



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: análise da legislação educacional brasileira (1996 a 2018)

ASSESSMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: analysis of brazilian educational legislation (1996 to 2018)

Rayner Raulino e Silva¹, Mirian Barbosa Rodrigues², Anna Livia Ferreira da Silva³

¹Professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. ²Egressa do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC. ³Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC.

RESUMO

Compreendemos que a Educação Infantil, etapa da Educação Básica brasileira, é uma conquista dos movimentos sociais e, como tal, advém de um processo sócio-histórico. Entretanto, é uma conquista recente e está em intensas mudanças. Entre essas mudanças, destaca-se a resignificação do processo avaliativo. Por isso, esse artigo tem como objetivo analisar como os documentos legais abordam a avaliação na Educação Infantil, por meio de pesquisa documental de seis documentos normativos, que são datados de 1996 a 2018, e que influenciaram mudanças no contexto educacional brasileiro. Esses documentos que fazem parte desse estudo refletem um olhar que demarca uma noção de sociedade, indivíduo e educação. Nesse processo analítico concluímos que a escola e seus professores compreenderam a avaliação como um processo contínuo que deve levar em conta o desenvolvimento da criança, diretamente ligado à própria prática pedagógica, bem como o seu próprio desenvolvimento como parâmetro de análise para o processo avaliativo.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Avaliação do ensino e Aprendizagem, Legislação Educacional Brasileira.

ABSTRACT

We understand that Early Childhood Education, as a stage of Brazilian Basic Education, is the result of a socio-historical process and a conquest of social movements. However, it is a recent achievement and is currently undergoing significant changes, including changes in the evaluation process. Therefore, this article aims to analyze how legal documents address assessment in Early Childhood Education, using documentary research as a methodological approach. The analysis is based on six normative documents dated from 1996 to 2018 that have influenced changes in the Brazilian educational context. These documents reflect a view that demarcates a notion of society, individual, and education.



Through this analytical process, we conclude that schools and teachers understand assessment as a continuous process that must consider the child's development, directly linked to their own pedagogical practice and the child's own development, comparing the child to themselves.

Keywords: Early Childhood Education, Teaching and Learning Assessment, Brazilian Educational Legislation.

1 UMA INTRODUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL SOBRE A INFÂNCIA

A Educação Infantil é um processo social, logo histórico, que advém do movimento social e do movimento feminista, ambos provocados pelo sistema capitalista. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil (EI) no Brasil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, tornando-se dever do Estado a oferta desta etapa da educação. Trouxe com isso reformulações organizativas do trabalho na educação básica.

Uma dessas reformulações está presente em um panorama de Faria (1997), em que, a partir dos fundamentos históricos há uma ressignificação nas diferentes concepções de infâncias atreladas a fatores econômicos, sociais, históricos e religiosos, que trouxeram distinções entre adultos e crianças. Nessa direção, trata-se de um fato social, já que, na medida em que são reproduzidas as formas de autoridade de uma dada sociedade, a dependência da criança frente ao adulto está presente de uma forma ou de outra nas diversas classes sociais.

Entre os diversos significados de infância construídos ao longo da história, Faria (1997) percebe que, na sociedade capitalista, há também um conceito de infância que está intrinsecamente vinculado à inserção social da criança na sua classe, no seu contexto político e econômico. Assim, deve-se partir do princípio de que as crianças têm modos de vida e inserções sociais completamente diferentes umas das outras, o que reflete nos diferentes graus de valorização da infância pelo adulto. Com isto, há apropriações de novas normatizações de infância reconhecendo suas diferentes culturas.

Percebe-se com isto, um reconhecimento da criança como sujeito de direitos e como sujeito social produtor de cultura e história. Processos para a institucionalização da infância são pensados reconhecendo os processos sociais, históricos, econômicos

e morais. Witiuk (2004) destaca que, no Brasil, a partir do período de 1930, o Estado de Bem-Estar Social gerou um sistema de proteção social enraizado pelos processos acelerados de industrialização, urbanização e transformação da estrutura social brasileira, resultando para a educação a estruturação do nível básico obrigatório e gratuito e posteriormente a extensão para oito anos de educação básica.

