

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: OUTROS CAMINHOS, OUTRAS PERSPECTIVAS

Daiana CAMARGO – Universidade Estadual de Ponta Grossa
(camargo.daiana@hotmail.com)

Sirlene DELGADO – Centro de Ação Social Divina Misericórdia
(sirlenedelg@hotmail.com)

Andreliza Cristina de SOUZA – Universidade Federal de São Carlos
(andrelizacsouza@gmail.com)

Resumo:

Consideramos urgente tecer um diálogo entre as teorias pedagógicas e avaliativas para a educação infantil, no sentido de propor uma busca pela compreensão política, histórica e social sobre a criança enquanto sujeito de direitos. Apresentamos neste texto reflexões acerca das práticas avaliativas no contexto da Educação Infantil. Para tanto, o texto é pautado em revisão bibliográfica e discussões inerentes à infância e à avaliação. Neste texto, enfatizamos a importância do aprimoramento das discussões quanto às diferentes linguagens na prática pedagógica com crianças e um olhar cuidadoso para que estas práticas verdadeiramente integradas constituam a avaliação da aprendizagem da criança como ser único, diferenciado por sua cultura, seus saberes e suas necessidades. Partimos do pressuposto de que enquanto prática social não é possível dissociar a avaliação dos contextos históricos e sociais na qual ela está inserida. Por isso, para que processos avaliativos mais conscientes sejam realizados, é necessário que sejam considerados elementos de ordem micro, meso, macro e megassociais para a realização de avaliações menos ingênuas, mais emancipatórias e que estas avaliações possam servir como elemento constitutivo para transformações sociais mais amplas. Buscamos com este trabalho discutir sobre a quebra de paradigmas da avaliação da/e para a Infância, uma vez que a criança na sua originalidade é valorizar as diferentes e diversas linguagens e o desafio da avaliação se apresenta e permeia diariamente as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Acreditamos que a Educação Infantil é um contexto onde não cabe a avaliação como forma de “medir” e sim uma avaliação da qualidade das propostas vivenciadas com as crianças promova o processo de educação de uma criança real, ativa e produtora de cultura. Esperamos contribuir com o debate sobre avaliação e educação infantil, oferecendo subsídios teóricos para pensarmos uma avaliação menos classificatória e mais voltada para as especificidades da criança pequena.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Infantil, Linguagens.

Introdução

As vivências enquanto professoras de educação infantil, contrastadas às experiências quando coordenadoras/pedagogas nos instigaram a discutir a avaliação da criança pequena. Neste texto buscamos fazer reflexões acerca da avaliação numa perspectiva de valorização das linguagens da criança, com um olhar atento, curioso e cuidadoso acerca do ser criança, suas necessidades, cultura e aprendizagem. Escrevemos amparadas em revisão bibliográfica e

buscamos dialogar com possibilidades de avaliação que vão além das descrições, fichas, formatos e planilhas, mas com um olhar atento à criança.

Nossas abordagens são perpassadas por nossas inquietações sobre a educação infantil, que nos propiciaram perceber a complexidade da avaliação, necessidade de reflexão e de novas ações, que envolvam toda a estrutura educativa. Ressaltamos aqui a perspectiva de uma avaliação com foco na criança, que supere a qualificação e quantificação do ler e escrever, que contemple as possibilidades de uma criança corporal, criativa, curiosa e em constante construção, tendo em vista a diversidade das infâncias e das crianças com que convivemos enquanto docentes.

Para tanto, o presente texto trata do entendimento sobre a criança, a organização da Educação Infantil e das práticas avaliativas, buscando refletir sobre a importância do brincar e do corpo em movimento como linguagens. Nessa perspectiva, trazemos discussões sobre os registros e as linguagens com o intuito de pensarmos novas possibilidades de avaliação na educação infantil.

A importância do brincar e do corpo em movimento: outras linguagens, outras perspectivas

Considerando a complexidade do ser criança, devemos ponderar que o seu desenvolvimento integral, bem como as suas possibilidades de construção do conhecimento, está diretamente relacionado às suas vivências bem como a sua qualidade em seu meio social, nele incluímos o espaço educacional. Destaca-se que o brincar é inerente à infância e a criança se constitui, se expressa amplia os conhecimentos culturais por meio do brincar.

