

# AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS DOCENTES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Patricia Dias Prado  
Angélica de Almeida Merli<sup>(\*)</sup>

As discussões e pesquisas sobre a educação de crianças menores de 6 anos de idade, ou seja, aquelas que ainda não ingressaram no Ensino Fundamental, têm se intensificado desde o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996). Em seguida, afirma-se tal reconhecimento com as publicações dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)(BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)(BRASIL, 1999), revistas e reformuladas em 2010. Dentre os temas em pauta, encontra-se a avaliação nesta etapa da educação.

De acordo com o artigo 31 da LDBEN (BRASIL, 1996), “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Portanto, verifica-se que a avaliação, nesta etapa, deve dispor de instrumentos que não tenham como foco a classificação ou a atribuição de conceitos/notas de acordo com o nível de desenvolvimento atingido pelas crianças. Neste sentido, torna-se necessário lançar mão de instrumentos avaliativos que documentem os processos, tanto os relacionados ao ensino, quanto aqueles que se relacionam às aprendizagens.

Nos RCNEI (BRASIL, 1998):

[...] 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, v.1, p. 59).

---

<sup>(\*)</sup>Patricia Dias Prado. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Angélica de Almeida Merli. Mestra em Educação Universidade Nove de Julho (Uninove); doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP); coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME/SP).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), ao tratar sobre a avaliação na Educação Infantil estabelecem em seu artigo 3º que:

A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 76).

Nos documentos citados, a avaliação na Educação Infantil tem como foco o trabalho pedagógico e não o desempenho das crianças, como bem apontado por Micarello e Amaral (2014). Entretanto, ao investigar como a avaliação na Educação Infantil vem sendo tratada nas políticas nacionais e na Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo<sup>1</sup>, este artigo busca apresentar e discutir sobre os marcos legais/normativos para a avaliação na Educação Infantil, em relação aos conceitos e princípios da avaliação formativa, em suas possibilidades de ser construída coletivamente entre docentes, bebês e crianças pequenas da Educação Infantil, que ainda tem apresentado práticas avaliativas seletivas e classificatórias modeladas pelo Ensino Fundamental.

### **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

Micarello e Amaral (2014, p.163) realizaram uma “incursão na produção acadêmica recente sobre o tema da avaliação na Educação Infantil” e afirmam que seus modelos de avaliação, geralmente, subordinam-se aos do Ensino Fundamental: “(...) desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de zero a seis anos” (p. 170). Além disso, as práticas de avaliação da aprendizagem presentes no Ensino Fundamental, quando utilizadas apenas com foco em resultados e índices, desconsideram os princípios da avaliação formativa, considerados como base para as reflexões neste artigo. Há princípios explícitos nas proposições de avaliação da aprendizagem presentes em documentos que podem ser referências para o trabalho na Educação Infantil.

A definição de avaliação formativa apresentada por Perrenoud (1999, p. 187) é aquela que favorece quem aprende e quem ensina, que resulta numa certa regulação das práticas docentes de forma cooperativa, integrada, negociada, diversa e centrada nas propostas educativas, e que “(...) priva definitivamente alguém do poder de classificar, de distinguir, de condenar globalmente em função dos seus desempenhos intelectuais”.

---

<sup>1</sup> Fruto de pesquisa de doutorado em andamento, sobre a temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da análise de processos formativos em curso para professoras/es.

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, tal como tem sido apresentada em documentos nacionais e municipais (como os da Rede Municipal de Educação de São Paulo), pode ser considerada numa perspectiva formativa, que é processual, não tendo como foco os resultados finais, mas as experiências vividas – e que serve como instrumento de retroalimentação do trabalho educativo, na medida em que professores/as utilizam os instrumentos avaliativos como recursos para (re)pensar e (re)dimensionar suas práticas docentes.

Micarello e Amaral (2014, p. 172-3) apontam ainda para um “incremento da produção a partir do ano de 2006, quando foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil (Lei nº 11.274/2006), com a inclusão de crianças de seis anos nesta etapa da Educação Básica”. Para as autoras:

[...] tal determinação legal contribuiu para fomentar o debate acerca das relações entre educação infantil e ensino fundamental, das especificidades de ambas as etapas e dos compromissos de uma em relação à outra, o que recoloca mais fortemente a necessidade de se pensar como proceder a uma avaliação do trabalho realizado no cotidiano das instituições de educação infantil (MICARELLO; AMARAL, 2014, p. 173).

