O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 42 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8084416

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

DA LDB À BNCC: CONCEPÇÕES AVALIATIVAS CONTROLADORA OU DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hermes Talles dos Santos Brunieri[1]

Doriane Marinelli Rohrer[2]

Resumo

Ao longo dos anos, documentos oficiais brasileiros procuram orientar práticas avaliativas na Educação Infantil. A partir de reflexões sobre paradigmas educacionais, concepções avaliativas e a Educação Infantil, este artigo tem como objetivo analisar concepções de avaliação *controladora* e *democrática* presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Referencial Curricular para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular. Baseando-se em pressupostos qualitativos, realizou-se uma pesquisa documental, de base exploratória, empregando a Análise de Conteúdo para exame dos dados. Dos documentos oficiais foram selecionados trechos que tratam, especificamente, da avaliação na Educação Infantil e a análise demonstra que há neles majoritariamente a concepção avaliativa democrática, e resquícios da perspectiva controladora.

Palavras-chave: Avaliação; BNCC; Concepções Avaliativas; Educação Infantil; LDB.

Abstract

Over the years, Brazilian official documents have sought to guide evaluation practices in Early Childhood Education. Based on reflections on educational paradigms, evaluative conceptions, and Early Childhood Education, this article aims to analyze conceptions of *controlling* and *democratic* present in the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), the Curricular Reference for Early Childhood Education, the Curricular Guidelines for Early Childhood Education, and the Common National Curricular Base. Based on qualitative assumptions, a documentary research with an exploratory approach was conducted, employing Content Analysis to examine the data. Excerpts specifically addressing assessment in Early Childhood Education were selected from the official documents, and the analysis demonstrates that they predominantly contain a *democratic* evaluative conception, with remnants of the *controlling* perspective.

Keywords: BNCC; Early Childhood Education; Evaluation; Evaluative Conceptions; LDB.

INTRODUÇÃO

Pensar em avaliação na Educação Infantil é – e, a nosso ver, assim deve ser – um tema polêmico (ROSEMBERG, 2013; SOUSA, 2018), por conta das especificidades dessa etapa de ensino, que tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, como um todo. Aprendizagem não corresponde, nessa etapa, à apreensão ou domínio de conhecimentos ou conteúdos conceituais, como tende ser o foco do Ensino Fundamental e Médio. Por isso, deixamos demarcados que, conquanto não qualifiquemos a todo momento, discorremos, neste texto, centralmente sobre a avaliação da aprendizagem – no sentido especificado anteriormente – na Educação Infantil, sabendo que ela está ligada também a outras dimensões, que não serão, aqui, diretamente abordadas.

[1] Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Linguística. E-mail para contato: hermes.santos@academico.ufpb.br

[2] Professora. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: dorifs@gmail.com

Nosso interesse em tal temática, em certo sentido, bastante explorada academicamente, deve-se, primeiro, ao fato de uma das autoras deste artigo, discente do mencionado curso, em sua experiência profissional, seja como professora, seja como gestora de escolas municipais de Educação Infantil, ter vivenciado a reestruturação dessa etapa escolar e os impactos de orientações legais, principalmente por conta: da introdução, meio solapada, das teorias educacionais de base (sócio)interacionista, a partir de meados dos anos de 1980; da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (BRASIL, 1996), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil [RCNEI] (BRASIL, 1998); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [DCNEI] (BRASIL, 2010); e, por fim, da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2017). Tal experiência conduziu-a a questionamentos e reflexões sobre práticas – inclusive as suas – de avaliação por ela vivenciada que, às vezes, pareciam mais condizentes com outras etapas de ensino e não coerentes com as demandas da Educação Infantil.

Além disso, nosso interesse também se deve ao fato de que, apesar de a avaliação ser tema bastante pesquisado no contexto acadêmico, ainda encontramos poucas publicações sobre tal temática na Educação Infantil.

Outro autor deste texto atuou como professor no curso de pós-graduação em questão e ministrou, conjuntamente com outra docente, um módulo sobre avaliação na Educação Infantil. Há muitos autores reconhecidos sobre esse tema, mas quando procurávamos teóricos sobre avaliação para a mencionada etapa, encontrávamos majoritariamente trabalhos baseados no livro "Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança", de Hoffmann (2012). Isso não é um problema, mas nos indicou um tema de investigação. Assim, pretendemos contribuir mais delimitadamente com a reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil.

Este artigo tem como objetivo analisar concepções de avaliação presentes em documentos oficiais brasileiros para Educação Infantil, entre 1996 e 2017, a partir das respectiva *controladora* e *democrática*. O recorte temporal justifica-se, por conta de ser, em 1996, promulgada a LDB (BRASIL, 1996), uma lei que reestruturou amplamente o sistema educacional brasileiro, asseverando a Educação Infantil como uma etapa da Educação, obrigatória e um direito público e subjetivo; e, em 2017, a promulgação da BNCC (BRASIL, 2017), último documento oficial, de caráter normativo, para a educação brasileira, como um todo.

Baseando-nos em pressupostos qualitativos, realizamos uma pesquisa documental, de caráter exploratório, das diretrizes oficiais promulgadas a partir da LDB em vigor sobre avaliação e Educação Infantil. Nosso texto se organiza da seguinte forma: primeiro, resumidamente, apresentamos duas noções educacionais, *tradicional e participativa,* relativas, respectivamente, às tendências *liberal* e

progressista, e, delas decorrentes, duas concepções avaliativas, *controladora* e *democrática*; depois, por meio de uma perspectiva histórica, tratamos da Educação Infantil e da avaliação em tal etapa de ensino; na sequência, caracterizamos e descrevemos os pressupostos metodológicos empregados nesta investigação; após isso, analisamos trechos da LDB, RCNEI, DCNEI e BNCC, que especificamente tratam da avaliação na Educação Infantil; e, por fim, tecemos algumas considerações com base nas análises e reflexões construídas ao longo deste artigo.

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E CONCEPÇÕES AVALIATIVAS

As concepções de avaliação não existem isoladamente. Elas estão basilarmente relacionadas a tendências educacionais, que são históricas e fundamentam, mesmo que não explícita ou (tão) conscientemente, a prática educativa, na qual a avaliação está inserida. Logo, nenhum processo avaliativo é neutro (CHUEIRI, 2008). Por isso, não é possível tratar de concepções avaliativas sem mencionar, minimamente, alguns paradigmas educacionais. Vale destacar que, por motivos didáticos, apresentaremos tais perspectivas de forma dicotômica para facilitar o entendimento e, também, sua caracterização. Na *práxis* docente, essa dicotomia não é tão demarcada e suas orientações tendem a se hibridizar (RIOS, 2009), moldando, assim, as ações educativas dos docentes (CANDAU; LELIS, 2013). Além disso, há outras concepções entre os polos apresentados, que não serão exploradas neste texto.

