



## Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos empobrecidos

### *Evaluation of learning in early childhood education and impoverishment contexts*

**Shellen de Lima Matiazzi**

Mestre em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

Vitória, Espírito Santo - Brasil

[shematiazzi@hotmail.com](mailto:shematiazzi@hotmail.com)

**Renata Duarte Simões**

Pós-doutora em História e Historiografia

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

Vitória, Espírito Santo - Brasil

[renasimoes@hotmail.com](mailto:renasimoes@hotmail.com)

**Alexandro Braga Vieira**

Pós-doutor em Educação

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

Vitória, Espírito Santo - Brasil

[allexbraga@hotmail.com](mailto:allexbraga@hotmail.com)

**Resumo:** O artigo busca compreender os sentidos que têm sido atribuídos aos processos de avaliação da aprendizagem na educação infantil, a partir da análise de relatórios avaliativos de crianças matriculadas em três Centros Municipais de Educação Infantil, localizados em territórios periféricos da cidade de Vitória-ES. Fundamentando-se em autores, como Hoffmann (2012) e Godoi (2010), debate a avaliação da aprendizagem, refletindo como os relatórios avaliativos têm considerado os contextos sociais de vida de crianças empobrecidas. Recorre aos pressupostos da pesquisa-ação, sistematizados em um curso de extensão com profissionais da educação infantil. O curso possibilitou direcionar olhares para as práticas avaliativas classificatórias e excludentes. O estudo evidenciou uma educação voltada à escolarização das crianças a partir de modelos hegemônicos presentes também nas avaliações, que desconsideram as realidades sociais. Foi possível repensar com o coletivo práticas educativas-avaliativas que respeitem as subjetividades infantis em um movimento de defesa de uma educação pública e de qualidade efetivamente inclusiva.

**Palavras-chave:** pobreza; infâncias; avaliação da aprendizagem na educação infantil; relatórios descritivos.

**Abstract:** The article seeks to understand the meanings that have been attributed to the processes of evaluating learning in early childhood education, based on the analysis of evaluation reports of children enrolled in three Municipal Centers for Early Childhood Education, located in peripheral territories of the city of Vitória-ES. Based on authors such as Hoffmann (2012) and Godoi (2010), it discusses the assessment of learning, reflecting on how assessment reports have considered the social contexts of impoverished children's lives. It resorts to the assumptions of action-research, systematized in an extension course with Early Childhood Education professionals. The course made it possible to direct views towards classifying and excluding evaluative practices. An education focused on the schooling of children was evidenced based on hegemonic models also present in the evaluations, which disregard social realities. It was possible to rethink, together with the collective, educational-evaluative practices that respect children's subjectivities, in a movement in defense of a public and quality education, effectively inclusive.

**Keywords:** poverty; childhoods; assessment of learning in early childhood education; descriptive reports.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

MATIAZZI, Shellen de Lima; SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandro Braga. Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos empobrecidos. *Dialogia*, São Paulo, n. 46, p. 1-18, e25130, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/46.2023.25130>

*American Psychological Association (APA)*

Matiazzi, S. de L., Simões, R. D., & Vieira, A. B. (2023, set./dez.). Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos empobrecidos. *Dialogia*, São Paulo, 46, p. 1-18, e25130. <https://doi.org/10.5585/46.2023.25130>

## Introdução

Este artigo<sup>1</sup> trata da avaliação na educação infantil e dos contextos de vida de crianças em condição de pobreza e de extrema pobreza, buscando refletir sobre os processos de aprendizagem e os registros dos relatórios descritivos desses sujeitos matriculados em três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória, no Espírito Santo, direcionando olhares para os modos como as vivências da pobreza são pensadas nas práticas avaliativas elaboradas pelos profissionais que atuam nessas instituições.

A avaliação esteve historicamente associada à mensuração das aprendizagens dos diferentes sujeitos. Nos contextos escolares, foi legitimada por meio de práticas de provas, exames e testes que se constituíram como mecanismos de classificação, que têm por princípio a seleção entre os estudantes, com base em padrões preestabelecidos, valorizando os que alcançam os melhores resultados e excluindo aqueles que não atingem esses padrões (Esteban, 2006).

Na educação infantil, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB)<sup>2</sup> e na Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a avaliação deve ser realizada por meio de instrumento de registro descritivo, de caráter processual e contínuo, com o objetivo de refletir sobre os percursos de aprendizagem. No entanto, tem-se observado que as práticas classificatórias e seletivas adentram essa etapa de ensino, desconsiderando as especificidades da infância e desse nível escolar.

Autores do campo de estudos sobre a avaliação, como Jussara Hoffmann (2012) e Hilda Micarello (2010), defendem que, na educação infantil, as práticas avaliativas ocorram por meio da mediação e interação entre os sujeitos, que levem em consideração as experiências, as relações e a ludicidade.

A avaliação da aprendizagem na educação infantil é compreendida de forma gradativa, uma vez que visa a acompanhar o desenvolvimento da criança e se fundamenta em diferentes possibilidades de registro de suas vivências, como fotografias, relatórios descritivos, áudios e diários de campo. Desse modo, é possível compreender que a educação infantil tem especificidades distintas dos demais níveis de ensino e trabalha com outras possibilidades de registro, que não se baseiam em testes ou provas. Por sua vez, a avaliação constitui-se como indicador de qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões do brincar, cuidar e educar na

---

<sup>1</sup> Este estudo é um desdobramento da pesquisa intitulada “Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. As abordagens e instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, publicada no ano de 1996, ficou nacionalmente conhecida pela sigla LDB. Alguns autores optam por utilizar a sigla LDBEN, a partir do nome original da lei.

educação infantil (Bondioli, 2004).