Avaliar na Educação Infantil pressupõe documentar os processos vividos de diferentes formas. Não há provas/exames, mas a proposição do uso de registros sistemáticos das observações feitas por professoras/es cotidianamente. Portanto, os instrumentos de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil constituem-se de observação, escuta e registros das/os professoras/es e das crianças. Este material compõe a documentação pedagógica, vista como essencial e que se constitui de elementos que podem ser considerados como parte de:

[...] uma avaliação alternativa formativa que providencia informação útil e necessária para o conjunto de decisões que afetam a criança, não se limitando a ser uma mera coleção de amostras de trabalhos arquivados ou puros registros “mortos” (“naturezas mortas”). [...] Podemos afirmar que avaliar, em contextos de educação pré-escolar, permite conhecer o que a criança sabe e o que é capaz de fazer, quais são seus interesses motivações. Permite reconhecê-la como ser único com competências e individualidades e apreciar os seus progressos ao longo do seu processo educativo (CASTILHO; RODRIGUES, 2014, p. 88).

Cabe esclarecer o que se considera aqui como documentação pedagógica, bem como suas relações com práticas de avaliação que se enquadram numa abordagem formativa. A documentação pedagógica tem como objetivo “tornar transparente para o exterior o trabalho na creche ou no

jardim de infância<sup>2</sup>, tornando-o sujeito à interpretação, à crítica, ao escrutínio” (VASCONCELOS, 2014, p. 11). Para tanto, são necessárias práticas sistemáticas de registro das informações obtidas ao longo do processo educativo, por meio da observação e da escuta atentas das/os professoras/es. Os registros que compõem a documentação pedagógica são os mais variados, tais como: fichas de observação, diários, checklists, fotografias, áudios, vídeos, narrativas, relatórios descritivos individuais e coletivos, produções das crianças, portfólios, etc.

Guimarães e Oliveira (2014) destacam não haver somente uma forma de documentar e registrar os processos e projetos educativos, já que estes não envolvem somente técnicas, mas concepções de Educação, de aprendizagem, de docência e de infância.

Ao mesmo tempo em que o registro decorre do projeto pedagógico, alimenta-o também, trazendo à tona elementos que se tornam objeto de reflexão com vistas à reconfiguração daquelas práticas das quais derivam. O projeto sustenta o registro, e o registro nutre o projeto em um processo dialético (MARQUES, 2010, p. 355 apud GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 100).

De acordo com Perrenoud (1999), para avaliar segundo os princípios da avaliação formativa é necessário transpor as barreiras do individualismo e partilhar saberes, conhecimentos e propostas na profissão docente. Para o autor:

Se eles (professores/as) não têm, ou pensam não ter, possibilidades de diferenciação, não há razão alguma que os engaje em uma avaliação formativa, que lhes deixará senão amarguras ou frustrações. Saber mais sobre seus alunos, o que eles dominam, a maneira como aprendem só é motivador quando se pode reinjetar imediatamente uma parte dessas informações na ação pedagógica (PERRENOUD, 1999, p. 120).

Sobre a possibilidade da avaliação formativa para redimensionar as práticas docentes da Educação Infantil, Castilho e Rodrigues (2014) destacam que ela deve ser concebida como instrumento pedagógico centrado nos processos de comunicação, negociação e apropriação de conhecimentos e saberes, entre as/os professoras/as, entre elas/es e as crianças, e entre as próprias crianças.

De acordo com Fernandes (2006, p. 23), a avaliação formativa deve ser concebida, na atualidade, como um processo interativo, centrado nos processos globais, de: [...] *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens”. O autor apresenta a avaliação

---

<sup>2</sup> Terminologia portuguesa para os Centros de Educação Pré-escolar.

formativa alternativa como uma opção à superação de práticas de avaliação ditas formativas, mas que não o são:

[...] parece que atualmente será mais apropriada a utilização da expressão Avaliação Formativa Alternativa (AFA) em vez de Avaliação Alternativa ou de qualquer uma das outras designações acima referidas, tais como Avaliação Autêntica ou Avaliação Formadora. Ao destacar as designações Formativa e Alternativa, sublinham-se dos factos que parecem ser bastante relevantes: a) o fato de estarmos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos (avaliação formativa); e b) o fato de estarmos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista e a todo o espectro de avaliações mais ou menos indiferenciadas ditas de intenção ou de vontade formativa (avaliação alternativa) (FERNANDES, 2006, p. 25-26).

Portanto, é preciso ter um olhar atento para práticas de avaliação que se dizem formativas, mas que, de fato, utilizam-se de instrumentos e estratégias variadas de recolha de informações, sem alterar as interações entre professoras/es e crianças, sem considerar a autoavaliação, a autorregulação, ou a integração da avaliação nos processos de aprendizagem e nas práticas docentes.