O paradigma educacional, corriqueiramente, intitulado de *tradicional* situa-se na perspectiva liberal (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI; 1994). Ele está, por um lado, ligado a João Amós Comênio (século XVII), que, de certo modo, fundou a educação moderna e, principalmente, a escola e as aulas como as (re)conhecemos atualmente (PILETTI; PILETTI, 2018) em países, de alguma forma, colonizados ou relacionados à Europa Ocidental; e, por outro, aos modelos administrativos de gestão de F. Taylor e H. Ford, do final do século XIX e começo do XX, que fortaleceram a noção de que a organização e padronização educacional seria uma forma de garantir a eficiência do processo de ensino e aprendizagem em larga escala ou das massas (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Nessa perspectiva, a educação prevê a regulação, através de ordem, programação, sistematização, obediência e controle como meio de garantir satisfatoriamente o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem (EARL, 2013). O professor é visto como aplicador e replicador "[...] de técnicas e recursos cuja elaboração ele não participa diretamente, mas lhe são assegurados altos níveis de eficiência e eficácia raramente demonstrável no emprego de técnicas de programação e avaliação" (MÉNDEZ, 2002, p. 14). O estudante, através do ensino, receberá passivamente conhecimentos e deverá

os reter em sua mente para que aprenda algo. Trata-se do que Freire (1987) definiu como *educação bancária.*

Contudo, é preciso destacar que, para Comênio (2001), a avaliação tinha como objetivo verificar o quanto os alunos, após certo período de aulas, retiveram do que lhes fora transmitido pelo professor. Nessa visão, *reter* assume sentido muito próximo de *aprender* e *transmitir* de *ensinar*. Por isso, a avaliação deveria ocorrer ao final do processo, uma vez que seria possível analisar se houve a retenção, através, muitas vezes, da repetição e memorização do que fora ensinado (EARL, 2013). A partir dos resultados de aprendizagem demonstrados pelos alunos, o professor ponderaria se seria preciso retomar ou não determinados conteúdos de ensino. Ou seja, para o mencionado pedagogo (COMÊNIO, 2001), a avaliação era um processo também orientador da ação docente. Contudo, historicamente, essa função foi apagada nas concepções tradicionalistas de ensino.

A vertente avaliativa, decorrente de tal paradigma, também ficou amplamente conhecida como *tradicional*. Todavia, a nosso ver, tal qualificador não a caracteriza satisfatoriamente, por isso optamos por denominá-la, neste texto, por *controladora*. Conforme Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), essa concepção preocupa-se muito com os resultados obtidos, que comprovariam se os alunos aprenderam ou não o que lhes fora ensinado. O ato de avaliar é realizado pelo professor e os avaliados são os discentes. Há uma relação hierárquica muito bem demarcada nesse processo: o docente é o principal responsável por considerar se o que o aluno aprendeu é satisfatório ou não. A avaliação é realizada em momentos específicos, a partir de critérios, muitas vezes, só de conhecimento do professor, sendo os resultados obtidos por meio de instrumentos de avaliação que atestariam a aprendizagem discente (EARL, 2013). Com isso, o que não for captado ou foco desses instrumentos são desconsiderados e não influem diretamente no ato avaliativo. Como se percebe, há íntima relação entre poder e avaliação nessa concepção, o que faz com que o professor assuma posição privilegiada nesse processo. Méndez (2002) pondera que tal avaliação está mais próxima de uma racionalidade técnica e que, por seu caráter controlador, tende a manter o *status quo.*

Por sua vez, decorrente da tendência progressista (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994), o paradigma educacional *participativo* (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019) advém de diferentes pensadores, como John Dewey, Lev Vigostki, Jean Piaget, Célestin Freinet, Paulo Freire, entre outros (BRUNIERI; GATTOLIN, 2022). O cerne dessa perspectiva consiste na descentralização do papel do professor como responsável exclusivo por concretizar o processo de ensino e, principalmente, propiciar a aprendizagem discente. Isso, contudo, não desqualifica a função e a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nele, o professor é mediador, isto é, aquele que busca maneiras mais adequadas para promover aos alunos o desenvolvimento de suas

aprendizagens, dentro de seus potenciais e limites. Tal concepção demanda envolvimento, consideração e participação, principalmente, de professores e estudantes, mas não só, também de outros profissionais da educação, direta ou indiretamente, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Não há ordenamento prévio, tampouco se trata de um processo solto, sem qualquer sistematização ou controle. O professor, considerando seus estudantes, é responsável pela articulação que promove o ensino e conduz à aprendizagem.

Como se nota, nesse paradigma a *participação* do sujeito aprendiz faz-se por meio do "[...] desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua participação cidadã - educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professor(a) e estudante" (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 59-60). Para isso, como salientam Menezes e Santiago (2014), tratando especificamente das contribuições de Paulo Freire, nesse paradigma, a educação rejeita a neutralidade, é marcadamente dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao aluno o desenvolvimento do pensar crítico acerca de sua realidade.

Destarte, conforme Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, possui função diagnóstica, mediadora e formativa, no sentido de contribuir, de um lado, para que o professor planeje suas próximas ações e, de outro, ao estudante para conscientizá-lo sobre suas dificuldades e potenciais, e, com isso, desenvolver sua aprendizagem (SAUL, 2008). Os dados coletados e as análises desenvolvidas também subsidiam decisões e ações de outras instâncias ligadas ao processo educativo.

Como se nota, nessa vertente, a avaliação pode ser denominada como *democrática* por, fundamentalmente, ser um ato dialogado, negociado e compartilhado, minimamente, entre professor e aluno(s), prevendo a participação efetiva de todos os que são, de algum modo, afetados pela avaliação (HOWE; ASHCRAFT, 2005). Com isso, todos os envolvidos se tornam responsáveis por ela (MÉNDEZ, 2002). Trata-se de um processo contínuo e integrado com o currículo de ensino e aprendizagem, que também deve ser transparente, devendo os critérios de avaliação ser conhecidos, discutidos, negociados e compreendidos. Os resultados obtidos concernem a todos e não somente a um dos lados. O docente faz suas análises, mas elas não se sobrepõem ou são impostas aos estudantes. A autoavaliação é incentivada como forma de potencializar a aprendizagem do próprio discente (EARL, 2013). Méndez (2002, p. 24) assevera que, nessa perspectiva, a avaliação "[...] está mais próxima de uma racionalidade prática e convida a modos críticos e reflexivos de agir". O mencionado teórico (MÉNDEZ, 2002, p. 19) considera que a *racionalidade prática:*

> [...] busca o entendimento entre sujeitos que participam da mesma atividade. Busca também a compreensão dos conteúdos de aprendizagem, ou seja, uma ação comunicativa na qual os

> argumentos de cada um dos participantes são o aval do entendimento, assim como uma garantia contra a tentação do abuso do exercício irracional do poder.