Souza (1996, p. 13) traz o desenvolvimento psicológico como eixo de sua pesquisa e a autora afirma que uma determinada noção do desenvolvimento psicológico com base em Piaget passa a guiar e enquadrar a noção de normatividade pedagógica, ou seja, “a psicologia do desenvolvimento constitui-se a serviço da produção de um saber que deve fornecer critérios para o sistema educacional agrupar as crianças segundo a evolução de suas capacidades cognitivas e aptidões específicas”. Em contrapartida, Souza (1996) aposta em uma nova abordagem acerca do desenvolvimento psicológico, por meio da adoção de um enfoque que caminhe simultaneamente em duas direções, que serão apresentadas a seguir.

A primeira seria redefinir a questão da temporalidade humana, pois, a racionalidade capitalista despreza completamente o tempo dos homens. A fragmentação dos homens em tempos estanques (infância - maturidade - velhice) trata o tempo humano como se este não fosse uma coisa total, unitária, simultânea. A segunda direção é, pois, resgatar no homem contemporâneo o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural.

Portanto, ser sujeito é se colocar como autor das relações sociais. A partir desse entendimento, a linguagem no interior da psicologia do desenvolvimento ocupa o lugar social na constituição dos sujeitos e das próprias teorias que falam a respeito dos processos de interligações sociais. Em síntese, a linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para o qual o jogo, criatividade e pensamento crítico convergem.

Refletindo a partir dessa abordagem apresentada, percebe-se a necessidade de pensar práticas educativas nos espaços institucionais que atendam esses indivíduos e que respeitem os direitos destes e reconheçam sua cultura e história. Pois, antes de ser educando, ele é criança, e ao ser educando, não deixa de ser criança. Então devemos pensar em práticas pedagógicas embasadas numa concepção de criança e sociedade.

A institucionalização das crianças pequenas é uma realidade que precisa ser garantida pelas políticas públicas, tanto em relação à democratização de acesso, como nos aponta Camini (2009), já que o Estado Brasileiro ainda não consegue atender a demanda por Centros de Educação Infantil (CEI's) públicas e gratuitas, quanto à garantia da sua qualidade e articulação com os diferentes setores públicos.

As políticas públicas influenciam no cotidiano da Educação Infantil e provocam efeitos nos espaços institucionais. Temos, por exemplo, a Constituição Federal do Brasil de 1988, que deu início à municipalização do ensino, com o argumento de que, assim, a “comunidade” teria a escola de sua preferência e seria possível contribuir para a construção do “poder popular”, que acompanharia e avaliaria de perto um serviço prestado pelo poder público (BRASIL, 1988).

Sendo assim, em seu artigo 208, inciso IV, estabelece o “atendimento em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 1988). No art. 211, no parágrafo 2º, estabelece que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988). Nessa direção, tais garantias de direitos presentes na Constituição Federal sustentam-se por um viés de responsabilização dos diferentes sistemas educativos por diferentes etapas da educação, garantindo dessa maneira, um regime de colaboração.

Assim, a proposta de uma educação infantil de qualidade inclui uma série de fatores, que vão das políticas públicas para a infância às condições físicas dos equipamentos, materiais educativos e, principalmente, a formação de professores. São eles os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos, bem como pelo estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favoreça a criança, o adulto e a comunidade.

De acordo com Saviani (2008, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Pensar na educação de crianças requer pautar qual a concepção desta educação para esses sujeitos. A Emenda Constitucional de número 59/2009, que determina os Indicadores da qualidade na Educação Infantil, afirma, como citado anteriormente, que

esta é a primeira etapa da educação básica, sendo as creches e instituições pré-escolares seus espaços de ensino-aprendizagem, que devem ter a supervisão dos sistemas de ensino. Porém há produções de discursos de que este é um espaço no qual não há o “ensino” e, sim, apenas o cuidar e acompanhar o desenvolvimento. Entretanto, autores como Pasqualini (2010, p. 63) questionam esta posição ideológica.