Ao pensarmos este desenvolvimento integral (biopsicossocial) de um ser ativo, que participa e constrói cultura, se faz urgente investigar e discutir as práticas pedagógicas com crianças, no intuito de superação da fragmentação dos conhecimentos, da excessiva valorização do ler e escrever por vezes desenvolvidos em ações de mero preenchimento em prol do *status* que circunda a criança que escreve, que infelizmente não é o mesmo quando a criança desenha, canta, representa, brinca e dança.

Neste sentido, ao nos indagarmos sobre o que se organiza e oferece à criança na prática pedagógica enquanto conteúdo identificamos a necessidade de um aprofundamento quanto ao planejamento, num sentido amplo e complexo que permita uma ação coerente, proveniente de um olhar atento ao real que circunda a criança, as necessidades e potencialidades de cada faixa etária, às culturas, às linguagens. Quanto ao conjunto de experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos às crianças, nos remetemos a Ostetto

ao tratar da ação pedagógica e da arte na educação infantil, cuja autora enfatiza que “Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida” (OSTETTO, 2000, p.5).

Ao tratarmos das múltiplas linguagens na Educação Infantil no que diz respeito à avaliação, percebemos que, em situações onde os professores realizam um trabalho diferenciado, valorizando vivências, formas de expressão e compreensão do mundo, ainda assim estas linguagens ficam frequentemente fora dos contextos avaliativos, cujos registros resistem e persistem em tratar única e isoladamente dos conhecimentos da linguagem atribuídos à escrita e aos conhecimentos lógico-matemáticos.

Capacidade criativa, expressividade corporal, representação por desenhos, organização espaço-temporal, desenvolvimento da linguagem oral, musicalidade, capacidade de resolver conflitos pouco ou nada aparecem em registros avaliativos. Ao pensarmos na educação das crianças pequenas torna-se imprescindível conceber a crianças na sua multiplicidade de linguagens. O reconhecimento da referida multiplicidade de linguagens retrata, também, a criança que deve ser considerada na sua integralidade conforme aponta as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, constituindo-se como diretriz no trabalho com crianças pequenas.

A preocupação com o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil se torna ainda mais intensa no momento histórico em que nos situamos, em que as crianças de pré-escola têm apenas 4 e 5 anos de idade, situação vivenciada na realidade educacional brasileira após a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos - Lei nº 11.274/2006 que alterou os artigos 29º, 30, 32, e 87 da LDB nº 9.394/1996 dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade e a recente Lei nº 12.796/2013 que institui a Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, que geram mudanças nas instituições educacionais e no fazer pedagógico.

Neste contexto, enfatizamos a importância do aprimoramento das discussões quanto as diferentes linguagens na prática pedagógica com crianças e um olhar cuidadoso para que estas práticas verdadeiramente integradas constituam a avaliação da aprendizagem da criança como ser único, diferenciado por sua cultura, seus saberes e suas necessidades. Portanto, o protagonismo infantil a que nos reportamos não diz, apenas, daquele das Pedagogias Ativas para formação do cidadão do futuro como capital humano adaptado a uma participação disciplinada; tão pouco, daquele externado em objetivos pedagógicos para o mero enquadramento curricular; mas do próprio alcance da participação infantil como princípio

educativo. Princípio que repousa no reconhecimento das culturas infantis vivenciadas e produzidas pelas crianças.

Aportando esta concepção de protagonismo à discussão em torno aos movimentos que caracterizam a avaliação na educação infantil, o desafio que se apresenta é o de construir uma avaliação que considere e valorize a criança como sujeito de direito e ator social construtor de sua identidade desde muito pequeno, a partir de contextos educativos e de vivências culturais, seja no âmbito familiar ou em espaços e tempos sociais.

Consideramos que um dos fios mais frágeis ao tecer a prática pedagógica na Educação Infantil é a concepção, as formas e percepções que circundam o brincar e o movimento. Ao adentrarmos o campo da Educação Infantil para pesquisa sobre o brincar, o corpo e movimento as falas das professoras ressaltam a importância do brincar, do movimento, mesmo que em repostas sem uma abordagem de maior consistência argumentativa, porém verificamos um discurso descolado da realidade observada, bem como um brincar distante do que as professoras chamam de prática pedagógica ou “momento de aprender”. Ainda está muito presente na prática desenvolvida com as crianças o brincar livre ou dirigido, ou atividades de movimento, ou seja, acontece frequentemente o disciplinar dos corpos

Moyles (2002) enfatiza que a criança precisa movimentar-se, e que o brincar físico propicia o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos, propiciando sentimentos de confiança e valor pessoal, destaca ainda que a linguagem corporal é um importante veículo de aprendizagem.