A nosso ver, um paradigma educacional *participativo* demanda uma avaliação *democrática* – e, assim, estabelece-se a relação entre tais conceitos –, pois esta é parte constitutiva daquela. A emancipação crítica do sujeito não é alcançada idealizadamente, mas através de práticas concretas de exercício da democracia.

Faz-nos necessário, também, demarcar que, conquanto haja certas especificidades do processo de ensino e aprendizagem, aí incluso a avaliação, na Educação Infantil que a diferencie das etapas posteriores, esse processo, nessa etapa, também se fundamenta e é orientado por tais paradigmas educacionais e concepções avaliativas.

Tendo em mente essa breve explanação sobre os paradigmas educacionais e as concepções avaliativas, discorreremos, na sequência, sobre o desenvolvimento histórico da Educação Infantil e suas especificidades em relação à avaliação.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO

Historicamente, de acordo com Lascarides e Hinitz (2011), os primeiros atendimentos prestados à infância, fora do núcleo familiar, teriam ocorrido no Período Clássico (séculos V e IV a.C.), entre os gregos espartanos e atenienses. Instituições destinadas às crianças, como conhecemos atualmente, surgiram a partir do século XVII, nos chamados, à época, asilos infantis, que tinham caráter fortemente assistencialista, de guarda e proteção, para o acolhimento a órfãos abandonados e bebês indesejados que eram deixados nas *Rodas dos Expostos*.

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas foram criadas a partir do último quartel do século XIX, nas cidades de Rio de Janeiro, fortemente influenciadas pelo modelo escolar conhecido como *jardins de infância*, proposto pelo médico e político, Joaquim José de Menezes Vieira. O objetivo principal era atender crianças pequenas cujas mães precisavam de lugares para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam (SPADA, 2005). Percebe-se que o caráter assistencialista, de guarda e proteção, dos asilos infantis permaneceu na criação de tais instituições brasileiras. Tal caráter, de certo modo, perdurará mais explicitamente até o último quartel do século XX, sendo, inclusive, possível percebê-lo ainda atualmente.

Enquanto instituições meramente assistencialistas, as funções básicas das creches e pré-escolas eram a guarda e proteção das crianças e não havia, assim, intenção explícita com o ato de educar. Logo,

a prática avaliativa enquanto acompanhamento do desenvolvimento educacional não era uma preocupação de tais instituições.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as crianças de zero a seis anos, consideradas como crianças pequenas, adquiririam seus direitos como sujeitos. Depois, com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como etapa integrante da Educação Básica. Com isso, as instituições voltadas a essa faixa etária passaram a ter caráter não mais meramente assistencialista, mas também educacional.

Essas determinações legais trouxeram avanços importantes para a Educação Infantil, exigindo ajustes dos sistemas escolares para a oferta dessa etapa de ensino. Com o tempo, diferentes documentos oficiais, como as RCNEI, DCNEI e a BNCC, reforçaram e demandaram sua qualificação educacional.

No contexto das transformações históricas, da segunda metade do século XX, que resultaram na redemocratização brasileira, a partir dos anos de 1970, as famílias (auto)consideradas de classe média, começaram a pressionar creches e pré-escolas por devolutivas sobre o desempenho de seus filhos (HOFFMANN, 1998). É nesse contexto que surgem na Educação Infantil, os documentos denominados de *pareceres descritivos* e elaborados com a finalidade de manter as famílias informadas sobre a qualidade do ensino oferecido e a aprendizagem de suas crianças. É preciso demarcar que o desejo das famílias não era apenas ser informado sobre o ensino e a aprendizagem, mas também exercer certo controle sobre essas instituições, haja vista, que em tal momento histórico, a educação, neste país, começa a ganhar contornos capitalistas, enquanto um produto passível de compra (BITTENCOURT, 2013; HILL; KUMAR, 2012). Nesse sentido, o intuito era, não tão explicitamente, modelar as práticas educativas às demandas familiares. Não por acaso, surgirão instituições de Educação Infantil privadas com programas educacionais variados, desde oferecimento de ensino bilíngue ou religioso até diversas atividades extraclasses.

Sobre os *pareceres descritivos*, Hoffmann (2012, p. 97) pondera:

> Parece-me que essa modalidade de registro, na época representou uma tentativa de garantir a natureza "qualitativa" e "descritiva" que a avaliação deveria resguardar na Educação Infantil, coerente à natureza do trabalho pedagógico, bem como deve ter sido decorrente da total impossibilidade de se avaliar o desempenho das crianças dessa faixa etária por meio de notas e conceitos à semelhança do ensino regular, e respondendo, com pareceres, à cobrança dos pais nesse sentido.

Os *pareceres descritivos*, como apontado nesse excerto, são documentos avaliativos, isto é, relatam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Esses pareceres são uma modalidade de registro, no sentido de que apresentam uma formalização da aprendizagem. Não se trata de registro como coleta de dados, que também faz parte do processo avaliativo, por isso é preciso demarcar tal diferença: tais

pareceres são documentos avaliativos, pois relatam analítica e reflexivamente, a partir de dados coletados e registrados durante certo período, o desempenho das crianças. Tal prática pressupõe acompanhamento e registro do desenvolvimento discente para que se possa analisar e refletir sobre seu desempenho.