Com base nas orientações das DCNEIs, a avaliação das crianças deve considerar a utilização de diversas formas de registro, a partir da observação sistemática do docente em diferentes momentos. Na cidade de Vitória-ES, a avaliação da aprendizagem, nessa etapa da educação básica, é elaborada pelos professores a cada semestre, constituindo-se em um documento individual do percurso da criança na unidade de ensino que enfatiza os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A avaliação, nessa etapa da educação básica, não tem por objetivo quantificar, mas acompanhar a criança em seus percursos de aprendizagem, a partir da relação entre a construção do conhecimento e as experiências vividas por ela. Hoffmann (2012, p. 9) argumenta que “[...] acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade [...]”.

Ao compreender que as crianças têm modos singulares de pensar, sentir e agir, como apontam as DCNEIs, tornou-se necessário problematizar as formas como as práticas educativas-avaliativas<sup>3</sup> e, mais detidamente, os relatórios descritivos elaborados pelos professores têm compreendido os contextos de vida desses sujeitos, considerando as vivências da pobreza e da extrema pobreza.

Em contextos de vida extremamente desiguais, é fundamental reconhecer a existência da pobreza, assim como suas implicações no ambiente escolar. Cararo (2015) alerta-nos para o entendimento do que é a pobreza, fenômeno atroz produzido social e historicamente pela humanidade, compreendido de forma estrutural, a partir de diferentes aspectos, para além da insuficiência de renda.

No percurso histórico-social das instituições, incluindo as escolas, a pobreza foi entendida como a ausência de valores, e a escola como mecanismo de moralização e controle desde a infância. Em contrapartida, é imprescindível problematizar que esses milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas precisam ser reconhecidos e que visões morais precisam ser superadas para dar espaço às trajetórias de vida (Arroyo, 2015).

É preciso pontuar que, quando falamos de sujeitos empobrecidos, estamos considerando aproximadamente 62,5 milhões de brasileiros<sup>4</sup> e 17,9 milhões em situação de extrema pobreza com um crescimento significativo entre os anos de 2019 e 2022. Diante de uma pandemia mundial e frente à falta de políticas de geração de emprego, controle da inflação e de crescimento da renda

<sup>3</sup> Optamos por utilizar os termos práticas educativas e avaliativas com hífen e no plural, por reconhecermos a indissociabilidade das ações no cotidiano escolar.

<sup>4</sup> Conforme dados do IBGE, a partir da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad Contínua) de 2021.

da população, os mais pobres foram os mais impactados na aquisição de itens básicos para a sobrevivência. Esse quantitativo se refere apenas aos sujeitos empobrecidos economicamente, desconsiderando outros aspectos de carência social, como desigualdade de acesso a transporte, saneamento, educação e lazer.

Com base nessas considerações, emerge a demanda por um olhar atento às práticas educativas e, mais detidamente, aos métodos avaliativos utilizados em contextos empobrecidos e caracterizados por exclusões sociais, direcionando olhares para escolas de educação infantil localizadas em regiões periféricas e à margem da sociedade.

Tais pensamentos suscitam questionar: o que significa a avaliação no contexto da educação infantil? Como têm sido pensados os relatórios avaliativos nessa etapa da educação básica na cidade de Vitória? Essas avaliações compreendem os contextos de vida das crianças empobrecidas? As práticas avaliativas na educação infantil levam em consideração os impactos da pobreza e da extrema pobreza no âmbito escolar?

Ao relacionar a avaliação com os contextos sociais de vida das crianças – considerando a pobreza e a desigualdade social – buscamos identificar como os relatórios descritivos da aprendizagem enxergam as subjetividades infantis e de que forma esta pesquisa pode contribuir para propiciar um modo diferenciado de se pensar esses registros. Entendemos que é preciso direcionar olhares atentos às avaliações da aprendizagem, dando visibilidade a outras questões que adentram o cotidiano escolar e que atravessam os processos educativo-avaliativos.

### **Opção teórico-metodológica**

Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos à abordagem metodológica da pesquisa-ação. Em diálogo com Franco e Betti (2018), afirmamos que esse método de pesquisa exige um processo reflexivo e contínuo, bem como a interação entre pesquisadores e participantes, entendendo-a como uma possibilidade formativa para ambas as partes.

Essa metodologia de pesquisa pressupõe o trabalho em coletividade, desenvolvido em grupos, cuja finalidade é envolver os participantes, levando-os a refletir sobre as situações que permeiam o cotidiano e, a partir das reflexões, provocar mudanças nos modos de ver, compreender e agir. Segundo Barbier (2007), esse exercício de reflexão sobre a ação e vice-versa é imprescindível para a construção de conhecimentos, o que possibilita trazer novos sentidos para questões até então invisibilizadas.