Um exemplo muito presente nas unidades de Educação Infantil da RME de São Paulo é o uso do portfólio. Entretanto, sem formação e reflexão sobre seus pressupostos, o mesmo pode ser somente uma coleção de atividades e materiais que, não necessariamente, retratam ou comunicam os processos vivenciados, tornando-se apenas como mais um instrumento informativo do que de reflexão das aprendizagens de crianças e professoras (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014).

Barbosa e Horn (2008, p. 112), portanto, alertam que “os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narração final”. O que significa ser fundamental não apenas o tipo de instrumento em si, mas as formas como se relacionam com os objetivos propostos no planejamento e na organização dos tempos e espaços educativos, com as especificidades das meninas e meninos pequenos, e de sua educação, tendo como eixo pedagógico as brincadeiras (BRASIL, 1995/2009).

Em um estudo sobre avaliação na/da Educação Infantil, Guimarães e Oliveira (2014) ressaltam a pesquisa de Lusardo (2007), que investigou o papel do portfólio nos processos de avaliação de crianças da pré-escola:

Nesse estudo, o portfólio não é percebido somente como uma pasta onde são arquivados os trabalhos, mas como uma documentação que permite ao professor e à criança analisarem como se desenvolve o processo de aprendizagem, alterando-o quando necessário. Percebeu-se que, embora as professoras investigadas reconhecessem a importância de se utilizar o portfólio na educação infantil, os modos como o organizavam traziam resquícios de uma avaliação somativa, como, por exemplo, a inserção de fichas avaliativas (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 98).

Para superar equívocos referentes às práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é preciso investir na formação das/os professoras/es para que possam:

[...] ser capaz de “observar e caracterizar situações da realidade pedagógica, determinar valores e princípios para definir finalidades e objetivos da educação; conhecer e saber utilizar recursos educativos; planejar e concretizar estratégias de intervenção; avaliar processos e produtos educativos; saber utilizar sistematicamente o *feedback* (recebido dos alunos) enquanto elemento regulador da ação e, ainda, desenvolver formas de trabalho em grupo entre os professores (SILVA, 2014, p. 161).

Avaliar considerando as especificidades da Educação Infantil requer, portanto, mais do que documentos normativos. É fundamental investir na formação docente e nas condições de trabalho, tornando possível a avaliação constante e em processo, com o objetivo de tomar decisões para redimensionar as práticas pedagógicas – e a documentação pedagógica faz-se essencial nestes processos.

### **AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS LEGAIS NACIONAIS E DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (RME/SP)**

O processo de construção de conceitos/concepções/práticas de avaliação da aprendizagem tem uma história perpassada pela legislação e por documentos normativos/orientadores que são considerados como base para a tomada de decisões quanto aos processos avaliativos propostos em diferentes redes de ensino.

Sousa (2009, p. 2) apresenta “concepções de avaliação da aprendizagem subjacentes à legislação federal, dos anos 1930 aos dias atuais” e considera que:

[...] a retomada da legislação em uma perspectiva histórica é importante, uma vez que as tendências existentes, em cada época, podem ter reflexos na proposta atual e principalmente, nas práticas atuais. Ou seja, práticas escolares vigentes conservam marcas de orientações remotas (SOUZA, 2009, p. 2).

Enquanto nos demais níveis de ensino a avaliação, muitas vezes, ocorre de forma a selecionar, classificar e promover/reter os/as alunos/as; na Educação Infantil, a proposta prioritariamente defendida é a de uma avaliação que sirva à reflexão docente a respeito de sua própria prática, de forma a considerar o que tem sido ofertado às crianças e, dentro desta abordagem, a avaliação torna-se também instrumento para historicizar os processos vividos por meninos e meninas pequenas da Educação Infantil.

Guimarães e Oliveira (2014, p. 93) afirmam que “embora haja alguns documentos orientadores de práticas avaliativas, estas ainda se encontram em processo na educação infantil”. O que torna possível conceber estes mesmos documentos como referências, indicadores e/ou critérios que podem subsidiar a avaliação nesta etapa. A diferenciação entre a avaliação *da* ou *na* Educação Infantil decorre, portanto, da necessidade de avaliar dentro de um contexto específico, considerando as condições de trabalho e a qualidade dos processos vivenciados por professoras/es e pelas crianças nas unidades educativas.