A aprendizagem é corporal, independentemente da área de conhecimento ou nível de ensino, na escola temos seres que agem corporalmente no ambiente, muitas vezes essa forma de se manifestar dos alunos ainda é ignorada. Um aprendizado com significado e que aconteça de forma integral, deve contemplar o corpo como expressão da totalidade humana, da potencialidade individual, permeada por uma constituição histórica e cultural. O aluno, o professor, e a instituição educativa são constituídos numa atmosfera cultural da qual faz parte o corpo, que deve compor também o fazer pedagógico.

Os ambientes pelos quais a criança transita na escola devem possibilitar as mais diversas e diferenciadas formas de interação e convívio, rompendo assim com a tradicional prática pedagógica de fragmentação do ser, e da negligência em relação à atividade corporal. Neste sentido, enfatizamos o papel do professor quanto à exploração das capacidades corporais e lúdicas da criança.

Para Moyles (2002) a linguagem apresenta-se sob diferentes formas e contextos, dentre os quais está incluso o brincar, que oferece um importante veículo de aprendizagem, a linguagem corporal a qual é fascinante e esclarecedora.

No contexto da Educação Infantil, devido à ausência de profissionais capazes de compreender e discutir o valor do brincar, do corpo e do movimento na prática educativa, por vezes esta atividade é suprimida diante de inúmeras outras ações que compõe o cotidiano escolar, como se ler, escrever, calcular, não tivesse nenhuma relação com o corpo, com o brincar.

A criança, educação infantil e as práticas avaliativas

Ao problematizarmos a temática da criança, a educação Infantil e as práticas avaliativas, faz-se necessário destacar a importância do brincar e do corpo em movimento nesta etapa do processo educacional. Ao mesmo tempo, cabe destacar as resistências e dificuldades que verificamos em relação a esta prática no cotidiano da Educação Infantil, seja na ação cotidiana, seja na consideração destas enquanto avaliáveis e integrantes do que compreendemos como desenvolvimento integral da criança. Reiteramos que a avaliação é um tema cadente nos estudos sobre a educação. Ao longo dos anos as concepções sobre avaliação evoluíram, ficaram mais complexas e sofisticadas. Isso porque enquanto prática social não é possível dissociar a avaliação dos contextos históricos e sociais na qual ela está inserida. Assim, à medida que as sociedades mudam, as práticas educativas e avaliativas também se alteram.

Apresentamos algumas considerações da constituição ou “invenção” do que compreendemos por infância, e respectivamente, por criança e Educação Infantil, que nos indicam as origens de determinados paradigmas quanto a educação da criança pequena, os quais necessitam urgentemente de superação.

Os estudos de diversos teóricos, de diferentes áreas de conhecimento (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Benjamin, Winicott, Piaget, Vigotsky, Wallon) refletem características e peculiaridades da criança em diferentes períodos históricos bem como formas de pensar o desenvolvimento e a aprendizagem. Essas compreensões nos auxiliam a entender como se constituiu o entendimento que temos de criança e infância, e conseqüentemente, como foram estabelecidas as práticas pedagógicas para a Educação Infantil.

Quanto às especificidades da Educação Infantil e da maneira como essa etapa da educação básica, bem como da organização pedagógica e temporal, encontramos em Foucault

(2007) aspectos relevantes para pensarmos sobre as questões relacionadas ao controle das atividades. Isso se mostra particularmente no estabelecimento de rotinas e tempos no contexto pedagógico.

Entendemos que o brincar corporal deve estar integrado ao cotidiano educacional, como componente essencial do desenvolvimento integral da criança. Muitas vezes, a fragmentação de horários e o estabelecimento de regras rígidas em relação ao que a criança pode ou não pode fazer em determinado espaço ou tempo dificultam que o trabalho corporal esteja articulado às demais atividades e seja realizado de forma plena.

Destacamos que apesar dos estudos específicos da área, a Educação Infantil incorporou diversos elementos da estrutura rígida e punitiva do já estabelecido sistema educacional, como as divisões por idades, a regulação do tempo, delimitação do espaço e instauração de rígidas rotinas organizativas. Esses mecanismos disciplinares de vigilância e controle da criança produzem a infância moderna como objeto de poder/saber. Portanto, esse sujeito infantil é produto e efeito da disciplina, com sua subjetividade fabricada pela docilidade e utilidade inscritas em seu corpo. Nesse sentido, a escola infantil atual tende a valorizar o ensino tradicional e submeter-se a ele, responsável por posturas racionais de formação única e metódica.