Contudo, nem sempre os *pareceres descritivos* conseguiram atender a seu propósito de relatar adequadamente a aprendizagem desenvolvida pela criança. Sobre isso, Hoffmann (2012) considera que as críticas dos pais e professores sobre eles podem ter procedência da ambiguidade ou superficialidade de informações que os relatos apresentavam. A autora (HOFFMANN, 2012, p.99) analisa e aponta alguns equívocos que percebe na elaboração desses documentos:

> a) são breves e superficiais, priorizando, por vezes, aspectos atitudinais das crianças, com julgamento de valor bastante subjetivos;
>
> b) repetem-se termos da análise das mesmas situações de aprendizagem ou turmas trabalhados, analisando todas as crianças de uma mesma turma a respeito de aspectos semelhantes, na mesma sequência e comparando-as em termos de desempenho;
>
> c) referem-se a habilidades ou objetivos previstos nem sempre adequados à determinada faixa etária ou ano escolar;
>
> d) centram-se na ação pedagógica do professor em vez de referir-se ao desenvolvimento da criança;
>
> e) são elaborados ao final dos períodos e para apresentar às famílias, não servindo como instrumento de reflexão para os professores ou para a instituição.

Os pontos listados por Hoffmann (2012) explicitam a dificuldade em se elaborar documentos avaliativos em uma perspectiva não *controladora*, pois, em uma concepção *democrática*, a avaliação exige análise e reflexão sobre dados relevantes, os quais devem ser relatados e contextualizados, e que permitam a compreensão do desenvolvimento discente. Para Hoffmann (2012), como tentativa de superar práticas equivocadas que se estabeleceram perigosamente na Educação Infantil e considerando as críticas apontadas anteriormente, tornou-se importante fundamentar a opção do nome *relatório de avaliação*, em vez de *parecer descritivo*, já que as palavras "descrição" e "comparação" parecem, para ela, serem tomados pelo mesmo sentido. Entretanto, a nosso ver, isso não contribui(u) para o mitigar ou reorientar práticas avaliativas de maneira distinta daquelas criticadas. Seria preciso discutir as concepções de avaliação, bem como de educação e, principalmente, de Educação Infantil, dos professores, profissionais da educação e, também, dos próprios pais ou responsáveis pelas crianças para haver alguma mudança. Por isso, "é possível afirmar que ainda são muitos os equívocos observados em relação a compreensão do que vem a ser este processo avaliativo no âmbito da Educação Infantil" (FARIA; BESSELER, 2014, p. 159). Hoffmann (2012, p. 11) aponta que, nessa etapa educacional, há

exageros na formalização de processos avaliativos, cujo objetivo é: "demonstrar às famílias e à sociedade que o trabalho realizado com as crianças, é sério, competente e de qualidade. A formalização em excesso, muitas vezes acaba por desvirtuar o significado próprio da avaliação".

Nesse contexto, o *parecer descritivo* ou o *relatório de avaliação* pode assumir uma forma de controle, uma vez que os dados nele presentes possibilitam compreensão não só do desenvolvimento da criança, mas também da prática educacional e docente. Vale ponderar que o problema não está no documento avaliativo, mas na compreensão de educação *tradicional* e avaliação *controladora* fortemente presentes em nossa sociedade. Essas concepções vão orientar demandas dos familiares, de setores sociais e, também, de educadores. Por isso, consideramos que é preciso (re)conhecê-las, minimamente, para que se possa discutir e repensar a função e as formas de avaliação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nosso trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois considera que a investigação sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil está relacionada a questões históricas, sociais e culturais, indissociáveis para sua compreensão científica (TENNY *et al.,* 2017). Trata-se de um estudo documental, por analisar documentos oficiais da educação brasileira, expedidos a partir de 1996, que tratam, de alguma forma, da avaliação na Educação Infantil (CHIZZOTTI, 2001), de caráter exploratório (STEBBINS, 2001), por conta de nossa maior proposta ser proporcionar, por um lado, maior familiaridade com o problema investigado e, por outro, uma visão geral sobre como a avaliação é considerada em tais documentos.

Dentre os documentos que foram estudados e analisados estão: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 [LDB] (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [RCNEI] (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil [DCNEI] (BRASIL, 2010); e Base Nacional Curricular Comum [BNCC] (BRASIL, 2017). Esses documentos foram escolhidos por comporem o recorte temporal sobre a Educação Infantil, desde sua implementação e reconhecimento como etapa integrante da Educação Básica.

A partir de nosso *corpus* de pesquisa, usando a função *pesquisar* de um leitor de arquivo de *portable document format*, mais conhecido como PDF, digitamos o termo *avaliação* e selecionamos os trechos em que ele ocorreu, já considerando, também, se eles se se relacionavam especificamente sobre a avaliação da aprendizagem na mencionada etapa escolar. Caso não, os trechos foram desprezados.

A partir disso, baseados na técnica de Análise de Conteúdo, partindo de inferências permitidas pelo texto (DRISKO; MASCHI, 2016), analisamos e comentamos como os dados presentes nos excertos relacionam-se às concepções avaliativas *controladora* ou *democrática*, exploradas anteriormente.

AS CONCEPÇÕES AVALIATIVAS EM DIFERENTES DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Começaremos nossa análise pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n° 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), posteriormente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), seguido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996

Sobre avaliação na Educação Infantil, a LDB, em seu Capítulo II, *Da Educação Básica e Da Educação Infantil*, traz as seguintes considerações:

> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
>
> I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
>
> [...]
>
> V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, s/p).

Pelo excerto, podemos perceber que a avaliação ocorrerá por meio de *acompanhamento* e *registro* do desenvolvimento infantil sem objetivo de promoção escolar. Como já exposto, tais ações, historicamente, estiveram na base da avaliação da Educação Infantil. Além disso, ao deixar explicitado que a função da avaliação da aprendizagem não deve ser promover (ou reter) a criança, mas realizar acompanhamento do seu desenvolvimento e registrá-lo, explicita-se o caráter contínuo e processual da avaliação da aprendizagem.

Embora não explicite categoricamente, a LDB desincentiva práticas avaliativas de retenção, até então, comumente realizadas nas instituições de Educação Infantil, considerados não aptos a ingressarem no ensino fundamental por não conseguirem, entre outros, atingir pré-requisitos necessários à alfabetização, como, por exemplo, a iniciação a leitura e escrita, o que envolvia o desenvolvimento de habilidades relativas a coordenação motora, silabação e formação de palavras.

Concomitantemente, no inciso V, trata-se da expedição de documentos que ateste o processo de desenvolvimento das crianças. Para nós, esse inciso indica que os instrumentos de avaliação, por si só, não atestam o desenvolvimento discente. Há a necessidade de reflexão sobre os resultados coletados pelos instrumentos, de forma que a avaliação, a partir deles, possa certificar a aprendizagem dos infantes. Podemos, com isso, considerar que esse inciso indicia a distinção entre instrumento, que permite a coleta de dados, e documento avaliativo, que registra formalmente a análise da aprendizagem discente. Corriqueiramente, ambos são tratados como sinônimos no processo avaliativo.

