criança. Naturalmente, esse objetivo só tem sentido quando se está disposto, caso necessário, a modificar a resposta educativa em função dos resultados da avaliação (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 194).

Assim, a avaliação deverá ser realizada com o auxílio de basicamente dois instrumentos: *acompanhamento* e *registro* do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, Art. 31). O *acompanhamento* poderá ser feito mediante a observação, mas esta não somente da criança. Evidente que se deve observar todo o processo: as ações e interações da criança, procedimentos, espaços e materiais envolvidos neste processo; o outro instrumento é o *registro*. Para o registro, tem-se várias possibilidades para a Educação Infantil.

As concepções de Paniagua e Palácios (2007) convergem com as ideias de Hoffmann (1993) e Luckesi (2011) quando destacam a observação como forma de reconhecimento das aquisições e construções de seus alunos no decorrer do processo de aprendizagem:

Ninguém discorda de que a forma privilegiada de avaliação na educação infantil é a observação da conduta espontânea do menino e da menina nas diversas atividades – mais livres ou mais dirigidas, mas individuais ou mais grupais – ao longo de sua vida na escola" (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 199).

Neste sentido, pensar em registros requer pensar nos instrumentais para registros, ao que passamos a discorrer neste texto.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os instrumentos de coleta de dados sobre a aprendizagem (LUCKESI, 2011), também denominados de avaliativos, são essenciais em qualquer etapa do ensino e são organizados a partir do planejamento do que se espera em termos de apropriação de conhecimentos e aquisições de habilidades por parte dos alunos. Os instrumentos de avaliação subsidiam o acompanhamento da prática pedagógica do professor traduzido no processo de ensino e no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Para Micarello (2010, p. 1), avaliar na educação infantil significa observar de forma cuidadosa cumprindo "[...] o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor às crianças com as quais trabalham [...]." Conhecer as crianças é, na verdade, buscar mergulhar em "[...] suas características pessoais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais se apropriam da cultura transformando-a.". Avaliar é, com toda a certeza, um ato intencional. Por esse motivo, a construção dos instrumentos deve ser cautelosa, pois

a) os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias; b) são necessárias diferentes formas

de registro, capazes de apreender a dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições; c) a criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, deve ser parceira no processo de acompanhamento e registro da prática pedagógica. (MICARELLO, 2010, p. 6).

A autora destaca ainda, a necessidade do planejamento pedagógico e da avaliação dos resultados. Assim, “[...] é importante que os professores e professoras reservem, em seus planejamentos, um espaço para registrar as reações das crianças ao que foi proposto, os pontos positivos e negativos percebidos no desenvolvimento das atividades”. (MICARELLO, 2010, p. 6).

Portanto, registrar o que pode ser observado das atividades com as crianças possibilita aos professores saberem como intervir e até mesmo como propor atividades segundo as especificidades e necessidades de cada um. Micarello (2010) considera que além desses registros os docentes precisam elaborar outros instrumentos, como o portfólio:

Muitos professores têm o hábito de agrupar as produções das crianças em varais, caixas ou pastas. Essas produções podem ser melhor organizadas em portfólios, que são coleções de materiais que registram diferentes momentos e vivências das crianças na instituição. (MICARELLO, 2010, p. 9).

A partir das análises destas produções a construção de um relatório que avalia todo o trabalho pedagógico agregando às experiências individuais e coletivas das crianças, sem o sentido de classificação, favorece aos alunos um acompanhamento do ensino beneficiando os avanços e oferecendo oportunidades para o pleno desenvolvimento das possibilidades (MICARELLO, 2010), cumprindo o objetivo da Educação Infantil descrito na LDB no 9.394/96.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, refere-se à emissão de um instrumento de avaliação que deve ser entregue aos responsáveis das crianças, como descreve o artigo 31: “V- expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Para tanto, é necessário que o docente disponha de registro das atividades e de todo o processo, tendo em vista que

Os registros do acompanhamento dos alunos só podem constituir-se ao longo do processo. [...] Assim, se o professor fizer apenas o registro das notas dos alunos nos trabalhos, ele não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada aluno apresentou, o que ele fez para auxiliá-lo a compreender aquele aspecto. [...] Registros significativos são construídos pelo professor ao longo do processo. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do vivido. (HOFFMANN, 1993, p. 118).