Diante deste quadro, entendemos que a explicitação de qual deve ser o papel ou a contribuição específica da educação infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em que apontam sobre a necessidade de levar em consideração as vivências e experiências das crianças para articular como um conjunto de práticas produzidas ao longo da história humana (BRASIL, 2009).

Nessa direção, é preciso caminhar na delimitação de finalidades pedagógicas que, fundadas no conhecimento científico sobre as características e peculiaridades do desenvolvimento infantil, possam superar a mera socialização da criança pequena – expressão maior da redução de finalidades que caracterizou historicamente o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, para atingirmos o desenvolvimento integral (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil deve sair da chamada socialização da criança pequena, presente nos documentos legais no termo de interação e realmente fundamentada no conhecimento científico, promover o desenvolvimento infantil completo (PASQUALINI, 2010). Para saber se houve um desenvolvimento da criança é necessário avaliar, que é o tema principal desse artigo, que tem como objetivo central: analisar como os documentos legais abordam sobre a avaliação na Educação Infantil.

Para responder ao nosso objetivo geral, buscamos por meio dos objetivos específicos:

- mapear os documentos legais brasileiros que abordam sobre a avaliação na Educação Infantil;
- compreender qual o significado de avaliação presente nos documentos;
- identificar a noção de educação e infância nos documentos.

2 DIALOGANDO COM OUTRAS AUTORAS E OUTROS AUTORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para problematizar a avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil, iniciamos o debate sobre o papel da educação em nossa sociedade. Para tanto, nos debruçamos nos estudos de Magalhães e Marsiglia (2017) quando estas se dedicam a refletir sobre o significado da escola nos diferentes tempos históricos.

Nessa direção, o contexto de uma sociedade mais difusa, trouxe influências na significação da função de educar da escola, sendo essa entendida não apenas como tendo centralidade a socialização do conhecimento, mas, sim como espaço de reconhecimento da diversidade humana. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem ganha outros corpos, sendo esse o sentido de reconhecer os diferentes movimentos de aprendizagens.

[..] a avaliação deve tomar o aluno por suas possibilidades de desenvolvimento e não ter como parâmetro o que o professor quer que ele aprenda, entendendo-se como ato discriminatório e preconceituoso esperar de um aluno aquilo que ele não pode dar, porque seu desenvolvimento não está “pronto” para aquilo que o professor almeja (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2017, p. 236).

Portanto, pensar na avaliação requer reconhecer os diferentes educandos como indivíduos com diferentes possibilidades, sendo essas de: desenvolvimento cognitivo, intelectual e global. Pois, de acordo com Luckesi (2002) avaliar o educando implica em “antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2002, p.01). Para tanto, a avaliação é um processo contínuo do ato educativo, que não deve ocorrer somente em sala de aula, deve ser coletivo e ultrapassar as paredes da sala de aula, envolvendo professores, equipe pedagógica, família e os colegas de classe.

Não deve se tratar apenas da certificação de conclusão, mas, da apropriação do conhecimento e do processo de socialização, que promova a autonomia do sujeito em sua subjetividade e uma conscientização de visão de mundo que possibilite um olhar crítico de sua realidade. Logo, precisamos pensar a avaliação da aprendizagem, pois o processo didático é de responsabilidade do trabalho do professor. Nessa direção, Libâneo (1994, p. 195) afirma que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e

aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Portanto, a avaliação não pode ser um ato separado, mas um aspecto que influencia a ação educativa, desencadeando a edificação do conhecimento e fazendo o professor dar uma nova dimensão na sua prática pedagógica, fornecendo informações que permitem refletir acerca do processo de ensino aprendizagem. Luckesi (2002, p. 06) nos diz que:

[...] para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. (Luckesi, 2002, p. 06).