As autoras afirmam ainda que:

Desde a LDBEN/1996, assim como em vários dos documentos mencionados, a avaliação na educação infantil é anunciada como uma prática com a finalidade de promover o acompanhamento e a reflexão sobre as maneiras mais adequadas do trabalho pedagógico e de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança, sem objetivos de seleção, classificação ou promoção. O acompanhamento proposto é indicado por meio da observação criteriosa, mediante variadas circunstâncias cotidianas, dos múltiplos modos de fazer registros e sua documentação e da informação que permitam às famílias conhecer e acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 94).

Acerca das proposições de avaliação na Educação Infantil da RME de São Paulo, têm-se algumas publicações importantes para o redimensionamento das práticas avaliativas da Rede, são elas: Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007); Orientação Normativa nº 1 de 2013: Avaliação na Educação Infantil – aprimorando olhares (SÃO PAULO, 2014); Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016); Portaria nº 7.598/16”: Dispõe sobre orientações, procedimentos e períodos para elaboração de documentação educacional (SÃO PAULO, 2016) a ser expedida ao final da etapa de Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em cada um destes documentos reafirma-se o caráter processual que deve ser inerente à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, apontando o lugar de destaque que devem ocupar a observação e o registro, como instrumentos de avaliação/reflexão docente.

As Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007), afirmam que:

A avaliação, como estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, não deve ter a finalidade de promoção das crianças, mas sim o acompanhamento do seu desenvolvimento. Por isso, deve ser contínua e não ocorrer apenas em alguns momentos. Deve contemplar os objetivos pretendidos e as múltiplas facetas do desenvolvimento infantil propostas no projeto pedagógico do CEI, creche ou EMEI: formas de comunicação, recursos usados pela criança para elaborar conhecimento, formas da criança participar no grupo, suas relações com outras crianças, sua adaptação ao contexto e ao professor, sua auto-organização, suas brincadeiras. No caso de crianças mais velhas, pode incluir sua capacidade de apreciar seu próprio trabalho (SÃO PAULO, 2007, p. 28).

Acrescenta-se ainda que pais e crianças devam ser incluídos no processo e que a avaliação não deve comparar as crianças entre si, mas cada criança deve ser comparada a si própria em diferentes momentos. Para isso:

[...] a observação sistemática do comportamento de cada criança feita ao longo do período em muitos e diversificados momentos é condição necessária para se levantar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (SÃO PAULO, 2007, p. 28).

A avaliação deve também considerar os contextos de aprendizagem – “propostas e o modo como foram realizadas: locais, momentos, instruções, apoios, modalidades organizativas, as formas de agrupamentos das crianças e outras” (SÃO PAULO, 2007, p. 29).

Quando as referidas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007) apontam a necessidade de avaliar os contextos de aprendizagem, reforçam uma concepção de avaliação não apenas para as ações das crianças, mas também, aquilo que lhe são ofertados e como são ofertados. Esse pressuposto faz-se presente também no documento: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), elaborado com base nos Indicadores de Qualidade Nacionais (BRASIL, 2009b).



Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016) são considerados como uma proposta de autoavaliação institucional participativa e buscam colaborar com a gestão democrática das unidades de Educação Infantil. Têm como um de seus pressupostos:

[...] oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

No mesmo documento (SÃO PAULO, 2016), o Indicador 1.2 - da Dimensão 1 - Planejamento e Gestão Educacional, convida os/as participantes a avaliarem os processos de planejamento, acompanhamento, documentação pedagógica e avaliação, reforçado pelo Indicador 2.3 - Autoria, participação e escuta na documentação e avaliação, e em sua Dimensão 2 - Participação, Escuta e Autoria de Bebês e Crianças.

Em ambos Indicadores, a documentação pedagógica é um dos aspectos a ser avaliado, considerando alguns aspectos como: o acesso das famílias à documentação e sua participação na elaboração; a documentação como instrumento para historicização dos processos pedagógicos; a revelação das “vozes” infantis pela documentação; a revisitação e avaliação dos registros para redirecionamento de práticas; a interação de bebês e de crianças pequenas com os registros que compõem a documentação e sua participação nos momentos de avaliação; e as devolutivas dadas aos/às bebês e às crianças pequenas pelas/os professoras/es.

Este aspectos buscam aquilatar em que medida os processos avaliativos estão acontecendo, de forma a atender o que é proposto em documentos normativos da própria RME de São Paulo, e a documentação pedagógica ocupa lugar central nestes processos.