Perrenoud (2000), quando descreve sobre observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, destaca a observação, tendo como recurso o uso do portfólio e diário, como um instrumento para levar o docente a escrever suas interpretações e saber registrar o progresso de seu aluno:

[...] Todavia, não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo, nem observá-lo com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagens. Sem empregar uma instrumentação pesada, pouco compatível com a gestão da classe e das atividades, é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos que, em pequenos toques, contribuem para estabelecer um quadro do conjunto do aluno às voltas com diversas tarefas. O recurso conjunto de um portfólio e de um diário pode facilitar esse trabalho. (PERRENOUD, 2000, p. 49)

Paniagua e Palacios (2007) descrevem que para o registro de tais informações os professores muitas vezes percorrem pelas anotações fechadas, com anotações rápidas ou mais abertas e bem elaboradas, ou seja, tais procedimentos às vezes são definidos tanto pela quantidade de aluno quanto pela rotina que deve ser seguida durante o dia. Mas além dos registros escritos, outra forma de analisar com calma seus alunos, são os vídeos de curta ou longa duração. O professor pode fazer esse registro fílmico de alguma atividade ou de um momento livre deles. Tais registros podem ser utilizados, inclusive, para a reflexão dos próprios alunos, a depender do que está sendo avaliado com a gravação.

Micarelli (2010), em texto produzido para Consulta Pública sobre as DCNEI (BRASIL, 2009), também destaca que, tendo em vista o lugar imprescindível que ocupa a observação no desenvolvimento do trabalho pedagógico, a mesma precisa ser registrada para que não se percam as importantes informações observadas e para que possam ser compartilhadas

com outros docentes e com as famílias das crianças. A *documentação específica* de que trata as DCNEI em seu inciso IV e capítulo 10 e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB de 1996, materializa-se em tais registros, que podem ser realizados de diferentes formas e por diferentes instrumentos. Assim, quando a criança segue para o ensino fundamental, tais registros, ou parte deles, devem acompanhá-la, pois os futuros docentes da criança poderão dar continuidade ao trabalho ou às aquisições realizadas na educação infantil.

A autora destaca vários tipos de registros que podem ser utilizados, considerando que o planejamento é sempre a mola mestra do processo, pois para que a avaliação não caia no vazio é sempre necessário considerar a intencionalidade das práticas pedagógicas, sua organização e a reflexão sobre a ação a fim de melhorar e reorganizar o planejamento proposto. Além disso, os registros devem ser compartilhados para que não tenham um fim em si mesmo, mas que cumpram a finalidade de socialização e acompanhamento, de forma que *planejamento, registros e compartilhamento* de informações formam uma tríade necessária. Os registros partem de observações que auxiliam com informações para se decidir sobre a melhor maneira de intervir. Algumas questões ajudam pensar em referências para o ato de registrar:

Como a criança e a família vivem o momento de chegada à instituição? Como a criança reage à presença dos diferentes adultos que interagem com ela? Como reage à presença de outras crianças e que reações provoca nas outras crianças? Que atitudes adota quando brinca sozinha ou com os companheiros? Como responde às propostas feitas pelo professor? Por quais temas e/ou objetos mais se interessa? Que tipo de relações estabelece com os elementos da natureza? (MICARELLI, 2010, p. 7).

Os registros destacadas pela autora, comumente utilizados por várias escolas, são: a) Registros individuais; b) Registros individuais elaborados com a participação das crianças, sendo estes os (b1) Portifólios individuais e os (b2) Portifólios coletivos; c) Relatórios de avaliação elaborados pelos professores e professoras, sendo (c1) Relatórios descritivos e c2) Relatórios

particulares. Tais registros, que devem ser compartilhados, além do valor pedagógico para professora e turma, favorecem as transições da pré-escola para o ensino fundamental, visto que alguns podem acompanhar a criança.

Falaremos resumidamente, ainda a partir das descrições apontadas por Micarelli (2010), sobre cada um desses tipos de registros do cotidiano:

a) Registros individuais: neste o professor pode manter um caderno no qual registrará fatos relativos a cada criança, aspecto familiar, como comentários que as crianças ou pais fazem.

b) Registros individuais elaborados com a participação das crianças. As crianças também avaliam suas experiências na instituição e expressam essa avaliação através de múltiplas linguagens, dos gestos, das falas, do desenho, da escrita. Estes podem ser: *b1) Portfólios individuais:* "[...] são coleções de materiais que registram diferentes momentos e vivências das crianças na instituição." (MICARELLI, 2010). É o registro das atividades e, mais que isso, propõe às crianças refletir sobre o processo de produção, podendo conter fotos, desenhos e momentos de execução de trabalho. Devem ser deixados sempre ao alcance das crianças para que as mesmas tenham acesso o que contribuirá provocar o olhar observador; *b2) Portifólios coletivos:* "São coleções de atividades realizadas em grupo. Podem compôlos atividades produzidas pelas crianças, assim como as impressões delas com relação a diferentes situações". (MICARELLI, 2010).