Dessa forma, buscamos, por meio de um processo de formação continuada com profissionais que atuam na rede municipal de Vitória-ES, estabelecer um diálogo com a temática que relaciona avaliação, educação infantil e os contextos de vida das crianças em situação de

pobreza e extrema pobreza. Em articulação com a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), organizamos o curso de extensão intitulado “Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza”.

No sentido de fomentar a participação dos profissionais da educação neste estudo, selecionamos três unidades de ensino de educação infantil localizadas em bairros periféricos da cidade de Vitória-ES, envolvendo professores, pedagogos, dinamizadores de arte e de educação física, assistentes de educação infantil (AEI), estagiários e diretores para a constituição de movimentos formativos da pesquisa-ação, que foi realizado em sete encontros presenciais com intervalos de 21 dias e com atividades não presenciais, perdurando o período de março a julho de 2019, e contou com a participação inicial de 81 inscritos e 25 profissionais certificados ao final do curso.

Os encontros foram sistematizados a partir das seguintes temáticas: a) Infâncias: entre memórias, legislações e concepções; b) Educação, pobreza e desigualdade social na perspectiva dos direitos humanos; c) Educação, pobreza e desigualdade social: de quais sujeitos estamos falando?; d) Territórios e infâncias; e) Educação, pobreza e desigualdade social: a relação com a avaliação da aprendizagem; f) Avaliação na educação infantil: formas de documentação pedagógica; g) Avaliação da aprendizagem na educação infantil e pobreza: diálogos tecidos a partir da análise de relatórios e das experiências vividas. Constituídos de forma dialógica, os encontros contaram com a participação de convidados de diferentes campos de atuação que fomentaram os debates com o coletivo, buscando ampliar os conhecimentos relacionados com a educação infantil e a avaliação, em contextos marcados pela pobreza e desigualdade social.

Dentro do processo formativo, foram propostas ações entrecruzadas, desde a realização de rodas de conversa, palestras, atividades em grupos, debate sobre as legislações associadas à avaliação da aprendizagem na educação infantil até a análise em pequenos grupos sobre os relatórios descritivos de crianças matriculadas nos CMEIs da rede de ensino de Vitória-ES. Para além dos momentos presenciais, também foram realizadas conversas e disponibilizados textos e vídeos por meio de aplicativo no celular e por e-mail, o que possibilitou aproximações com o coletivo e a continuidade dos diálogos.

Essa ação formativa objetivou fomentar um processo reflexivo-dialógico sobre as práticas avaliativas. Assim, o estudo ganhou uma *abordagem em espiral*, que pressupõe ver e rever o processo, por diferentes ângulos, estabelecendo diálogos formativos, reflexivos e uma condução ativa por todos os envolvidos. Para Barbier (2007, p. 19), essa proposta metodológica “[...] pertence, por excelência, à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulada pelo sentido de desenvolvimento do potencial humano”.

As categorias de análise de dados foram vinculadas às concepções/compreensões que os profissionais apresentam do que seja infância, educação infantil e pobreza e como elas influenciam a prática educativa-avaliativa de maneira a produzir reflexões sobre os modos pelos quais os processos de avaliação têm considerado as experiências de vida das crianças atravessadas pela pobreza e desigualdade social em contextos urbanos.

### **Algumas enunciações**

A avaliação da aprendizagem no contexto escolar tem sido objeto de pesquisas e reflexões para se (re)pensar o processo avaliativo e a forma como ele vem sendo compreendido e consolidado no campo da educação. A avaliação, por vezes, tem o objetivo de diagnosticar e evidenciar reflexões sobre a prática pedagógica, em que o processo seja mais importante do que o produto. Para Luckesi (2000), a avaliação se constitui como um mecanismo que visa ao desenvolvimento e apropriação do conhecimento, oferecendo subsídios aos docentes para que promovam uma educação voltada à aprendizagem dos estudantes.

No entanto, as escolas públicas e particulares do Brasil ainda recorrem a uma perspectiva de avaliação tradicional que busca aferir o conhecimento assimilado por meio de provas e testes, proporcionando um modelo de avaliação como mecanismo de exclusão social. Observa-se que essa perspectiva “padrão” pressupõe selecionar sujeitos, produzindo uma “distância” entre o estudante e o “modelo” de avaliação referendado (Anastasiou, 2006).

Para Godoi (2010), essa abordagem avaliativa resulta em uma outra prática, a da avaliação informal, que decorre das relações existentes entre os sujeitos envolvidos no processo. Trata-se do modo como o professor avalia os comportamentos, constituindo expectativas sobre o desenvolvimento da criança/estudante e determinismos que levam ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Compartilhando desse pensamento, Arroyo (2019) reitera que os processos de classificar e hierarquizar estão impregnados nas práticas sociais e escolares. Nessa perspectiva, a classificação dos alunos acontece pelo rendimento escolar e pela conduta na relação entre pares. Destaca o autor que esse processo classificatório acontece a partir do olhar social e excludente, por meio de uma concepção preconceituosa em relação às crianças das camadas empobrecidas, que são vistas como moralmente destituídas ou com famílias desestruturadas.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação vem se constituindo como um instrumento mais importante do que a apropriação do conhecimento pela criança. Com isso a educação escolar preocupa-se com as notas, aprovação e reprovação, em detrimento da aprendizagem, dimensionada por modelos, inclusive, pelas avaliações externas. Esse modo de avaliar traz desdobramentos na

relação professor-estudante, constituindo-se em mecanismo de disciplinamento social. Práticas como essa permeiam o contexto da educação infantil, levando as crianças a sofrerem “[...] as consequências das distorções da compreensão e da prática da avaliação da aprendizagem presentes nos outros níveis de escolaridade” (Luckesi, 2014, p.191).