Nesse sentido, Luckesi (2002) reforça que a prática da avaliação da aprendizagem deve apontar para a busca do melhor de cada um, por isso é diagnóstica e não estaciona na constatação. Assim, o ato avaliativo possui uma função também diagnóstica, pois, evidencia a tomada de decisão com o objetivo de permitir um processo didático enriquecedor para todos os indivíduos envolvidos nessa relação com o conhecimento. Assim, “a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para entender isso, importa distinguir avaliação de julgamento” (LUCKESI, 2002, p.172).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente artigo se dispõe a realizar uma pesquisa qualitativa, com delineamento de análise documental. De acordo com Richardson (2012, p. 90), a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos documentos analisados [...]”. Nessa direção, a pesquisa qualitativa, envolve um estudo mais circunscrito, aproximando o pesquisador do seu campo de análise, de forma a propiciar uma investigação mais minuciosa, considerando de forma analítica pode-se configurar este processo ao contexto baseado na experiência, expresso sob

a visão do investigador com um olhar sensível ao contexto focalizado (CLIFFORD, 1998).

O condutor metodológico para a escrita desse artigo é a análise documental dos documentos oficiais que registram em seu conteúdo apontamentos acerca da avaliação na educação infantil. Pois, foi necessário identificar como deu-se durante o período entre 1996 a 2018 a produção de sentidos acerca dessa temática (MICHEL, 2015).

Os documentos selecionados para a produção deste artigo foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394 (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RESOLUÇÃO CNE/ CEB nº5, 2009); Lei nº 12.796 de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

A partir do mapeamento dos documentos normativos, o foco foi buscar respostas para duas perguntas investigativas: O que o documento normativo traz sobre o que é avaliar e como avaliar na Educação Infantil?

4 DISCUSSÃO

No Brasil, temos presenciado um coletivo de documentos oficiais e legais, produzidos desde a Constituição Federal de 1988. Portanto, demarcam trinta e quatro anos de documentos legais que normatizam a educação infantil, com foco na garantia do acesso e permanência de crianças, sendo que discutiremos neste artigo a seleção de alguns, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RESOLUÇÃO CNE/ CEB nº5, 2009), Parecer CNE/CEB nº 20 (2009), Lei 12.796 (2013) e a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (2018).

Partimos da análise da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), que demarca a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo sua oferta, por meio de creches e pré-escolas, ofertadas para crianças de zero a seis anos e perpassando pela ação de municipalização dessa etapa da educação. Em seu artigo

31 assinala que, “[...] 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” (BRASIL, 1996). Neste sentido o documento infere que a avaliação é necessária e fundamental para a promoção e acompanhamento do desenvolvimento infantil pelo docente. Entretanto, o processo avaliativo não deve ter como intenção a aprovação ou reprovação da criança nem dentro dos ciclos dessa modalidade e nem de promover ou reprovar a criança para a entrada no ensino fundamental.

Após a LDB de 1996, tivemos no contexto brasileiro, por meio de um conjunto de reformas educativas, uma ação do governo de Fernando Henrique Cardoso na promoção de um documento em 1998, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), inesperadamente e sem diálogo com os profissionais da área, que estavam em processo de constituir uma Política Nacional para a Educação Infantil, entre os anos de 1994 a 1998.

Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento (CERISARA, 2002, p.336).

Em relação ao tema da avaliação da aprendizagem na educação infantil, esse documento aponta que o foco desse procedimento são as “situações de aprendizagem”. Sendo assim, a análise vai se dar a partir do contexto no qual a criança se encontra para o seu desenvolvimento, vinculada às oportunidades ofertadas, sendo fundamental o registro como instrumento de trabalho do professor (BRASIL, 1998).

Entretanto, o RCNEI deve ser considerado como um material de apoio para que os docentes utilizem como ajuda para a sua reflexão e não compreendido como um documento legal. Pois, ele não é mandatório ou obrigatório. Os sistemas de ensino optam pela utilização dele em suas escolas (CERISARA, 2002).