c) Relatórios de avaliação elaborados pelos professores e professoras: a autora apontou que *c1) Relatórios descritivos:* são, ao mesmo tempo, "[...] uma estratégia para conservar os produtos da observação dos docentes e um meio para refinar esse olhar observador, permitindo um conhecimento cada vez mais aprofundado do grupo de crianças." (MICARELLI, 2010, p. 10). Estes relatórios, a partir do registro cuidadoso do professor, captam "[...] as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo, ou seja, eles devem trazer a integralidade das crianças enquanto seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição." (p. 10). *c2) Relatórios particulares:* constituem-se de relatórios objetivos, com

informações de caráter muito específico e até confidencial, com informações acerca de saúde, como históricos médicos, telefones de contato com as famílias, etc.

Não é demais lembrar que o compartilhamento dos registros é necessário e favorece a transição das crianças para as turmas seguintes. É importante trocar as "[...] informações acerca dos registros realizados com os professores e família em cada transição, independente de ser instituições diferentes, devendo haver uma parceira para compartilhar os registros [...]" e com isso garantir a continuidade do trabalho pedagógico.

Vale destacar que a partir da avaliação o docente saberá como e quais as intervenções necessárias para cada criança nos momentos disponibilizados a elas, registrando sempre, quando necessário, os avanços, escrevendo-os como um acompanhamento da evolução de cada aluno, não esquecendo as suas dificuldades e habilidades desenvolvidas ao longo dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, como primeiro contato da criança com a escola, precisa reconhecer que em todos os momentos elas ampliam seus conhecimentos por meio das interações, situações, momentos individuais e coletivos e em todos os ambientes.

Portanto, desenvolver situações de aprendizagem a partir dos eixos norteadores para essa etapa de ensino, *interações e brincadeiras*, significa não limitar as crianças ao desenvolvimento de atividades que considerem somente conhecimentos específicos das áreas de matemática, história, geografia, linguagens, ciências da natureza, etc, mas valorizar os conhecimentos trazidos pelas crianças, considerando com isso a fase da infância, momento em que algo que para o adulto é simples, para a criança representa uma grande e interessante descoberta.

A avaliação nessa etapa está voltada para o acompanhamento das práticas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, os avaliadores-professores estão avaliando como as crianças desenvolvem a proposta das atividades, suas dificuldades, habilidades e seus momentos, de modo que possam estimular seus alunos a construir seus conhecimentos, de forma lúdica.

Vimos que os portfólios, relatórios e anotações são alguns dos instrumentos que são utilizados para registros da avaliação, pois ajudam os professores a reformular ou mesmo formular novas estratégias de ensino quando necessário, além de ser o documento oficial exigido de cada professor para o acompanhamento individual dos alunos.

O bom relacionamento com os familiares é importante para que os professores consigam passar as informações contidas no relatório bimestral, seja sob a forma de entrevista ou mesmo observações de rodapé nos relatórios, de modo que entendam as informações e contribuam com o processo de aprendizagem de suas crianças. É importante transferir às próximas professoras das crianças esse relatório, oferecendo a esse profissional a oportunidade de verificar a trajetória de seu futuro aluno.

Assim, o modelo escolhido para avaliar precisa estar comprometido com os aspectos pedagógicos que considerem o desenvolvimento da criança como um todo, compreendendo principalmente as dimensões emocional, social e física associadas ao prazer pela descoberta da construção de significados com o mundo.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 360p.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. MEC: 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho, de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 jan. 2017.

CAMPOS, M. M. Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate. In: **Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na infância**: convergências e divergências. Fortaleza, julho de 2016. p. 33-45. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Brochura_Avalia%C3%A7%C3%A3o-na-Primeira-Inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

CORREA, B. C.; ANDRADE, É. N. F. de. Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 275-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/12/175>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUARDA, J. F. G. D.; CUNHA, M. M. O professor da Educação Infantil: entre o trabalho e a vida. In: MONTEIRO, F. M. de A.; PALMA, R. C. D. da; CARVALHO, S. P. T. **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: EduFMT, 2013.

HADIJI, C. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito & desafio, uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre: Educação & realidade, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.



HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. L. de A. **Educação Infantil em tempo de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação Infantil**. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2017.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 6. ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

Recebido em: Abril de 2017

Aceito em: Junho de 2017