Para Hoffmann (2012), a avaliação, na educação infantil, precisa de uma atenção diferenciada. É necessário, então, ter cautela para não reduzir os registros aos aspectos atitudinais como forma de dar respostas às famílias e à sociedade sobre o trabalho pedagógico, desmerecendo várias experiências de aprendizagem. Segundo a autora, desde a década de 1970, “pareceres descritivos” foram incorporados nessa etapa de ensino, no entanto com essa perspectiva reducionista, já que não era possível uma avaliação com notas. Esse modo de compreender a avaliação na educação infantil foi fortemente influenciado pelo modelo presente no ensino fundamental, que objetiva “[...] controlar a ação do professor e/ou julgar o desempenho das crianças por meio de procedimentos e instrumentos nos quais se percebem sérios reflexos de posturas seletivas e excludentes da avaliação tradicional” (Hoffmann, 2012, p. 24).

No que concerne aos processos avaliativos, a LDB nº 9.394/96 considera que, na educação infantil, eles devem ser realizados sem objetivo de promoção para o ensino fundamental. Visam ao acompanhamento da criança, o que requer a elaboração de metodologias, o uso de recursos diferenciados e ações didáticas que contribuam para a reflexão sobre o trabalho docente. São elementos que deveriam subsidiar as práticas pedagógicas para estimular a criança em seus processos de aprendizagem.

Essas propostas previstas na LDB evidenciaram a necessidade da elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem para o acompanhamento dos percursos de aprendizagem das crianças, contexto reafirmado pelas DCNEIs e pelo Parecer CNE/CEB, nº 20/2009. Esses documentos ressaltam que a avaliação deve subsidiar a ação do professor, trazendo elementos que considerem todo o contexto de aprendizagem das crianças, desde os materiais ofertados até as interações estabelecidas, estando em consonância com o projeto político-pedagógico da escola. Destacam que a avaliação consiste no acompanhamento da criança, afastando-se da verificação para a categorização, retenção ou aprovação. Nessa direção, entendemos que a avaliação, na educação infantil, tem por finalidade promover diferentes formas de se pensar a ação docente para as crianças. Essa linha de pensamento ganha sustentação na seguinte premissa:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (Brasil, 2013, p. 95).

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 pondera sobre o modo como a avaliação deve ser pensada e registrada, a fim de subsidiar as ações docentes, desde o planejamento até a forma de acolhimento das crianças e famílias, buscando compreender como elas estabelecem suas relações e como se desenvolvem dentro da instituição. Ressalta que o planejamento do trabalho pedagógico, nas instituições de creches e pré-escolas, deve ser realizado coletivamente e que as crianças devem ser acompanhadas por registros em relatórios descritivos que apontem as experiências e os processos de ensino-aprendizagem.

As DCNEIs apresentam um artigo voltado, especificamente, para a avaliação e como ela deve acontecer na educação infantil, destacando a não retenção das crianças e a elaboração de documentação para que as famílias compreendam a proposta pedagógica das instituições de ensino. Outro ponto que se evidencia nesse documento é o art. 11, que aborda a transição para o ensino fundamental e reitera a continuidade de processos pedagógicos comprometidos com o desenvolvimento da criança, sem transformar a educação infantil em preparatório para a etapa subsequente. Cabe destacar que, no ano de 2013, a LDB sofreu alteração e, a partir da Lei nº 12.796/2013, torna a educação a partir de quatro anos obrigatória, destacando, novamente, a elaboração de um instrumento avaliativo de caráter processual e contínuo, que visa a acompanhar o percurso de aprendizagem das crianças.

A perspectiva de avaliação anunciada vem sofrendo rebatimentos de políticas neoliberais que almejam acelerar os processos de escolarização das crianças pequenas, vinculando-os a outros níveis de ensino, com a inserção de livros didáticos, programas/guias de formação para professores e avaliações em larga escala (Castro; Souza, 2017).

Esse contexto neoliberal fortalece-se a partir de uma concepção de escola hegemônica excludente, que (re)produz processos de inferiorização e marginalização dos sujeitos. Arroyo (2019) afirma que essas práticas avaliativas estão presentes na educação infantil, classificando e rotulando as crianças. Em contrapartida, pondera que, se a luta é por uma escola democrática e justa, por que ainda persistem as práticas avaliativas que segregam? Assim, ressalta ser necessário desconstruir a lógica perversa da cultura escolar de classificação e segregação.

Esteban (1993), ao analisar esse processo classificatório e de segregação da avaliação, estabelece uma analogia com os jogos de encaixe, tão comumente usados na educação infantil. Pontua que são materiais pré-moldados e que pouco possibilitam a criação. Diante disso, assemelha



as práticas avaliativas a esses “moldes” ou modelos para se “encaixar”, nos quais a “[...] criança deve ser avaliada em função deste padrão e permanentemente moldada até que se encaixe perfeitamente, sem resistências” (Esteban, 1993, p. 22).