De modo geral, no que concerne à avaliação na Educação Infantil, podemos considerar que a LDB desmotiva práticas condizentes com avaliação *controladora* e incentiva práticas coerentes com a perspectiva *democrática*. Todavia, por se tratar de uma lei, sua redação é bastante enxuta e direta, o que faz com que sua aplicação esteja atrelada à prática dos profissionais educacionais. Destarte, por mais que não haja reforço da concepção *controladora*, tal lei não impede o desenvolvimento de um processo avaliativo considerado controlador, pois as concepções de educação e avaliação dos profissionais envolvidos influirão diretamente em tal processo.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O RCNEI (BRASIL, 1998) foi o primeiro documento curricular nacional, pós-redemocratização, destinado exclusivamente à Educação Infantil, e, por isso, considerado um marco legal dentro das escolas para o fazer pedagógico dos professores de tal etapa. O documento é composto por três volumes, que trazem orientações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das crianças e ao trabalho educativo diário.

Não obstante apareçam considerações sobre avaliação em todos os volumes, o cerne sobre essa questão aparece nos seguintes trechos presentes no volume 1, transcritos abaixo. Por isso, não nos deteremos de considerações presentes nos demais volumes. Destacamos que os trechos são sequenciais no mencionado documento, mas foram recortados para facilitar o acompanhamento de nossa análise.

> A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades.
>
> São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo.

> Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Por se tratar de um documento oficial de referência curricular, o RCNEI aprofunda, explicita e, também, avança em relação aos aspectos legais presentes na LDB (BRASIL, 1996).

Esse documento reforça que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil ocorre por meio da observação e registro, e explicita a função formativa. Destaca a importância e relevância da observação e do registro não só para a avaliação da aprendizagem, mas também para a própria prática pedagógica. Há, com isso, o reforço de que a avaliação compõe e integra a ação didática, ou seja, não é algo pontual ou à parte, mas processual e inerente à prática educativa.

O RCNEI traz explicação e exemplificação de como o professor pode realizar a observação e registrar o processo de desenvolvimento das crianças, de forma a empregar tais práticas de forma a colaborar com sua prática pedagógica e realizá-las, sempre, de forma contextualizada, isto é, coerentes com as experiências vivenciadas. Destaca, também, que há outros recursos para registro que não apenas o escrito. Há, com isso, a exemplificação sobre a prática avaliativa e o incentivo para que seja constante e processual, de forma a permitir a compreensão integral do desenvolvimento dos pequenos e, concomitantemente, que ambos, avaliador e avaliado(s), são responsáveis por tal processo.

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: "... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental".
>
> Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas "classes de alfabetização" que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas. As crianças que frequentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças.
>
> Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

Ao retomar o art. 31 da LDB que trata da avaliação na Educação Infantil, o RCNEI explicita problemas relativos ao emprego da avaliação nessa etapa da educação, que, como já expusemos, era

empregada para reter ou promover as crianças, à época, às primeiras séries do ensino fundamental, desde que dominassem conhecimentos desejáveis relativos à leitura e à escrita. A partir dessa crítica, assevera que empregar a avaliação para tal fim contrapõe-se a um direto constitucional das crianças. Na sequência, retoma que avaliação na Educação Infantil deve ser processual e auxiliar tanto da aprendizagem quanto do ensino, salientando que avaliação assume caráter formativo e, também, democrático, pois: a) demanda *reflexão sobre as condições de aprendizagem* e *ajuste da prática às necessidades formativas discentes*; b) é um *elemento indissociável do processo educativo*, que permite tanto o planejamento da prática pedagógica quanto o acompanhamento da aprendizagem das crianças, e, por isso, possui função gerenciadora de todo o processo pedagógico; e c) envolve crianças e docente como responsáveis por tal ação, na qual ambos possuem condutas esperadas.

> No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. São várias as situações cotidianas nas quais isso já ocorre, como, por exemplo, quando o professor diz: "Olhe que bom, você já está conseguindo se servir sozinho", ou quando torna observável para as crianças o que elas sabiam fazer quando chegaram na instituição com o que sabem até aquele momento. Nessas situações, o retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação. Além dessas, existem outras situações que podem ser aproveitadas ou criadas com o objetivo de situar a criança frente ao seu processo de aprendizagem. É importante que o professor tenha consciência disso, para que possa atuar de forma cada vez mais intencional. Isso significa definir melhor a quem se dirige a avaliação — se ao grupo todo ou às crianças em particular; qual o melhor momento para explicitá-la e como deve ser feito. Esses momentos de retorno da avaliação para a criança devem incidir prioritariamente sobre as suas conquistas. Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. Outro ponto importante de se marcar, refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma (BRASIL, 1998, p. 60).

Na sequência, o RCNEI ilustra como a função formativa da avaliação, realizada principalmente através de devolutivas já ocorrem ou podem ocorrer no quotidiano escolar, de forma que o processo as reconheça e delas se aproprie de forma a empregá-las intencionalmente em sua prática docente, pontuando que tais devolutivas devem destacar conquistas e avanços das crianças, não fracassos ou retrocessos. Também assevera que o professor deve reconhecer seu entendimento sobre avaliação e da própria instituição em que atua, de forma que o processo avaliativo, amplamente presente em nossa sociedade, seja modificado, deslocando-se da visão intimidadora ou de responsabilização, coerente com

uma concepção *controladora*, para uma percepção formativa e de confiança, própria da concepção *democrática*.

> A avaliação também é um excelente instrumento para que a instituição possa estabelecer suas prioridades para o trabalho educativo, identificar pontos que necessitam de maior atenção e reorientar a prática, definindo o que avaliar, como e quando em consonância com os princípios educativos que elege.
>
> Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa. O professor, ciente do que pretende que as crianças aprendam, pode selecionar determinadas produções das crianças ao longo de um período para obter com mais precisão informações sobre sua aprendizagem. Os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição (BRASIL, 1998, p. 60-61).

Por fim, tal documento reforça a importância da avaliação como forma de gerenciamento do processo educativo, tendo como direção os princípios educativos estabelecidos pela instituição e pelo grupo de profissionais da escola, e por eles desenvolvidos pedagogicamente. Além disso, apesar de não explicitar como, afirma que os pais têm o direito de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças e as ações desenvolvidas pela instituição de ensino. Sobre isso, vale comentar, conforme já discutido anteriormente, como historicamente a avaliação é demandada como um instrumento de acompanhamento direto dos filhos e indiretamente da instituição pelos pais. Esse acompanhamento, a nosso ver, poderia ser feito por outras vias, mas é interessante que em um trecho que trate justamente da avaliação traga tal consideração.