A Orientação Normativa 01/2013 (SÃO PAULO, 2014), dialoga com a proposta de avaliação na Educação Infantil apresentada nos documentos citados anteriormente, ampliando o olhar para a prática avaliativa e trazendo subsídios:

[...] para a construção de um currículo integrador que rompa com a cisão entre: o CEI e a EMEI, a EMEI e a EMEF, o brincar e o aprender, o corpo e a mente, a Unidade Educacional e a Família, o Currículo e o Projeto Político Pedagógico, a prática pedagógica e a avaliação, os adultos e as crianças, a cidade e as infâncias. Esse caráter integrador do currículo para a infância traz a avaliação como parte fundamental do trabalho político pedagógico. Reafirma a relevância de considerar que a infância não

se encerra aos cinco anos e onze meses de idade, e que a criança continua potente e criativa ao ingressar no ensino fundamental. Tal documento configura a educação infantil como território privilegiado dessa infância e, o(a) educador(a) como responsável pela construção do cenário para a criação infantil e, por possibilitar às crianças múltiplas experiências sobre o mundo e sobre as coisas sem deixar de serem crianças (SÃO PAULO, 2013, p. 6).

O Decreto 31.086 (SÃO PAULO, 1992), dispunha sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais e fazia referência à avaliação do processo de ensino-aprendizagem entendida “como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar, segundo os objetivos da Escola e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação”. De acordo com o artigo 82 do mesmo decreto, na Educação Infantil:

Os resultados do processo de avaliação contínua terão a seguinte periodicidade e serão expressos das seguintes formas: I - através de análise descritiva dos avanços e dificuldades nos três estágios das EMEIs, semestralmente, resultante da análise do processo educativo, através de registros contínuos (SÃO PAULO, 1992).

Desta forma, os registros não devem focar os avanços e as dificuldades das crianças, sem referência ao contexto, às intervenções realizadas pelas/os professoras/es e às condições de oferta da Educação Infantil - elementos postos na agenda dos debates atuais quando o tema é a avaliação da/na Educação Infantil.

Os relatórios são considerados como um dos instrumentos de avaliação nesta etapa da educação:

A partir dos anos 2000 tem-se aprimorado esses relatórios e a sua utilização, introduzindo o conceito de documentação pedagógica, entendida como instrumento que auxilia os profissionais da Educação Infantil a historicizar o processo vivido no dia a dia pelas crianças no percurso de suas aprendizagens (SÃO PAULO, 2013, p. 22).

Os relatórios descritivos são apresentados também na Portaria nº 7.598/16 (SÃO PAULO, 2016) como documentação educacional a ser elaborada pelas/os docentes, contemplando:

- I. o percurso realizado pelo grupo de crianças/individualmente;
- II. as diferentes formas de expressão;
- III. os registros de observações significativas da criança;
- IV. as expectativas da família;
- V. os registros sobre a frequência e sua interface no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (SÃO PAULO, 2016).

Para documentar as práticas pedagógicas e as ações das crianças é preciso que o registro sistemático e cotidiano se faça presente nas unidades de Educação Infantil, pois:

A sistematização desses registros permite uma reflexão permanente sobre as ações e pensamentos das crianças e assumem diferentes formas: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras) (SÃO PAULO, 2013, p. 23).

O processo de documentação das práticas por meio de registros diversificados é uma das formas de atender ao que está posto na Portaria 7.598/16 ao estabelecer que:

[...] a produção da documentação pedagógica, expressa em múltiplos registros que permitam às famílias e à Escola de Ensino Fundamental conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança no decorrer de sua permanência na instituição (SÃO PAULO, 2016).

A RME de São Paulo considera que a documentação das práticas docentes e das aprendizagens das crianças possibilita a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, propiciando a transição de uma etapa à outra de maneira a garantir a continuidade dos processos educativos. Sobre este aspecto, a Orientação Normativa nº 01/2013 faz referência ao Parecer CNE/CEB nº 20/09, que expressa que as unidades de Educação Infantil devem:

[...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior da mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (SÃO PAULO, 2013, p. 30).

O que tem se buscado, portanto, é que o Ensino Fundamental possa construir propostas de avaliação do trabalho junto às crianças – e de suas aprendizagens – tendo como referência o que a Educação Infantil considera ao realizar o processo avaliativo e não o contrário, como vem acontecendo, com propostas de avaliação na Educação Infantil subordinadas aos objetivos do Ensino Fundamental, com instrumentos de caráter classificatório que desconsideram as especificidades das crianças, de suas infâncias (que não acabam aos 5 anos) e de sua educação,

buscando retirar “os depósitos feitos” pelas/os professoras/es como numa educação bancária (ROMÃO 1999 apud COLASANTO, 2007, p. 16).