Foucault (2007) enfatiza que a disciplina controla os corpos, produzindo a individualidade composta de quatro características: celular, dada pelo jogo de repartição espacial; orgânica, caracterizada pela codificação das atividades; genética, pela acumulação do tempo e combinatória, vista na composição das forças, usando a disciplina como forma de adestramento e manipulação do indivíduo.

Esta rigorosidade e controle ecoam também nas práticas avaliativas, que por vezes não consideram as especificidades da criança. O lúdico, o corpo e as diferenças entre as crianças acabam se perdendo diante de um sistema massificante, direcionado a uma lógica capitalista, excludente, seletiva e racionalista, onde o ambiente, as emoções, sentimentos e prazeres são renegados. Por isso, na realidade da educação infantil é importante enfatizar a importância em desenvolver as habilidades motoras em conjunto com as cognitivas, sem excluir uma em função da outra, pois, para uma criança pequena, ambas são fundamentais (SOUZA, 2016).

Outro fator preponderante na educação de crianças pequenas, que precisa ser qualificado é o tipo de relação que se cria entre o adulto e a criança. Uma vez que a criança questiona e interpreta o mundo, o adulto precisa criar condições que ampliem a compreensão de mundo que a criança já tem ou procura descobrir.

Ressaltamos que estes mecanismos disciplinares integraram (e ainda integram) as práticas avaliativas na Educação Infantil. Muitos educadores, fundamentados em concepções errôneas de avaliação e/ou pautados em suas experiências advindas do trabalho no ensino fundamental, tendem a seguir a avaliação na Educação Infantil com excessiva valorização (cobrança) da escrita em detrimento a compreensão dos tempos e das demais linguagens da criança, sem o entendimento da cultura infantil.

A compreensão de criança, de acordo com Dornelles (2005) perpassa o entendimento desta enquanto um ser de seu tempo, de uma realidade específica e de capacidades que transcendem a fragilidade e a inocência. Pensar a criança hoje, segundo a autora, requer atenção ao corpo, a expressão e a atenção ao que esta criança tem a dizer

A Sociologia da Infância considera as formas próprias de participação da criança na vida coletiva, visto que todas desde bebês têm múltiplas linguagens, interagem com o mundo, vinculam-se ao real, trabalham em diversas atividades que preenchem seu cotidiano, suas vidas possuem múltiplas dimensões, agem e interagem, pensam, sentem, se comunicam e constroem seu ambiente (SARMENTO, 2005).

Os estudos da Sociologia da Infância nos permitem um olhar para a criança como ser social, que participa, opina, pensa e sente, diante de seu contexto cultural, possibilitando a superação da visão adultocêntrica, permitindo percebê-la por ela mesma.

Ao tratarmos das práticas pedagógicas, especificamente da avaliação, é preciso retomarmos algumas definições no tocante ao avaliar. Na busca pela definição do que é avaliação muitos autores estabelecem seus pressupostos e suas afirmações sobre o tema. O que mais chama atenção é que não existe uma formulação exata e consensual sobre *o que é* avaliação. O que muitas obras trazem são aproximações: *o que se pode entender, de maneira geral*. Isso nos leva a concordar com Guba e Lincoln (2011, p. 27, grifo no original) quando os autores explicam que, para eles, “não existe *nenhuma* forma ‘correta’ de definir *avaliação*”, pois se houvesse uma definição única, a discussão sobre como ela deve ser conduzida ou sobre os propósitos a avaliação perderia o sentido.

Conceituar avaliação, suas tendências e perspectivas não é uma empreitada das mais simples. É preciso compreender além de seu significado, é preciso conhecer a sua essência. Se tomarmos por referência a descrição do dicionário sobre o que é avaliação teremos que avaliar é o mesmo que calcular ou determinar o valor, o mérito ou o merecimento de alguma coisa; reconhecer a importância, a intensidade, a força de algo (MICHAELIS, 1998). Mas essa definição é insuficiente perante a complexidade dos processos avaliativos atuais.

Entendemos que avaliar é conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito e para se realizar uma avaliação é necessário investigar, diagnosticar o objeto ou o sujeito avaliado, observar suas características principais, e reconhecer os sentidos e significados oriundos do processo avaliativo (SOUZA, 2012).