Tal análise possibilita compreender que, desde a educação infantil, a avaliação desempenha o papel de moldar e direcionar o desenvolvimento das crianças, estando essa concepção presente em outras etapas de ensino. Assim, desconsidera as multiplicidades de manifestação de apropriação dos conhecimentos, enxergando os estudantes a partir de um padrão avaliativo que hierarquiza e segrega.

Hoffmann (2012) alerta sobre a importância de ressignificar a avaliação, visando à superação dos modelos classificatórios em defesa de uma perspectiva mediadora, tendo em vista as concepções de criança, de infância e de educação infantil que atravessam o processo avaliativo na escola.

Dessa forma, compreendemos a pertinência do debate acerca da avaliação da aprendizagem da criança, atentando para os conhecimentos que ela traz, “[...] as informações que possui, as relações que estabelece, as habilidades que desenvolve em seu cotidiano, o fato de ser um sujeito participante da vida social, e que pertence a uma determinada classe” (Esteban, 1993, p. 23). Ao mesmo tempo, entendemos a importância da avaliação como elemento reflexivo por oferecer subsídios para o professor (re)pensar as práticas educativas, os territórios e os contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas.

### **Análise de dados**

Ao considerar o direito à educação para as crianças pequenas, voltamos a atenção para a concepção de educação infantil associada ao direito ao conhecimento e às práticas educativas-avaliativas. Desse modo, tomamos como ponto de referência um curso de extensão com a temática “Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza” para problematizar os atravessamentos entre essa condição social e o direito à vida com dignidade. No decorrer do curso, debruçamo-nos a estudar e refletir sobre a pobreza em interlocução com os direitos humanos e com os programas sociais, dentre eles, os de transferência de renda.

Direcionamos olhares para a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a importância das práticas educativas-avaliativas inter-relacionadas com as condições de vida de crianças empobrecidas. Os três últimos encontros do curso de extensão foram direcionados ao debate sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil, pensando-a sob três perspectivas: os contextos políticos e da legislação; a documentação pedagógica; e a produção textual de relatórios descritivos. Assim nos detivemos a debater o último aspecto evidenciado, entendendo que:

A avaliação educacional constitui um tema polêmico, que provoca tensionamentos nos diferentes níveis e etapas da educação, seja relacionado à aprendizagem, à instituição, ao desempenho dos profissionais, seja às políticas públicas. Atualmente, a avaliação mantém-se na centralidade das políticas educacionais, sobretudo com a ampliação da realização de testes padronizados e em larga escala, impulsionando debates e promovendo estudos que analisam seus impactos sobre outras questões atinentes ao campo educacional [...] (Vieira; Côco, 2016, p. 813).

Compreendemos que, ao falar de avaliação da aprendizagem, várias outras questões estão implicadas, como as práticas pedagógicas, o currículo, os espaços-tempos de planejamento, as políticas públicas de formação e a valorização de professores e por isso a avaliação torna-se um campo de tensionamentos entre debates políticos e seus impactos em contextos escolares.

Acrescentamos ao debate a compreensão de que, com a crescente interferência de abordagens neoliberais na educação e, mais detidamente, na educação infantil, a avaliação está para além das práticas que ocorrem no contexto escolar, haja vista ser impactada por organizações com interesses econômicos e políticos, estando ligada a uma lógica de competição e de meritocracia (Teles; Stein, 2013). Com isso, constitui-se como uma estratégia reguladora para esses agentes e/ou organizações.

Hoffmann (2012, p. 65) contribui com esse debate lembrando a necessidade de criar esses espaços-tempos para que os profissionais que atuam na educação das crianças possam conversar, colocando-se “[...] disponíveis para refletir sobre os interesses, as necessidades, as conquistas das crianças, no sentido de respeitá-las e compreendê-las em sua singularidade”.

Nessa direção, evidenciamos a necessidade de aprofundar os diálogos sobre a produção dos relatórios na educação infantil, ou seja, como são sistematizados, como transitam no ambiente escolar e são apresentados às famílias. Entendemos que a avaliação deve garantir a observação atenta da criança e o uso de diferentes registros de modo a subsidiar o professor a compreender quem é cada criança, como ela chega à escola e como pode se desenvolver e se apropriar de novos conhecimentos.

No contexto da educação infantil, uma proposição de avaliação mediadora, fundamentada nas discussões propostas por Hoffmann (2012, p. 64-65), aponta que os relatórios de avaliação “[...] se constituem por anotações frequentes sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar, permanentemente, o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao professor no sentido de planejar melhores estratégias de aprendizagem”.

A avaliação mediadora consiste no processo contínuo de observação das crianças, o exercício do “olhar curioso” sobre os modos de agir, interagir, que “[...] não tem por intenção ‘mostrar/comprovar a alguém o que elas fazem’, mas descobrir como elas são de fato” (Hoffmann, 2012, p. 63). Esse exercício de observação contínua oferece elementos para a compreensão das

singularidades das crianças – inquietações, indagações, brincadeiras, com quem e como as realizam –, oferecendo subsídios para os registros e para as mediações pedagógicas necessárias aos processos de ensino-aprendizagem de cada criança.