A avaliação realizada desta maneira tem como foco os resultados finais, pauta-se no controle e checagem da aprendizagem e somente das crianças, conforme apontado por Colasanto (2007). Em contrapartida, a proposta de avaliação na Educação Infantil, que tem como pressuposto a elaboração da documentação pedagógica constituída por diferentes instrumentos de registro, evidencia os processos, de maneira a historicizar e comunicar as aprendizagens e as práticas que são constituídas nos cotidianos educativos das instituições de Educação Infantil, por todas/os neles envolvidas/os.

Neste sentido, a avaliação formativa pode ser construída numa relação profunda com as práticas de documentação pedagógica, que revelem não somente as práticas, mas também as concepções docentes, colocando-as sob perspectiva, reflexão e debate, além da necessidade explícita de implementação de políticas públicas de formação docente e de melhorias importantes nas condições de trabalho nas unidades educativas.

## **CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS**

Ao longo deste artigo, ao fazer uma retomada dos documentos nacionais, temos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que reconhece o direito de atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que declara que a avaliação deverá ocorrer por meio do acompanhamento e dos registros do desenvolvimento, sem objetivo de promoção ou retenção para o acesso ao Ensino Fundamental. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que não têm caráter mandatório, mas apresentam uma proposta de avaliação contínua, que auxilie o professor na reflexão sobre a própria prática e sobre a aprendizagem das crianças, podendo redirecionar o processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reforçam o que está posto na LDBEN (BRASIL, 1996), reafirmando a necessidade de uma avaliação que sirva ao acompanhamento do trabalho pedagógico e da aprendizagem das crianças, sem objetivo de selecionar, promover ou classificá-las.

Os documentos da RME de São Paulo, citados ao longo deste artigo, reforçam os princípios dos documentos nacionais asseverando que a avaliação na Educação Infantil não tem como finalidade a promoção para o Ensino Fundamental, mas sim, seu acompanhamento (SÃO PAULO, 2007). Nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) duas

dimensões de análise da qualidade de unidades de Educação Infantil destacam a importância do investimento no processo de documentar práticas e vivências, ouvindo e observando as crianças, prezando pela participação e acesso das famílias aos registros que compõem essa documentação.

A Orientação Normativa 01, de dezembro de 2013 (SÃO PAULO, 2014), amplia o olhar para a avaliação na Educação Infantil promovendo a reflexão sobre o rompimento com a cisão entre as etapas da Educação Básica, apresentando a avaliação como parte fundamental do caráter integrador do currículo, tendo em vista que a infância não se encerra quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental.

Como documento mais recente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 49), que destaca o papel dos “(...) relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil”, para compreensão do percurso educativo de cada criança no Ensino Fundamental. Todavia, vale denunciar uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, advindos deste documento, que ainda pretende antecipar a idade máxima das crianças para conclusão do processo de alfabetização no Ensino Fundamental, numa noção de instrumentalização das práticas de leitura e escrita, com propostas de avaliações em larga escala<sup>3</sup>.

De toda forma, alguns dos princípios para a realização da avaliação na Educação Infantil, apresentados nos documentos, podem contribuir para a construção de uma avaliação de abordagem formativa, que valoriza o acompanhamento dos processos, a tomada de decisão a partir da avaliação, o envolvimento das crianças e das/os professoras/es nos processos avaliativos, a retroalimentação do trabalho pedagógico, a tomada de consciência sobre as próprias aprendizagens e o estabelecimento de metas para a continuidade dos processos.

Contudo, assim como denunciado por Micarello e Amaral (2014) as diretrizes dos documentos nem sempre atingem as propostas docentes nas unidades educativas. Um dos agravantes para essa incoerência, entre o que se apresenta nos documentos e nos discursos, e o que ocorre nas práticas docentes é a ausência das discussões sobre a avaliação das crianças nos cursos de formação de professoras/es.

A pesquisa: Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância (BRASIL, 2009a, p. 55) aponta que “a formação de nível universitário precisa focar mais questões específicas da primeira infância”. A especificidade da avaliação na Educação Infantil recai sobre sua “dimensão

---

<sup>3</sup> Além da invisibilidade das questões de gênero e sexualidade, enfatizando o ensino religioso.

marcadamente formativa, sublinhada pela ausência de avaliação certificativa” (CASTILHO; RODRIGUES, 2014, p. 78). Desta forma, considerando que a avaliação na Educação Infantil é temática quase ausente da formação inicial e tem reduzida visibilidade na prática pedagógica de educadoras/es da infância (SOUSA, 2008), pesquisas sobre a temática e ações de formação fazem-se urgentes.