Para Isabel Cappelletti (2002) a avaliação constitui sua essência em uma investigação realizada de forma crítica sobre uma situação. Essa investigação permite “compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão” (CAPPELLETTI, 2002, p. 32). Para a autora esse processo influencia intencionalmente a realização de estudos, reflexões, releituras, promovendo ações/decisões num movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Bernadete Gatti (2009, p. 8) aponta que a avaliação é um campo de estudos com métodos, processos e teorias específicos. A autora esclarece que o campo da avaliação como um todo é um campo relativamente novo no Brasil, já que seu fortalecimento vem ocorrendo a partir dos anos de 1980. Gatti (2009) ainda qualifica o campo da avaliação como sujeito a críticas ideológicas, mostrando que a massa intelectual envolvida, embora ainda pequena, vem crescendo em função de programas avaliativos.

A avaliação é parte integrante de um processo complexo, cujas determinações são provenientes das formas com que são pensadas a educação, a criança, a educação infantil, a aprendizagem, dentre tantos outros elementos que constituem a prática pedagógica com crianças. Glap (2013) ressalta em seus estudos a respeito da Avaliação na Educação Infantil os diferentes objetos da avaliação: a avaliação da aprendizagem, do professor, da instituição, do currículo, das práticas pedagógicas, das políticas voltadas à primeira infância, entre outras especificidades, próprias desse nível de escolaridade.

Depresbiteris (1989, p. 06) explica que uma revisão histórica mais específica sobre avaliação aponta para a *Docimologia*, uma ciência que desenvolvia estudos sistemáticos sobre os exames. Esses estudos giram em torno, particularmente, do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

Em 1950 Ralph Tyler revolucionou os estudos em avaliação defendendo a realização de diferentes procedimentos para coletar evidências sobre o desempenho dos alunos (DEPRESBITERIS, 1989). Para o autor o processo avaliativo é que determina, basicamente, o quanto os objetivos estão sendo atingidos pelos programas institucionais.

Léa Depresbiteris(1989) aponta que em 1960 Cronbach enriquece o conceito de avaliação vinculando atividades relacionadas à avaliação ao processo de tomada de decisão.

Para Cronbach os testes de aprendizagem devem estar apropriados à tomada de decisão, sendo que para isso deve haver uma definição precisa das intenções do sistema de testagem (DEPRESBITERIS, 1989).

Outro autor que contribuiu com o campo da avaliação na década de 1960 foi Benjamin Bloom, com a ênfase de que, para que haja a aprendizagem, é necessária uma educação durante toda a vida do indivíduo. Para Bloom, professor e aluno devem ter clareza dos critérios de rendimento e ambos devem assegurar o progresso em direção a esses critérios. Nessa perspectiva, Bloom e seus colaboradores elaboraram uma taxonomia com objetivos educacionais e de domínio afetivo que permitia aos sujeitos do processo acompanhar a aprendizagem (DEPRESBITERIS, 1989)

Sem ignorar o nível macro da temática, no que tangem as políticas, a dimensão estrutural e organizacional da Educação Infantil, nos remetemos neste texto ao que Afonso (2009) determina como nível microssociológico, aquele ocorrido na aula, centrado na avaliação da aprendizagem, sob responsabilidade do professor. Entendemos que, para que processos avaliativos mais conscientes sejam realizados, é necessário que sejam considerados elementos de ordem micro, meso, macro e megassociais para a realização de avaliações menos ingênuas, mais emancipatórias e que estas avaliações possam servir como elemento constitutivo para transformações sociais mais amplas.

Possibilidades de avaliação na educação infantil: os registros e as linguagens

Ao defendermos o aprimoramento das práticas avaliativas na educação infantil, ressaltamos que compreendemos a avaliação como processo dialógico, o qual favorece a partilha de poder, reforçando um conhecimento profundo e contínuo dos diferentes processos, que reflete e problematiza as condições e contextos, valorizando culturas e espaços, compreendendo a aprendizagem como processo. (ESTEBAN 2002).

A necessidade do entendimento deste movimento da sala de aula, das diferenças e surpresas tratadas por Esteban (2002) nos remetem as discussões sobre o planejamento realizadas por Oliveira (2011), tendo em vista um olhar ao processo, que culmina no avaliar, esse avaliar sensível que redimensiona em novo planejar. Planejar para a ludicidade, a imaginação e a criação. Isso enfatiza o planejar como ação de ampliar o horizonte que precisa caracterizar-se como desenho sinuoso muito mais do que uma prescrição linear. Buscar formas de registrar, resgatar ideias e criar novas. Entendemos assim que tornar dinâmico o cotidiano de uma sala de aula passa por uma desconstrução de regras recorrentes de manuais como em práticas reprodutivistas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca ao tratar de avaliação da integração entre observação, registro e avaliação formativa. A avaliação, as formas e conteúdos dos registros avaliativos estão relacionadas as concepções de criança, educação, escola, sociedade o que portanto carece de constante reflexão sobre a o que, a quem como e para que direcionamos as práticas pedagógicas.