Destarte, como orientação nacional, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) que em uma forma mais clara, apresentam algumas diretrizes a serem adotadas pelas instituições de educação

infantil. Esse documento complementa a LDB, e em seu décimo artigo em relação à avaliação, afirma que:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 18).

Ratificamos a partir das diretrizes, a ideia de que a avaliação não deve ser um procedimento que sirva de retenção da criança nessa etapa. O segundo ponto que destacamos refere-se à “observação crítica e criativa das atividades”. Nessa direção o professor precisa ter ciência de como avaliar, o que avaliar, a partir de qual perspectiva, para ter um outro olhar acerca desse desenvolvimento infantil, que fuja da noção de classificação da criança.

Outro ponto importante é a realização de múltiplos registros, diversificadas formas de registro, que podem auxiliar a análise do desenvolvimento, se o professor juntamente com os outros atores envolvidos tiverem consciência do ato avaliativo e suas nuances. O registro sistemático pode contribuir para uma análise crítica do ato educativo do professor, para que seja possível avaliar o desenvolvimento da aprendizagem da criança e verificar vazios nesse desenvolvimento, para articular outras ações que possibilitem a apropriação da criança dos conhecimentos produzidos socialmente.

No mesmo ano (2009) tivemos um parecer do Conselho Nacional de Educação de número 20, alusivo às DCNEI, tendo como plano de fundo a “ótica da garantia de direitos” e entre os apontamentos destacamos sobre o processo de avaliação:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado.

Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil.

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, 2009, p. 16-17).

Podemos destacar a partir do trecho acima, que a avaliação deve incidir por todo o contexto da aprendizagem, portanto, no parecer destaca-se que a avaliação não se dá apenas na criança em separado, mas no contexto ao qual ela está inserida. Assim, reafirmamos a ideia de que a avaliação não é um procedimento de retenção da criança nessa etapa. A observação, portanto, se dá a partir de todo o contexto e suas relações. Nesse fluxo de mudanças, em 2013 tem-se a lei de número 12.796 que efetiva algumas alterações na LDB 9.394 de 1996, entre essas mudanças:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, s/n).

Nesse fluxo de mudanças percebemos que a idade das crianças a serem atendidas nessa etapa da educação básica passa de 0 a 6 anos para 0 a 5 anos. Percebemos também a noção de que essa etapa tem por finalidade a complementação da ação da família e comunidade. Portanto, a educação infantil deve desenvolver a criança em colaboração com esses dois espaços sociais anteriormente citados. Essa lei, portanto, divide a responsabilidade do desenvolvimento da criança entre a família e/ou responsáveis com os sistemas de ensino.

Essa lei (BRASIL, 2013) aponta indícios para o próximo documento legal. Em seu artigo 26 temos a base nacional comum e uma parte diversificada para pensar os currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio. Pensar em uma base nacional comum é um tema complexo, pois, apresenta um contexto de tensões em sua elaboração e discussão nas audiências públicas.

Em relação à avaliação na educação infantil o conteúdo apresentado na Base Nacional Comum Curricular não é claro sobre a diferenciação entre acompanhamento, monitoramento e avaliação. Pois, a partir da BNCC entendemos que “[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 35). Assim, tem-se uma necessidade de especificar essa diferenciação entre acompanhamento, monitoramento e avaliação.

No acompanhamento tem-se o foco nas práticas de ensino e aprendizagens, entender como o professor ensina e como a criança aprende. Sobre a aprendizagem, ela deve focar individualmente em cada criança para conhecer o seu desenvolvimento enquanto indivíduo em um meio social. O acompanhamento relaciona-se apenas ao desenvolvimento da criança e não a todo o ato educativo, que inclui todas as relações postas, como as concepções presentes no ato educativo. Assim, através dos diferentes registros o monitoramento se faz presente no planejamento do professor, este consegue monitorar o desenvolvimento das crianças.

O documento aponta sobre a avaliação da aprendizagem como elemento solto em relação ao processo de desenvolvimento, como se fosse estanque apenas na criança. Dessa forma a avaliação, deve ser entendida como um processo de produção de sentidos e significados acerca do ensino e aprendizagem. Logo, a avaliação traz a

abertura para a reestruturação de práticas pedagógicas e, desse modo, para a consideração dos diferentes percursos de aprendizagem, visto que não existem salas de aula “homogêneas”, estas se compõem pelas diferenças. O processo avaliativo deve pressupor uma constante ação-reflexão-ação, com vistas a garantir o sucesso escolar de crianças/estudantes, principalmente aqueles/as que vivem em situação de pobreza ou extrema pobreza, pois são os mais atingidos pela engrenagem do que é posto como fracasso escolar, sendo este uma das facetas da desigualdade social (ESTEBAN, 2013).

5 CONCLUSÃO

Em todo decorrer do trabalho é abordada a importância da avaliação como um espaço de reflexão dos processos de ensinamentos e aprendizagens. Aborda a questão do desenvolvimento, a avaliação como um processo contínuo, observado em todos os seus momentos e de diferentes formas através dos distintos instrumentos avaliativos (diário, fotografias, portfólios, registros escolares, vídeos, gravações e entre outros).

Considerando esses movimentos vivenciados no ensino, os desafios são intensos diante das demandas na avaliação na educação infantil, incluindo uma avaliação sobre a percepção que temos da criança quando chega à escola e passa a ser vista como “parte” do espaço escolar, os movimentos internos para atentar-se especificamente em relação aos alunos e as perspectivas de permanência contínua na escola, garantindo assim o seu desenvolvimento em um sentido de totalidade.

O que podemos observar nessas legislações é que o intuito de avaliar não deverá ser para classificar, promover ou selecionar a criança na educação infantil. Ela está pautada principalmente na observação crítica. Observar requer ao mesmo tempo investigar. Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil, deve ser entendida como um processo de investigação, devendo estar atenta aos mínimos detalhes, aos pequenos e grandes gestos.

Como tal, o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado com as relações sociais exercidas sob a criança. Por meio destes fatores externos é que ocorre a transição da dependência para a autonomia do indivíduo. Pensar num novo

formato de avaliação de aprendizagem na escola é o que muitos estudos da área da Educação reflexionam. Isso requer que a escola e nela, seus professores, compreendam a avaliação como um processo contínuo que deve levar em conta o desenvolvimento da criança diretamente ligado à própria prática pedagógica. Cabe ao professor trazer a individualidade de cada criança e com ela toda a sua subjetivação para que, assim, contribua para o desenvolvimento de cada criança em sua totalidade. Para constatar tal desenvolvimento, a avaliação deve ser um processo contínuo, que deve ser observado em todos os seus momentos, em todos os seus espaços de interação. Em síntese, o processo avaliativo deve estar bem fundamentado no que será avaliado, para qual finalidade, qual o motivo dessa avaliação, de que forma será realizada para, em um processo contínuo, conseguir analisar o caminho percorrido pela criança, e seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos deputados. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: Acesso: 01 maio 2013.

_____. **Lei n. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. 1988. República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 16-17, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAMINI, Lucia. **A Gestão Educacional e a relação entre federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2009. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p.326 – 345. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** 2 ed. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2013.

FARIA, Ana Lúcia (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GASPARIN, João Luiz. Avaliação Na Perspectiva Histórico-Crítica. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO- SIRSSE, Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba, SIRSSE, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. **Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Conferência proferida no V Módulo de Formação de Professores do Programa Escola Ativa Gestão Escolar. 2010.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

PASQUALINI, J. C. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: 31 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2008, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2008.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Letras. Araraquara, 2010.

RICHARDSON, R. (Org). **Pesquisa Social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Solange Jobim. Re-Significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no Contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Revista Debates em Educação**, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

WITIUK, Ilda Lopes. **A trajetória sócio-histórica do serviço social no espaço da escola**. 2004. 327f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.