Conforme apresentado, há diversos documentos que abordam a temática da avaliação na Educação Infantil com possibilidades de constituição de uma avaliação formativa, no entanto, os sistemas de ensino encontram-se submetidos a mecanismos de regulação, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME)(BRASIL, 2017) e às avaliações externas, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>4</sup>, à oferta de cursos de formação de professores/as e gestoras/es, dentre outros, que pressionam as unidades educativas, principalmente, as de Ensino Fundamental, a colocarem em prática procedimentos de avaliação que desconsideram os contextos, bem como as especificidades das crianças e de sua educação. As ações de formação, portanto, aparecem atreladas às políticas de avaliação, às reformas curriculares e à implementação das propostas curriculares.

Esta cobrança por resultados têm acentuado a escolarização precoce das crianças pequenas, para que ingressem no Ensino Fundamental, cada vez mais “preparadas”, do ponto de vista da aquisição de conteúdos escolares, pelos quais serão avaliadas. Ao contrário disso, as produções recentes (e nem tão recentes) de pesquisas na Educação Infantil têm denunciado os distintos transtornos causados pelo aceleramento do desenvolvimento infantil e revelado a capacidade e o direito de protagonismo de crianças e professoras/es no planejamento e organização dos tempos e espaços educativos e, portanto, nos processos de avaliação, com centralidade nas brincadeiras e nas múltiplas dimensões humanas, de construção de culturas infantis e de descolonização da infância e da Pedagogia (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014).

Guimarães e Oliveira (2014) apoiadas em Ramires (2008) destacam a necessidade de pesquisas que também analisem a formação continuada em serviço na Educação Infantil, tratando de competências para observar, registrar e documentar processos educativos, além de estudar modos para proceder a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em 10 jul. 2018.

Esta articulação é, portanto, uma demanda emergente, não apenas no que se refere à formação contínua em serviço na Educação Infantil, mas também, ao necessário investimento junto a professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, de maneira que considerem os registros dos processos vividos pelas crianças na Educação Infantil e continuem registrando seus percursos individuais e coletivos ao ingressarem no Ensino Fundamental.

As discussões sobre a avaliação da/na Educação Infantil tomam como base dois eixos: condições de oferta e desempenho/aprendizagem das crianças. A tendência que tem se apresentado é a de que a avaliação das aprendizagens das crianças não pode ser descolada das condições de oferta, mas muito mais, da avaliação das aprendizagens das/os próprias/os professoras/es e, principalmente, de suas práticas docentes (GODOI, 2007).

Os princípios da avaliação formativa, com suas dimensões participativas e negociadas, propositivas e reflexivas, na especificidade da Educação Infantil, estruturam-se a partir do trabalho que é realizado com as crianças e por elas, em termos de suas experiências educativas em relação aos tempos, aos espaços, aos materiais e, principalmente, às relações entre professoras/es e crianças, e entre as próprias crianças.

Um estudo que analisa a produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil, do período de 2000 a 2012, apresenta a avaliação formativa como aquela que assume uma síntese conceitual definidora e qualificadora dos aspectos das práticas docentes, levando em consideração os direitos das crianças que, por sua vez, propõem reflexões indispensáveis à qualidade educativa (GLAP; BRANDALISE; ROSSO, 2014).

Vale ressaltar, para não concluir, que as discussões sobre a temática da qualidade da Educação Infantil têm garantido olhares atentos daquelas/es que atuam nessa modalidade e a construção de instrumentos para a avaliação que possa garantir o mesmo acompanhamento sistemático da qualidade da educação ofertada às crianças que ingressam no Ensino Fundamental, denunciando o adoecimento da Educação da infância com a “idade certa” (FREITAS, 2018)<sup>5</sup>.