É perceptível que o RCNEI assume uma concepção de avaliação *democrática*, orientando, explicando e ilustrando práticas coerentes com tal perspectiva, inclusive criticando e desaconselhando práticas próprias da concepção *controladora*, como a promoção ou retenção de alunos, ou a ênfase a limitações, fracassos ou retrocessos concernentes ao desenvolvimento das crianças. Salienta que para o desenvolvimento de práticas avaliativas coerentes com aquela e não com esta perspectiva, é preciso que o professor reconheça sua concepção avaliativa para que possa modificá-la. Nesse ponto, é preciso comentar que o RCNEI, por focar no docente – no excerto analisado, ‘o, ao e do professor’ aparecem 13 vezes – coloca-o como principal responsável por alterar e transformar a prática avaliativa, quando se trata de algo, no nosso entender, ao mesmo tempo, individual e social. Nesse sentido, para que essas práticas sejam desenvolvidas dentro de uma perspectiva mais democrática, os diferentes setores educacionais, seus profissionais, pais e comunidade não escolar precisam ser discutir suas concepções avaliativas para que possam ampliá-las.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

A Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). É a partir dessa resolução que surge o documento conhecido pelo mesmo nome e que foi publicado em 2010. Nesse documento, a parte que trata da avaliação na Educação Infantil é, na verdade, o art. 10 da mencionada Resolução.

> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
>
> - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
>
> - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); I
>
> - 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);
>
> - 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;
>
> - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29).

O excerto inicia destacando que os procedimentos avaliativos devem ser criados pelas instituições educativas, mas não devem assumir uma postura controladora, de seleção, promoção ou classificação. A consideração de que a *criação* de procedimentos de acompanhamento e avaliação pelas instituições indica que tais processos não devem ser impostos, mas pensados, planejados e desenvolvidos coletivamente, isto é, pelos membros da instituição e não exclusivamente pelo professor. Além disso, mantém-se posição de não terminalidade da Educação Infantil, isto é, não é uma etapa de preparação para ingresso no ensino fundamental.

Na sequência, as DNCEI listam e detalham o processo avaliativo na Educação Infantil, explicitando que: a observação deve ser crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações cotidianas dos discentes; empregar diferentes formas de registro; é contínuo e processual, articulando os diferentes momentos vividos pela criança; pressupõe o diálogo com as famílias, por meio de documentos, para que elas conheçam o processo de ensino; não deve haver retenção.

Tal documento retoma as orientações legais da LDB/1996 e, também, do RCNEI. É mais aprofundado que a primeira, mas, ao mesmo tempo, mais conciso que o segundo. A nosso ver, o avanço das DCNEI consiste em explicitar: que desenvolvimento infantil envolve atividades, brincadeiras e interações das crianças, e que tais ações precisam ser observadas críticas e criativamente, embora não se

explique o se entende por criativo; que a avaliação é recurso para articular, possivelmente por meio do planejamento de práticas pedagógicas, diferentes momentos vividos pela crianças, não só no contexto escolar e da Educação Infantil; categoricamente, que a avaliação não deve ser base nem se deve reter os infantes nessa etapa de ensino. Ao mesmo tempo, retoma a questão da documentação avaliativa como forma de contato entre instituição educativa e família.

É possível notar que as DCNEI adotam a concepção de avaliação *democrática* presente na LDB/96 e, também, no RCNEI (BRASIL, 1998). Vale destacar a asserção de que as instituições são responsáveis pelos procedimentos avaliativos, indicando que tal processo deve concernir à comunidade escolar local, não a agentes ou sistemas externos, ou, ainda, só aos professores. Além disso, a compreensão de que o processo avaliativo que envolve não só atividades, mas todas as vivências das crianças, e o discurso categórico contra a retenção de crianças na Educação Infantil são pontos de destaque nesse documento. Contudo, é interessante perceber que a relação escola-família ainda se dá pela avaliação, através de documentos que permitam aos pais acompanharem as ações desenvolvidas pela instituição e o desenvolvimento do infante.

Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento oficial para nortear a elaboração de currículos de ensino do Brasil e, consequentemente, de propostas pedagógicas de todas as instituições escolares do Ensino Básico do país (BRASIL, 1996; 2017). De antemão, pontua-se que, diferentemente das demais etapas da Educação Básica, a parte da Educação Infantil é relativamente curta, possui cerca de 20 páginas, enquanto o Ensino Fundamental, mais ou menos, 400. Além disso, tal documento é estruturado textualmente através de campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhadas de acordo com a idade das crianças, os quais são arrolados e relacionados a códigos alfanuméricos.

No quotidiano escolar, o que temos observado é a solicitação de alguns gestores para que os professores apresentem em seus planos tais códigos alfanuméricos como forma de demonstrarem o desenvolvimento de sua prática pedagógica coerentemente com a BNCC. Isso demonstra equívoco por entender tal documento como currículo de ensino. Ademais, a solicitação do emprego de tais códigos pode resultar em uma prática controladora, uma vez que, de um lado, nas instituições educacionais, a avaliação do professor pela gestão e, de outro, da criança pelo docente, pode fazer uso desses códigos para verificar e controlar a prática pedagógica e, também, o desenvolvimento infantil.

Também não há, em tal documento, considerações explícitas sobre a avaliação na Educação Infantil. Há poucos trechos que tratem, especificamente, da avaliação da aprendizagem em tal

documento. Porém, na sua introdução, no subitem "Base Nacional Comum Curricular e Currículos", encontramos:

> [...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica. [...] Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:
>
> - construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16-17).

Apesar de não se referir diretamente à Educação Infantil, é interessante notar que os procedimentos de avaliação devem ser coerentes com uma perspectiva formativa – sem que haja qualquer explicação do que se entende por isso –, serão construídos pela articulação entre BNCC e currículos locais, ou seja, estes não podem não confrontar diretrizes do primeiro e a avaliação tem o objetivo de melhorar o desempenho da escola, de professores e de alunos. É a primeira vez, entre os documentos analisados, que há o emprego e a associação explícita da avaliação como forma de melhoria de desempenho.