Evidenciamos que esse movimento cíclico e dinâmico permite ao professor refletir sobre o percurso formativo da criança e sobre a prática docente. O exercício do olhar e da escrita contribuem para a elaboração de uma documentação pedagógica que expressa a apropriação do conhecimento pela criança. Relacionando essa provocação com as reflexões estabelecidas durante o curso de extensão, uma cursista argumentou:

Relatório é escrita e escrita é muito própria de cada sujeito [...]. Quando a gente escreve sobre a criança, a gente não diz só sobre ela, não diz apenas do percurso da criança, estamos descrevendo também o percurso pedagógico da educação infantil, independente do grupo em que ela esteja. Quando a gente faz o registro e está escrevendo sobre essa criança, as nossas concepções estão ali. O meu olhar avaliativo está sendo imprimido. As minhas concepções estão presentes ali, como eu vejo o processo pedagógico e a importância desse percurso pedagógico. A minha visão de professor vai estar presente no momento da escrita. Quando eu escrevo sobre a criança, eu digo de mim, eu estou dizendo do que eu penso, do que é importante (Pedagoga, 2019).

As reflexões apresentadas pela cursista exprimem o olhar sobre o papel do professor na educação infantil, entendendo-o como mediador nesse percurso pedagógico. Os registros avaliativos imprimem as concepções de educação infantil, de criança, de infância e de avaliação desse profissional, revelando a densidade e a importância do registro acerca da prática pedagógica. Dessa forma, considerando a produção textual dos relatórios e o papel do professor na construção desses registros avaliativos, buscamos analisar relatórios descritivos e realizamos o debate acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos sociais de vida das crianças empobrecidas.

Nesse movimento, o coletivo se organizou em cinco pequenos grupos para fazer a análise de relatórios descritivos elaborados por profissionais que atuam em instituições de ensino infantil da rede municipal de Vitória-ES. Para tanto, realizamos a leitura de vários desses documentos e selecionamos um para cada grupo, com o objetivo de que fizessem a análise. Como critérios de seleção dos documentos, adotamos: crianças de idades e turmas diferentes, registros de unidades de ensino de tempo parcial e tempo integral. As formas de identificação foram retiradas do texto e os nomes das crianças e os títulos dos projetos foram substituídos por nomes fictícios.

Com o texto, foi entregue um conjunto de questões disparadoras para que os profissionais pudessem iniciar a análise: a) Como está organizado o relatório? b) Quais pressupostos do trabalho pedagógico são apontados? c) Quais critérios estão sendo utilizados para escrevê-lo? d) Quais aspectos prevalecem no texto? e) Qual concepção de criança está presente neste relatório? f) Qual

compreensão de currículo está sendo posta? g) Como a avaliação está sendo pensada? h) O relatório leva em conta os eixos norteadores da educação infantil?

Essas questões foram pensadas no sentido de fomentar uma avaliação mais detalhada sobre os textos. Cada grupo realizou a análise destacando os pontos explicitados, levando em consideração o debate sobre as condições sociais de vida das crianças nos territórios. Assim, buscamos compreender o trabalho pedagógico, os objetivos e os olhares para as crianças em suas singularidades.

Os grupos apresentaram suas considerações e os demais colegas contribuíram com observações, o que possibilitou um debate significativo. O primeiro grupo apresentou a análise do relatório 1 e ponderou: “O texto está engessado, não é possível compreender a participação da criança nas atividades propostas pela professora e o diálogo entre adulto e criança [...]” (AEI, 2019).

Essas observações também aparecem nas análises dos Relatórios 2, 4 e 5, em que os profissionais afirmaram que “[...] são vagos [...]” (AEI, 2019), “[...] com informações abertas [...]” (Professora, 2019), que “[...] falta detalhamento do trabalho pedagógico [...]” (Professora, 2019), revelando que a escrita dos textos, sob a ótica dos profissionais, está descontextualizada do trabalho pedagógico. Essa linha de compreensão é reiterada por uma cursista quando afirma:

É um relatório informativo, ele informa sobre a criança, ele não descreve. Ele dá informações de aspectos dessa criança dentro de um processo de aprendizagem, mas quando você lê, você não consegue se transportar para um ambiente de aprendizagem, você não consegue imaginar por onde [a criança] passou, o que ela vivenciou, [não há] nenhuma experiência por esse relato [...] (Pedagoga, 2019).

Esse olhar para a avaliação se aproxima de “pareceres descritivos” repletos de ambiguidade ou superficialidade de informações sobre a aprendizagem de crianças, assinalando o pouco conhecimento sobre elas e sobre as ações pedagógicas desenvolvidas. Hoffmann (2012, p. 99) enfatiza que essa tarefa reflete a dificuldade de professores ao elaborarem relatórios, destacando que os registros acabam por ser “[...] breves e superficiais, priorizando, por vezes, aspectos atitudinais das crianças, com julgamentos de valor bastante subjetivos”.

A leitura desses relatórios provocou algumas inquietações no grupo. Como salientado pela maioria, eles consideram mais aspectos comportamentais das crianças, como agem ou reagem. Por outro lado, apresentam pouco sentido sobre a experiência vivenciada: como ocorreu, o que proporcionou, quais as compreensões que as crianças já tinham, como produzem novos conhecimentos, qual a intervenção feita pelo docente, quais os novos conhecimentos mediados/apropriados. Para os cursistas, os relatórios analisados não expressam as singularidades infantis.