Portanto, investir em pesquisas sobre essa temática e na formação de professoras/es das diferentes etapas da Educação Básica, nas quais as crianças estão presentes, também deve ser uma demanda educacional atual e permanente pelo direito à educação, à formação profissional e humana para toda a vida.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/18/educacao-infantil-adoecendo-com-a-idade-certa/>, acesso em 15/07/2018.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v.35, n.127, p.461-474, abr./jun. 2014.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 05 out. 1988. Anexo
- \_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília/DF: MEC, SEB, 1995/2009.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso: 25/06/2018.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, SEB, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância**. Brasília/DF: MEC, SEB, 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, SEB, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso 25 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba/PR: Imprensa/UFPR; Brasília/DF: MEC, SEB, COEDI, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acesso: 25 jun. 2018.
- \_\_\_\_\_. Portaria 826, 7, de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília/DF: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf)>. Acesso: 10 jul. 2018.
- CASTILHO, A.; RODRIGUES, P. Práticas de avaliação em Educação Infantil: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infâncias diferentes. In: GUIMARÃES, M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Orgs). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2014. p.75-92.
- COLASANTO, C. A. **A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2007.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Portugal/PT, 19(2), p.21-50, 2006.
- GLAP, G.; BRANDALISE, M. Â.; ROSSO, A. J. Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil do período 2000-2012. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 9, n. 1, p. 43-67, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6388/3907>>. Acesso: 10 jul. 2018.
- GODOI, E. G. Avaliação na Educação Infantil: a importância do registro como fonte de reflexão. **Revista Cirandar**, Hortolândia/SP, ano I, n.1, p.4-5, jul. 2007.
- GUIMARÃES, C.M.; OLIVEIRA, D.R. Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. In: GUIMARÃES, M.; CARDONA, M.J.; OLIVEIRA, D.R. (Orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2014. p.271-292.
- HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2012.
- LUSARDO, R. C. **Avaliação em educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2007.



MICARELLO, H.; AMARAL, M. C. Perspectivas e interfaces da avaliação da/na educação infantil. In: GUIMARÃES, M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Orgs) **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2014. p.63-180.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

RAMIRES, J. M. **A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico**. Tese (Doutorado em Educação) = Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008. <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35748.pdf>>. Acesso: 26 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria 7.598**, 16 nov. 2016. Dispõe sobre orientações, procedimentos e períodos para elaboração de documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/895-portaria-n-7-598-de-16-11-2016-orientacoes-procedimentos-e-periodos-documentacao-educacional-a-ser-expedida-ao-final-da-etapa-de-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental>>. Acesso: 25/06/2018.

SILVA, I. L. Perspectivas e práticas da avaliação em Educação Infantil. In: GUIMARÃES, M.; CARDONA, M.J.; OLIVEIRA, D.R. (Orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2014. p.145-162.

SOUSA, M. J. Práticas de avaliação alternativa em educação de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, Portugal/PT: APEI, n. 84, p. 18-21, ago. 2008.

SOUSA, S. Z. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 44, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso: 25 jun. 2018.

VASCONCELOS, T. Prefácio. In: GUIMARÃES, M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Orgs.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2014. p. 9-16.

**RESUMO**

Ao investigar como a avaliação na Educação Infantil vem sendo tratada nas políticas nacionais e na Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, este artigo busca estabelecer relações consonantes entre os princípios da avaliação presentes nos documentos oficiais com os princípios da avaliação formativa, construída coletivamente entre docentes, bebês e crianças pequenas da Educação Infantil que, por sua vez, ainda tem apresentado práticas avaliativas seletivas e classificatórias modeladas pelo Ensino Fundamental - que também merecem ser revistas, por uma Pedagogia da Infância e da primeira infância, de protagonismo infantil e de avaliação das políticas, concepções e práticas docentes.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Avaliação Formativa; Políticas Educacionais.

**ABSTRACT**

When investigating how the evaluation in Early Childhood Education has been reported in national policies and in the Municipal Network of Early Childhood Education in the São Paulo city, this article seeks to establish consonant relations between the evaluation principles present in the official documents with the principles of formative evaluation, built collectively among teachers, babies and young children of Early Childhood Education who, in turn, have still presented selective and classificatory evaluation practices modeled by Elementary School - which also deserve to be reviewed by a Pedagogy of Childhood and early childhood, children's protagonism, and evaluation of policies, teaching conceptions and practices.

**Keywords:** Early Childhood Education; Formative Evaluation; Educational Policies.

**RESUMEN**

Al investigar cómo la evaluación en la Educación Infantil viene siendo tratada en las políticas nacionales y en la Red Municipal de Educación Infantil de la ciudad de São Paulo, este artículo busca establecer relaciones consonantes entre los principios de la evaluación presentes en los documentos oficiales, con los principios de la evaluación formativa, construida colectivamente entre docentes, bebés y niños/as pequeños/as de la Educación Infantil que, a su vez, aún ha presentado prácticas evaluativas selectivas y clasificatorias modeladas por la Enseñanza Fundamental – que también merecen ser revisadas, por una Pedagogía de la Infancia y de la primera infancia, de protagonismo infantil y de la evaluación de las políticas, concepciones y prácticas docentes.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Evaluación Formativa; Políticas Educativas.