Além disso, é preciso destacar que, mais uma vez, avaliação está, de alguma forma, relacionada à instituição familiar. Na BNCC, a família, em conjunto com a comunidade, considerando os currículos, decidem sobre a construção e aplicação de procedimentos avaliativos formativos. Se até, então, na Educação Infantil, a documentação avaliativa era uma forma de levar ao conhecimento da família o desenvolvimento da aprendizagem discente, neste documento oficial, há uma mudança significativa de posição: escola, família e comunidade tomariam decisões sobre o processo avaliativo, com vistas a melhorar o desempenho discente. Em si, isso não é problemático, mas pode vir a tornar-se, uma vez que tal decisão pode se transformar em intromissão da comunidade externa na escola e podem surgir conflitos, principalmente por conta de a concepção avaliativa corriqueira em nossa sociedade ser a *controladora*. Por isso, é preciso que o currículo explicite sua concepção avaliativa, como forma de prevenir eventuais problemas resultantes dessa relação.

Conquanto não haja considerações específicas sobre o processo avaliativo na Educação Infantil, encontramos o seguinte trecho, na parte destinada a essa etapa:

> [...] Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em "aptas" e

> "não aptas", "prontas" ou "não prontas", "maduras" ou "imaturas". Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 38-39).

O excerto inicia-se arrolando ações que o professor deve realizar para garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Apesar de não serem exclusivas da avaliação, elas fazem parte de tal processo, dentro de uma perspectiva mais democrática.

Na sequência, trata do acompanhamento e do registro do desenvolvimento infantil, sem correlacionar tal processo à avaliação. Esse processo deve considerar a criança individual e coletivamente, focar nas potencialidades e conquistas em relação à aprendizagem e apresentar informações, tanto do docente quanto do infante, em diferentes momentos, de forma demonstrar a aprendizagem desenvolvida em certo período. Frisa que tal processo não se objetiva a promover, reter ou classificar as crianças, mas a propiciar elementos e dados para a reflexão e planejamento pedagógica, com intuito de garantir a aprendizagem.

É, minimamente, intrigante, não encontrar nesse trecho o termo 'avaliação', pois ele está tratando justamente disso. A não abordagem explícita da avaliação nessa etapa é incoerente com os documentos anteriores. Ao nosso ver, essa não explicitação pode ser compreendida por conta de não se querer atrelar avaliação à concepção controladora, ainda muito corriqueira em nosso contexto educacional. Contudo, ao fazer isso, cria-se um vão teórico e didático sobre o tema. Teórico, porque não se aborda, não se delimita o que seja avaliação; didático, pois parece que o processo pedagógico prescinde da avaliação. Abre-se, assim, brechas para se compreender e desenvolver práticas avaliativas incoerentes com o que se vinha orientando em documentos anteriores e, mesmo, com o que a BNCC orienta, ou, ainda, entender que o processo didático prescinde da avaliação.

A BNCC apresenta implicitamente a avaliação no paradigma *democrático.* Todavia, por não explicitar o que se entende por avaliação na Educação Infantil e por atrelar avaliação à prática pedagógica, consideramos que esse documento possibilita o desenvolvimento de práticas avaliativas que já estão presentes na contemporaneidade nas instituições de ensino e que, muitas vezes, são coerentes com a perspectiva *controladora*. Esse é um grande problema, pois se pode retroceder ao invés de avançar em questões que aparentemente haviam sido superadas no processo educativo e, principalmente, na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda prática avaliativa está situada em alguma concepção de avaliação, a qual, por sua vez, fundamenta-se em paradigmas educacionais. Perspectivas *tradicionais* tendem a orientar concepções

avaliativas mais *controladoras*, em que a prática avaliativa tende a focar em resultados pontuais e responsabilização dos envolvidos; perspectivas *participativas* tendem a orientar concepções *democráticas*, em que a prática foca na continuidade do desenvolvimento, diálogo entre os envolvidos e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, assumindo, assim, função formativa.

Na Educação Infantil brasileira, historicamente, a avaliação não era uma preocupação, devido a seu caráter exclusivamente assistencialista. A partir da década de 1970 do século XX, quando tal etapa assume a dimensão educativa, a avaliação passa a ser uma demanda das famílias sobre o desenvolvimento infantil. Dadas as especificidades e dificuldades em avaliar as crianças por meio de práticas ditas tradicionais, surgem os *pareceres descritivos* que documentam o desempenho infantil, sem atribuição de notas, mas demonstrando o desenvolvimento ocorrido. Para isso, eram necessárias ações de *acompanhamento* e *registro* da aprendizagem discente, que posteriormente seriam analisadas e formalizadas nos mencionados pareceres. Nem sempre esse processo avaliativo ocorreu de forma coerente, visto a força que o paradigma educacional tradicional e a concepção avaliativa *controladora* possuem em nossa sociedade em que o neoliberalismo cada vez mais modela e penetra no campo educacional (HILL; KUMAR, 2012).

Há ainda que se pensar que a Educação Infantil, tal como defendida nos documentos oficiais aqui analisados, possui especificidades que a distingue das demais etapas da Educação Básica. Se outrora a compreendíamos como *pré-escola*, hoje sabemos que ela não precede nem é uma etapa pré-escolar, no sentido de ritualização da aprendizagem discente, como tendemos a compreender a escola e o ensino. Por isso, cada vez mais, tende-se a tratá-la por conceitos e termos que não a aproximem das demais etapas: crianças, infantes, pequenos, mas não de alunos; instituição educacional ou educativa e não escola; espaço ou salas de referência e não salas de aulas *etc.*

Destarte, é preciso compreender que avaliação, nessa etapa, também tem suas especificidades. As ações de *acompanhar* e *registrar* o desenvolvimento infantil são questões basilares do processo avaliativo, principalmente em uma perspectiva *democrática*, cuja avaliação é contínua e reflexiva. Além disso, também são ações que fundamentam, historicamente, a avaliação na Educação Infantil, por não priorizar conceituação, mas descrição e qualificação do processo de aprendizagem (HOFFMANN, 2012). Não por acaso, como exposto, desde a LDB há o incentivo para que a avaliação, nessa etapa, seja feita através de acompanhamento e registro. Ao mesmo tempo, RCNEI, DCNEI e BNCC demarcam que é possível registrar diferentes vivências por meio de distintos recursos, de forma que haja material satisfatório para análise e reflexões, isto é, avaliação sobre o desenvolvimento da criança.