Ao tratarmos da valiosa ferramenta em que se constitui o registro, consideramos que é preciso despir-se do manto “não faz, não atingiu e não consegue” visando valorização da complexidade e continuidade do processo, com atenção as especificidades de cada criança. Muito comum ainda, ao manusearmos cadernos de registros de educação infantil, ficarmos sabendo tudo o que a criança e não faz e quase nada do que ela aprendeu.

Entendemos que a avaliação tem papel de fornecer ao professor informações para que compreendam o meio em que trabalham, saber das e sobre as crianças, famílias, culturas e contextos. A autora ressalta que avaliar é um exercício de um olhar sensível para com o outro. Neste contexto, de um olhar sensível e do conhecimento da criança, não podemos ignorar na escola o que é próprio das culturas infantis, como o brincar e o movimento. Assim, o lúdico se expressa por diferentes linguagens, e que ao reconhecê-las é compreender a especificidade da infância, descartando um discurso que fala sobre as crianças deixando que falem por si só, valorizar questões relacionadas a corporeidade superando a dicotomia corpo/alma. Nessa abordagem, a organização de um espaço educativo diferenciado que estimule as crianças a fazer uso de suas múltiplas linguagens lúdicas nos impulsiona a pensar em um professor que seja capaz de instituir meios de avaliação que registre os passos do processo de aprendizagem, sejam estes passos avanços ou retrocessos e descartar assim, atividades que privilegiem unicamente a expressão oral e escrita.

Ressaltamos que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento de destaque na organização atual da Educação Infantil, aborda em seus livros as diferentes linguagens, embora de maneira ainda fragmentada por áreas, possibilitando a prática pedagógica ainda seja organizada privilegiando determinadas linguagens e deixando a prática lúdica desconexa do processo de produção de conhecimentos.

Entre conclusões e caminhos

O reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica e as demais ações instituídas após a década de 1990 trazem avanços e muitos desafios aos profissionais que atuam nesta etapa da escolarização. São muitos os estudos nas mais diversas áreas

tratando da criança e sua educação, aspecto positivo quanto ao fortalecimento desta área de conhecimentos que implica num outro olhar para a criança.

Dentre as mudanças no tocante a organização e as práticas da Educação Infantil, destacamos a recente abordagem das ações pedagógicas com bebês bem como a entrada obrigatória aos 4 anos e encerramento desta etapa aos 5 anos, nos instigam a pensar com maior afinco as práticas desenvolvidas. O que a criança faz na escola, como e porque faz?

Consideramos urgente um pensar a educação infantil que compreenda quem é esta criança, quais seus anseios, potenciais, dificuldades, como ela se expressa, re-constrói, se inventa e reinventa. Assim, buscamos apontar elementos que incitem a reflexão quanto a avaliação na Educação Infantil e o papel fundamental do professor enquanto interlocutor neste processo. Desejamos um profissional capaz de brincar, de ouvir, de propor, de olhar e ver, de registrar e maravilhar-se, registrar e surpreender-se, registrar e refletir, e voltar a propor, a desafiar. Avaliar a criança real, viva, em movimento.

Referências

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009..
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: **altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: Planalto Central, 2013.
- CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2002.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, 19, 1989. DIDONET, V. **A avaliação na e da educação infantil**. Brasília, jun. 2012.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, pp. 129-137.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, mai./ago. 2009. Consultado em maio, 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

- GLAP, G. **Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012**. 2013, 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011
- MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos (Dicionários Michaelis), 1998. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=avaliar>.
- MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil. Fundamentos e Métodos**. SP: Cortez, 2011.
- OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In _____. OSTETTO, L. E. (Org.) Encontros e encantos na educação infantil. Campinas: Papirus, 2000. REDIN, M. M. *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2013.
- SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, vol. 26, n. 91, p. 361 – 378, maio/ago, 2005.
- SOUZA, C. **Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença**. Ponta Grossa: 2012. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012.
- SOUZA, A. C. O 1º ano do ensino fundamental: reflexões sobre a prática avaliativa In: **Educar a criança do século XXI: outro olhar, novas possibilidades**. Curitiba: Intersaberes, 2016, p. 140-156.