Durante a análise, alguns trechos dos relatórios foram destacados: “Apresenta boa coordenação motora” (Relatório 1), “Não reconhece as formas geométricas” (Relatório 4), “Sua adaptação aconteceu de forma satisfatória” (Relatório 2), “Tem um bom relacionamento com todos da sala” (Relatório 3), “Ainda está em processo de associação de número/quantidade” (Relatório 4). Esses fragmentos evidenciam uma prática classificatória da aprendizagem por considerar somente o que a criança sabe ou não sabe, expressando um caráter determinista, que se utiliza de termos como: “ainda”, “boa/bom”, “satisfatório”, “ruim”, caracterizando como a ação docente se mostra seletiva.

Foi possível observar que, tanto nas falas dos profissionais como nos textos elencados, parâmetros de aprendizagem são estabelecidos, determinando um nível de conhecimento que a criança já deve ter e, ao mesmo tempo, inferindo expectativas sobre ela. Nesse sentido, são traçadas metas que devem ser alcançadas, explicitando pouco sobre os processos de mediação do trabalho pedagógico. Essa perspectiva desconsidera as infâncias e as subjetividades infantis, caminhando na contramão do que vem sendo proposto nas diretrizes curriculares da educação infantil.

Hoffmann (2012) alerta que o uso de critérios e de termos de classificação/seleção, como bom/razoável, alcança/não alcança, sabe/não sabe, faz/não faz, satisfatório/não satisfatório, é constante nos relatórios descritivos, como se eles evidenciassem uma característica da criança, quando expressam um caráter classificatório e seletivo. Ao apresentarem esses critérios, que são duais e comparativos, desconsideram-se os saberes das crianças, as mediações realizadas, o movimento de escuta e observação docente e os modos como interagem com os outros sujeitos e com os espaços.

Esses critérios estabelecem relações de comparação e classificação entre as crianças, como destaca uma cursista: “[...] dependendo da escrita, a professora está aprovando ou reprovando, [agindo] na mesma perspectiva da nota” (Pedagoga, 2019). Isso significa que, mesmo sem usar avaliações somativas, os relatórios têm se aproximado da perspectiva escolarizante e classificatória, presente no ensino fundamental. Esses termos evidenciam o sentido dessa perspectiva de avaliação, pois criam-se parâmetros de análise “[...] das mesmas situações de aprendizagem ou temas trabalhados, analisando todas as crianças de uma mesma turma a respeito de aspectos semelhantes, na mesma sequência, comparando-as em termos de desempenho” (Hoffmann, 2012, p. 99).

A presença desses critérios avaliativos, na análise dos professores envolvidos no curso de extensão, promove uma padronização de conteúdos a serem desenvolvidos conforme a faixa etária e a ideia de que a educação infantil é uma fase preparatória para ingresso no ensino fundamental. Godoi (2010) argumenta que propostas educativas que enfatizam o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades desconsideram a criança em suas múltiplas dimensões, reduzindo

as propostas pedagógicas a um modelo escolarizante e antecipatório. A autora alerta para a gravidade dessas ações na primeira infância, etapa em que é fundamental a presença da atividade lúdica, da brincadeira e do imaginário.

Os participantes do curso identificam, nos relatórios, a “fragmentação do saber”, ou seja, os textos enfatizam a linguagem oral, escrita e matemática, desconsiderando os eixos orientadores da educação infantil. Para o grupo, os documentos analisados expressam um “[...] currículo tradicional e tecnicista” (AEI, 2019).

Compreendemos que os relatórios descritivos não têm considerado a perspectiva curricular que vem sendo pensada para a educação infantil, um currículo que leve em consideração as diferentes linguagens, as relações entre cuidar-educar, o brincar e as interações das crianças com os sujeitos escolares e nos diferentes espaços-tempos educativos.

Recorrendo a Arroyo (2019), entendemos que é preciso desconstruir essa lógica perversa de classificação e exclusão, há tempos impregnada na cultura escolar. De acordo com o autor, essas práticas classificatórias acontecem desde a infância, quando as crianças começam a ser selecionadas e classificadas, cabendo questioná-las frequentemente. Para discutir esses modelos padronizados, é preciso atentar para aspectos relacionados com as práticas educativas-avaliativas, como: a) identificar práticas classificatórias que acontecem nas escolas; b) verificar o mal-estar que elas provocam; c) confrontá-las para produzir, coletivamente, proposições avaliativas mais justas e democráticas.

Ao considerar que o mundo da criança vai além da escola, é preciso reconhecer o contexto em que elas vivem e a multiplicidade de experiências que vivenciam, o que requer a compreensão de escola como espaço de humanização e emancipação social. Esse cenário foi discutido na análise dos relatórios quando alguns profissionais ponderaram que as realidades vividas pelas crianças são complexas e diversas. Com isso, os participantes exprimem as dificuldades enfrentadas pelas unidades de ensino para lidar com as diferentes situações, como ressalta uma profissional: “[...] a gente não tem respostas para as complexidades, mas elas estão nas escolas” (Pedagoga, 2019).

Diante do exposto, outras professoras sinalizaram que inúmeras problemáticas sociais adentram os espaços escolares: crianças que vivem em abrigos, que vivenciam o abandono, vítimas das diversas formas de violência, em condição de pobreza e extrema pobreza, com fome, com medo e em situações precárias de higiene e de moradia. Mesmo sendo uma realidade cotidiana, essas questões são pouco debatidas pelas escolas e desconsideradas pelas políticas públicas.

Evidenciamos, no coletivo, que são situações que requerem políticas públicas intersetoriais. Na área da educação, demandam investimentos em redes de apoio e nas condições de trabalho e de formação docente, pois, conforme ressalta uma cursista, precisamos “[...] pensar, ler, conhecer

a realidade da criança” (Professora, 2019).

Portanto, compreendemos ser urgente trazer, para a formação inicial e continuada de professores o debate sobre as questões sociais, visando problematizar as práticas educativas-avaliativas e criar possibilidades de pensá-las na relação com os contextos empobrecidos, oportunizando a participação social das crianças e das famílias no trabalho escolar. Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) nos auxilia a significar a infância como uma construção social e as crianças como sujeitos ativos e com “voz”. Essa participação política e social oportuniza a construção coletiva de uma nova visão de sociedade, no exercício das crianças como sujeitos de direitos (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2007).

Arroyo (2015) enfatiza que a temática da pobreza precisa fazer parte do currículo, de modo a incluir as experiências dessas crianças nas práticas educativas e, conseqüentemente, avaliativas. São saberes que convocam os profissionais a estar atentos a essas experiências que os alunos trazem individualmente e como membros dos coletivos empobrecidos, o que exige da docência o aprofundamento entre o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e a relação com as experiências sociais da pobreza.

Os autores nos ajudam a pensar a centralidade das crianças nos processos educativos, entendendo que a escola possui uma função política e social e que é possível provocar mudanças quando são consideradas as realidades das crianças e das famílias. Diante do exposto, os relatórios avaliativos ganham outras nuances quando se distanciam de uma perspectiva classificatória e excludente para se configurarem como uma possibilidade de registro de ações pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e o percurso das crianças que vivenciam contextos de pobreza e extrema pobreza.

### **Considerações finais**

Destacamos, a partir das ponderações dos profissionais, a necessidade do debate acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil e da importância da documentação pedagógica como forma de sistematizar as ações e subsidiar a escrita dos relatórios, afirmando a relação indissociável entre eles e entendendo essa documentação como a composição de múltiplos registros sobre a criança em seu percurso de aprendizagem.

Os profissionais que participaram do curso pontuaram que os registros de avaliação precisam considerar as especificidades das crianças, a escuta sensível, os cenários educativos, as brincadeiras, as linguagens e as interações das crianças com seus pares, com os adultos e com o meio, pensando em um movimento constante de ação e reflexão docente sobre as práticas educativas-avaliativas que considerem as subjetividades infantis.

Assim, evidenciaram a importância de substituir a avaliação classificatória na educação por uma proposição que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não a sua exclusão. Para que o perfil avaliativo seja alterado na escola, pontuaram a necessidade de que a avaliação da aprendizagem seja pensada na formação inicial e continuada e como parte de um processo reflexivo contínuo no ambiente escolar, para dar visibilidade às questões que adentram a escola de modo a problematizar as realidades sociais das crianças e as vivências da pobreza, como a fome, a miséria, a violência, o abandono.

Entendemos que, diante das complexidades que estão postas nos espaços escolares, faz-se necessário o aprofundamento do debate e um movimento de pensar coletivamente sobre os contextos sociais das crianças empobrecidas, fortalecendo os momentos coletivos entre profissionais da escola com outras instituições, o que requer políticas públicas comprometidas com o direito social à educação para as crianças pequenas.

### Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, A. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006.

ARROYO, M. G. Pobreza, desigualdades e educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. material didático curso de especialização em educação, pobreza e desigualdade social. *Módulo Introdutório* [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2018.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BONDIOLI, A. (org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CEB/CNE nº 20, de 9 de dezembro de 2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 11 nov. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 15 dez. 2018.



BRASIL. *Resolução nº 05, de 20 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf). Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CARARO, M. F. *O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1920>. Acesso em: 4 out. 2018.

CASTRO, J. S.; SOUZA, F. Z. As interfaces da avaliação na educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*. v. 19, n. 36, p. 478-492. jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p478>. Acesso em: 24 jul. 2023.

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, R.L.; PEREZ, C. L. V. et al. (org.). *Revisitando a pré-escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. São Paulo: Edições Loyola. 2018, p. 15-24.

GODOI, E. G. *Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, C. C. A avaliação da aprendizagem na educação infantil. *Interações*, n. 32, p. 191-201, 2014. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.6361>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio*, Porto Alegre: Artmed. ano 3, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MICARELLO, H. A. L. S. Avaliação e transições na educação infantil. In: SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. *Anais[...]*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

TELES, A.; STEIN, R. H. Programas de transferência de renda e condicionalidades educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? *In*: YANNOULAS, S. C (Coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 183-214. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31210>. Acesso em: 3 ago. 2019.

VIEIRA, M. N. A.; CÔCO, V. Avaliação e currículo na educação básica: a especificidade da educação infantil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 812-831, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0016>. Acesso em: 7 mar. 2020.