Vale destacar que, dentre os documentos analisados, o RCNEI apresenta um texto, apesar de algumas lacunas, explicativo sobre avaliação e seu desenvolvimento. Esse documento é, a nosso ver, o

que mais contribui para compreensão e deslocamento de práticas em uma perspectiva não *controladora* para *democrática.* A LDB é uma lei e, devido a seu gênero textual, não é explicativa, mas estabelece pontos fulcrais que, como demarcamos, são respeitados nos documentos seguintes. As DCNEI apresentam texto sucinto e direto, não apresentando orientações detalhadas sobre a avaliação na Educação Infantil. Por sua vez, a BNCC merece cuidado, principalmente por não declarar em seu corpo seu entendimento sobre avaliação. Aliás, é o único documento analisado que se quer traz a palavra *avaliação*, mesmo apresentando práticas tipicamente reconhecíveis como pertencentes à avaliação da aprendizagem.

Em um contexto em que profissionais da educação solicitam constantemente técnicas a serem reproduzidas no contexto escolar, é relevante pontuar essa diferença e potencial formativo dos documentos, principalmente por conta das explicações neles presentes, para, como ponderado por Méndez (2002), o desenvolvimento da avaliação dentro de uma racionalidade *prática,* isto é, reflexiva, crítica e transformadora, oposta à racionalidade *técnica*, automatizada, alienada e mantenedora do *status quo*. A prática não prescinde da teoria (CANDAU; LÉLIS, 2013; RIOS, 2009), na verdade, ambas são intimamente relacionadas, diferentemente do tecnicismo (LIBÂNEO, 1990; LUCKESI, 1994) que, por ser marcado pela reprodução, poderia prescindir da teoria. Destarte, por mais que os documentos apontem para uma concepção de avaliação *democrática*, como demarcamos, eles não asseguram uma prática coerente com tal perspectiva. Historicamente, os *pareceres descritivos* empregados na Educação Infantil, muito provavelmente por questões de formação pedagógica dos professores, assumiram caráter tecnicista, reproduzindo avaliações genéricas, sem serventia didática. Por isso, é preciso que haja, minimamente, em tais documentos oficiais orientações e definições sobre avaliação que possam ser exploradas e aprofundadas por diferentes meios pelos profissionais da educação.

Todos os documentos são unânimes ao pontuar que avaliação na Educação Infantil não tem objetivo de retenção ou promoção. Isso precisa ser declarado, principalmente para reforçar a concepção *democrática*, neles presente, frente à perspectiva *controladora*, mais conhecida e reconhecida socialmente, e coerente com a mentalidade meritocrática, tão cara ao neoliberalismo e, dele decorrente, a tendência liberal de educação (LUCKESI, 1994).

Historicamente, a avaliação na Educação Infantil é uma demanda das famílias como forma de contato com a escola e conhecimento sobre o desenvolvimento de seus filhos. Algumas vezes, de forma escamoteada, devido a razões históricas, documentos avaliativos conformam-se em vias de controle da escola pela família. Contrapondo-se a isso, o RCNEI e as DCNEI trazem que a documentação avaliativa é uma forma de tornar conhecível o desenvolvimento infantil. Por sua vez, as proposições da BNCC de que a família em conjunto com a escola, tendo por base o currículo de ensino, podem construir e aplicar

procedimentos avaliativos para melhoria do desempenho escolar, docente e discente, merecem maiores reflexões e cautela sobre sua implementação, visto que essa relação ainda é conflituosa e, por vezes, confusa, por conta da concepção socialmente corriqueira de educação *tradicional* e avaliação *controladora*.

Conquanto seja possível encontrar nos documentos oficiais brasileiros a concepção de avaliação *democrática*, sabemos que as mudanças em relação à prática avaliativa nas instituições de ensino não se fazem repentina nem meramente através de documentos e orientações legais. É preciso investir em formação docente e, também, dos profissionais e da comunidade escolar, de forma que se (re)conheça, reflita e (re)pense a educação e, consequentemente, a avaliação em uma perspectiva realmente formativa, democrática e emancipatória, diminuindo ou evitando práticas de controle, de mérito e de intromissão na formação e desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, R. N. "Educação como produto de consumo no mercado capitalista ou a negação da flama do saber na tecnocracia neoliberal". **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 13, n. 146, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16/06/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/06/2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16/06/2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16/06/2023.

BRUNIERI, H. T. S.; GATTOLIN, S. R. B. "Avaliação na Educação Infantil". *In:* RANZANI, A. *et al*. (orgs.). **Literatura e outras Linguagens na Educação Infantil**: a literatura como eixo transversal em projetos de letramento. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2022.

CANDAU, V. M.; LÉLIS, I. A. "A relação teoria-prática na formação do educador". *In:* CANDAU, V. (org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

CHUEIRI, M. S. F. "Concepções sobre a Avaliação Escolar". **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 19, 2008.

COMÊNIO, J. A. **Didactica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DRISKO, J. W.; MASCHI, T. **Content Analysis**. New York: Oxford University Press, 2016.

EARL, L. M. **Assessment as learning**: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2013.

FARIA, A. P.; BESSELER, L. H. "A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas". **Revista Nuance**, vol. 25, n.3, 2014.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. "Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas". *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógicas e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HILL, D.; KUMAR, R. "Neoliberalism and its impacts". *In:* HILL, D.; KUMAR, R. (orgs.). **Global Neoliberalism and Education and its Consequences**. New York: Routledge, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

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

HOWE, K. R.; ASCHCRAFT, C. "Deliberative Democratic Evaluation: Successes and Limitations of an Evaluation of School Choice"**. Teachers College Record**, vol. 107, n. 10, 2005.

LASCARIDES, V. C.; HINITZ, B. F. **History of Early Childhood Education**. New York: Routledge, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. "A contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório". **Pró-Posições**, vol. 25, n. 3, 2014.

PILETTI, C; PILETTI, N. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

RIOS, T. A. **Educação da melhor qualidade**. Belo Horizonte: CEDIC, 2009.

ROSEMBERG, F. "Políticas de Educação Infantil e Avaliação". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 43, n. 148, 2013.

SAUL, A. M. "Referenciais freireanos para a prática da avaliação". **Revista de Educação**, n. 25, 2008.

SOUSA, S. Z. "Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais". **Revista de Educação – PUC-Campinas**, vol. 23, n. 1, 2018.

SPADA, A. C. M. “Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos”. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**, vol. 5, n. 1, 2005.

STEBBINS, R. A. **Exploratory Resarch in the Social Sciences.** Thousand Oaks: Sage, 2001.

TENNY, S. *et al*. **Qualitative Study**. Treasure Island: StatPearls Publishing, 2017.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 42| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima