

# DEMANDAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## DEMANDS FROM THE PROCESS TO ASSESS THE FULL DEVELOPMENT OF BABIES ACCORDING TO CHILD EDUCATION TEACHERS

Miriane Sinara Pries<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0391-9429>

Marlene Zwierewicz<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>

Beatriz Alves de Oliveira<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1171-5031>

Elisamara Gaspar da Silva<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0009-0009-7527-4237>

João Derli de Souza Santos<sup>5</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8516-5821>

Recebido em: 18 jul. 2023.

Aceito em: 16 dez. 2023.

### RESUMO

A avaliação é um processo essencial para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e para a tomada de decisões voltadas ao redimensionamento da prática pedagógica. Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida em um mestrado profissional, cujo objetivo é elaborar uma proposta de avaliação para o desenvolvimento integral de bebês. Neste recorte, expõem-se os dados obtidos na primeira etapa de um estudo de caso, mediante a aplicação de um questionário para levantar as demandas indicadas por docentes de um processo de avaliação de bebês em uma instituição municipal de ensino de Santa Catarina. Entre os resultados, foram

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio Peixe (UNIARP). Rede Municipal de Ensino de Caçador, Santa Catarina. E-mail: [miriane.pries@gmail.com](mailto:miriane.pries@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Educação pela Universidad de Jaén (UJA), Espanha. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio Peixe (UNIARP). E-mail: [marlene@uniarp.edu.br](mailto:marlene@uniarp.edu.br).

<sup>3</sup> Mestra em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio Peixe (UNIARP). Rede Municipal de Ensino de Caçador, Santa Catarina. E-mail: [beatriz.oliveira@cacador.edu.sc.gov.br](mailto:beatriz.oliveira@cacador.edu.sc.gov.br).

<sup>4</sup> Mestra em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio Peixe (UNIARP). Rede Municipal de Ensino de Caçador, Santa Catarina. E-mail: [elisamara.silva@cacador.edu.sc.gov.br](mailto:elisamara.silva@cacador.edu.sc.gov.br).

<sup>5</sup> Doutor em Educação pela Unicamp. Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). ORCID: . E-mail: [derli@unifebe.edu.br](mailto:derli@unifebe.edu.br).

detectados os critérios utilizados pelos docentes na avaliação, a convergência parcial entre os critérios indicados e os adotados, a utilização de uma documentação pedagógica recomendada para a Educação Infantil no país, a necessidade de rever o instrumento avaliativo e a predisposição dos docentes para contribuir com a melhoria da avaliação dos bebês.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Avaliação. Bebês. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Campos de experiência.

### ABSTRACT

Assessment is an essential process in accompanying child development and also in making decisions related to re-defining pedagogical practice. This article presents a cut-out of a research conducted on the professional master's level, whose purpose is to devise a proposal to assess the full development of babies. Such cut-out has included data collected in the first stage of a case study in which a questionnaire was utilized in order to raise the demands indicated by teachers in baby assessment process in a local educational unit in the state of Santa Catarina. The results have shown the criteria employed by teachers in their assessment, the partial convergence between the criteria indicated and those actually adopted, the use of pedagogical documentation recommended for Child Education in Brazil, the need to review the assessing instrument, and the teachers' willingness to contributing to improve the assessment of babies.

**Keywords:** Child education. Assessment. Babies. Rights to learning and development. Field of experience.

### INTRODUÇÃO

Dentre as atividades docentes, a avaliação “[...] apresenta um maior grau de incerteza relativo ao acerto ou não de proceder deste ou daquele modo” (Marques, 1975, p. 36). Por isso, independentemente das dúvidas em relação ao processo, ela deveria ter “[...] um sentido amplo [...]” e ser realizada “[...] de formas diversas [...]” (Melo; Bastos, 2012, p. 183).

Especificamente na Educação Infantil, a avaliação não visa à promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Nessa etapa, Vieira e Côco (2019) defendem que ela deve considerar o contexto no qual se realiza, o que revela a dificuldade de padronização de instrumentos e critérios compatíveis com as especificidades de todas as instituições de Educação Infantil do território nacional.

Essa complexidade justifica o compromisso assumido neste estudo de levantar demandas do lócus da pesquisa para a elaboração de uma proposta avaliativa.

No caso dos bebês, Plaza e Santos (2015) alertam sobre a importância de os docentes terem clareza sobre as vivências dos pequenos ao longo do processo pedagógico, condição que demonstra o hermetismo do processo avaliativo. Nesse sentido, a avaliação deve contribuir para se “[...] compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade pedagógica” (Martins Filho, 2013, p. 46).

Diante das demandas que envolvem o processo avaliativo, esta pesquisa teve como objetivo geral apresentar uma proposta de avaliação para o desenvolvimento integral de bebês matriculados em uma instituição de Educação Infantil vinculada à Rede Municipal de Ensino de Caçador, Santa Catarina, considerando em sua elaboração os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, os campos de experiência e as especificidades locais. No recorte feito neste artigo, são apresentados os resultados relativos ao primeiro objetivo específico da pesquisa, ou seja, a contextualização da realidade avaliativa do lócus da pesquisa.

Metodologicamente, optou-se pelo estudo de caso e priorizou-se a abordagem qualitativa. Especificamente na contextualização do lócus do estudo, participaram 15 docentes, sendo os dados coletados mediante a aplicação de um questionário.

Espera-se que os resultados da pesquisa auxiliem no processo avaliativo realizado na Educação Infantil, servindo para reflexões sobre a relevância de implicar, além das orientações dos documentos norteadores da etapa formativa no país, as demandas específicas dos bebês em seus contextos de inserção. Nesse sentido, pretende-se contribuir para uma avaliação que Zwierewicz e Pantoja (2004) definem como uma alternativa desenvolvida na e para a diversidade e que para Zwierewicz *et al.* (2016) é fundamental para superar uma perspectiva paradigmática pautada na competição e na conseqüente exclusão dos que não se adaptam a um sistema individualista.

## **A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA REGULAMENTAÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES DA INFÂNCIA**

Considerando que o presente estudo tem como foco a avaliação do desenvolvimento integral de bebês que frequentam a Educação Infantil, procura-se, por meio da análise de regulamentações e de estudos correlatos, contextualizar a relevância desse processo. Por isso, esta seção pauta-se em autores dedicados à pesquisa da temática e na legislação orientadora dessa etapa formativa no Brasil.

Prevista no art. 31 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a avaliação na Educação Infantil é indicada como uma ação que deve ocorrer por meio do acompanhamento e do registro do desenvolvimento infantil, sem objetivar a promoção para o ano subsequente (Brasil, 2005). Entretanto, mesmo prevista legalmente, a avaliação nessa etapa gera dúvidas. Portanto, para que ela seja efetivada de modo adequado, é preciso que tais dúvidas sejam postas em deliberação.

Melissa, Garms e Batista (2016) afirmam que a avaliação na Educação Infantil gera dúvidas especialmente nos seguintes aspectos: a) o fato de avaliar o desenvolvimento infantil através de registros requisita, dos docentes, conhecimentos sobre o desenvolvimento em todas as suas especificidades; e b) a indissociabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem, ainda que sejam processos distintos, apresenta uma íntima relação que precisa ser considerada. Para chegar a essas afirmações, as autoras acompanharam, durante cinco anos, o processo avaliativo realizado em Centros de Educação Infantil (CEIs) de uma universidade pública. Por meio desse estudo, constataram que:

[...] No início notamos que a questão da avaliação tangenciava a prática pedagógica, mas não era realizada de forma intencional e planejada. Eram realizados registros sobre o desenvolvimento infantil, mas esses não apresentavam relação com as questões pedagógicas e pouco se refletia sobre a interação entre desenvolvimento e aprendizagem (Melissa; Garms; Batista, 2016, p. 2).

Para as autoras, situações como essas ainda são comuns. No entanto, não se pode prescindir da tomada de decisões em relação às escolhas dos meios avaliativos, as quais devem levar em conta suas implicações. Assim sendo, ainda que a avaliação apresente desafios, é indispensável avançar na compreensão de seu conceito, de

seus objetivos, de formas de efetivação e comunicação, bem como na utilização dos resultados do processo avaliativo no planejamento docente, especialmente porque:

Avaliar quer dizer analisar o processo de construção da aprendizagem vivenciada pelo educando, tendo como objetivo redimensionar todo o momento das propostas educacionais, servindo como um instrumento educativo fundamental no desenvolvimento humano (Silva, 2012, p. 2).

Portanto, esse é um processo complexo que não se esgota no registro e na comunicação de seus resultados. Essa perspectiva é considerada em vários documentos que orientaram ou orientam a Educação Infantil no contexto brasileiro.

Dentre os documentos que influenciaram a organização da Educação Infantil brasileira, situa-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998. Esse documento definiu a avaliação como “[...] um conjunto de ações que auxiliem o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças [...]”. Além disso, evidenciou como condições do processo educativo o “[...] professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças [...]” (Brasil, 1998, p. 59). Esse documento indicou, ainda, que cabe à avaliação “[...] acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo [...]” (Brasil, 1998, p. 59).

Passada mais de uma década de publicação do RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), publicadas em 2013, propuseram que:

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. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (Brasil, 2013, p. 95).

Hoffmann (2012) reitera a relevância desse recurso ao afirmar que, na Educação Infantil, a avaliação “[...] tem por base a observação permanente das

crianças no cotidiano e a aproximação dos professores com sua diversidade sociocultural, à luz de suas próprias representações, teorias, experiências profissionais e de vida” (p. 30).

Nessa mesma direção, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) indica que a avaliação na Educação Infantil tem como objetivo “[...] acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, de modo a valorizar seus saberes e redirecionar o planejamento do professor [...]” (Santa Catarina, 2019, p. 108). Nesse sentido, os resultados da avaliação não devem ser considerados um fim em si mesmos e tampouco a finalização de um processo, mas indicativos para redimensionar a prática pedagógica. Portanto, não se trata de “um procedimento que indique o ponto final de um trabalho, uma classificação, para depois resultar numa exclusão futura [...]” (Silva, 2012, p. 2), mas, sim, um “[...] instrumento de reflexão da prática [...]” (Santa Catarina, 2019, p. 108) para que haja uma articulação entre o processo avaliativo e o processo de planejamento, pois é neste que se devem tomar as decisões sobre os resultados daquele.

Portanto, a avaliação na Educação Infantil tem como uma de suas finalidades redimensionar as práticas pedagógicas a fim de acompanhar o trajeto de vida da criança, pois, segundo Hoffmann (2012, p. 13), nesse percurso, “[...] ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. Por isso, a avaliação é um processo dinâmico, uma vez que deve se efetivar em diferentes situações em que ocorrem as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Considerando todos esses aspectos, esta pesquisa prioriza a avaliação em sua dimensão pedagógica, o que requer pensar que, ao avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, é preciso considerar que:

[...] avaliar não é fazer um “diagnóstico de capacidades”, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam (Hoffmann, 2012, p. 30, grifos da autora).

Para efetivar esse processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definiram que “[...] 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 [...]” (BRASIL, 2010, p. 29). Apesar do término de seu prazo de vigência, o documento indica cinco condições que continuam sendo relevantes para efetiva essa jornada, entre elas: a) a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e das interações entre as crianças no cotidiano; b) a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); c) 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); e d) o uso de documentos específicos que possibilitem às famílias conhecerem o trabalho da instituição com as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Logo, de forma geral, a “[...] avaliação deve procurar abranger todos os aspectos do desenvolvimento da criança, não só o cognitivo [...]” (Silva, 2012, p. 2), contribuindo com a ênfase no desenvolvimento integral, conforme dispõem a LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 2005) e as DCNEB (Brasil, 2013).

Especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, documento que atualmente orienta a educação nacional, o desenvolvimento integral é tangenciado pela ideia de educação integral, concebida como uma “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14). Em convergência com essa demanda, o documento indica como condições desse processo os cinco campos de experiência: i) o eu, o outro e o nós; ii) corpo, gestos e movimentos; iii) traços, sons, cores e formas; iv) escuta, fala, pensamento e imaginação; e v) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando que tais campos de experiências devem ser considerados no planejamento da Educação Infantil, compreende-se que eles também devem orientar os processos avaliativos.

Da mesma forma, destaca-se a relevância dos seis direitos de aprendizagem discutidos nas diferentes versões da BNCC e sistematizados no Quadro 1.

**Quadro 1 - Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento**

| <b>Direitos de aprendizagem</b> | <b>Descrição</b>   |
|---------------------------------|--|
| <b>Conviver</b>                 | "[...] com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas".  |
| <b>Brincar</b>                  | "[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais".              |
| <b>Participar</b>               | "[...] ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando". |
| <b>Explorar</b>                 | "[...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia".  |
| <b>Expressar</b>                | "[...] como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens".   |
| <b>Conhecer-se</b>              | "[...] construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário".   |

Fonte: Brasil (2018, p. 38).

Os respectivos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento precisam ser considerados na dinamização dos dois eixos estruturantes da Educação Infantil: a interação e a brincadeira. Previstos anteriormente nas DCNEI, consideram-se esses eixos "[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização [...]" (Brasil, 2018, p. 37).

A interação e a brincadeira são condições indissociáveis (Craco; Vlcanzi, 2023) e constituem aspectos fulcrais da Educação Infantil. Pela sua relevância para o desenvolvimento integral, Ortiz-Padilha (2018) lembra que internacionalmente a convivência tem assumido um lugar de centralidade em propostas elaboradas por diferentes escolas, valorizando a interação da criança com a comunidade escolar interna e externa. A BNCC vai ao encontro dessa opinião indicando que:



Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37, grifos do autor).

Apesar de haver críticas à BNCC, incluindo as relativas ao “[...] contexto em que ela foi elaborada e aprovada, sem a participação social e dentro de um profundo conflito político, sofrendo pressões de diversos grupos de interesse” (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 8), o documento apresenta aspectos indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças, como pode ser observado no quadro anterior. Por isso, este trabalho corrobora com a vinculação da proposta avaliativa pretendida nesta pesquisa aos campos de experiência e aos direitos de aprendizagem, sem subestimar especificidades do contexto de sua utilização.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Metodologicamente, optou-se pelo estudo de caso e pela abordagem qualitativa, organizando-se a pesquisa em três etapas: na primeira, os participantes conheceram as condições relacionadas à avaliação, as demandas do cenário atendido e as sugestões avaliativas para o contexto da pesquisa; na segunda, os participantes confrontaram o instrumento de avaliação produzido em uma instituição de ensino da Rede Municipal catarinense com os resultados coletados na etapa anterior, observando possíveis alternativas para a elaboração da proposta avaliativa pretendida nesta pesquisa; na terceira etapa, a proposta avaliativa foi elaborada com base nos resultados das duas etapas anteriores e apoio nas especificidades dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência.

Neste artigo, apresentam-se resultados da primeira etapa, que contou com 13 participantes, sendo os dados coletados meio de um questionário elaborado e validado especialmente para esta pesquisa. Os respectivos dados foram tratados com apoio do MaxQDA, um *software* de análise de dados qualitativos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre as especificidades do lócus de pesquisa, os participantes mencionaram os critérios de avaliação utilizados, as formas de registro, a função atribuída à avaliação e o uso dos resultados do processo avaliativo, dentre outras. Esse conjunto constitui as condições para a elaboração de uma proposta avaliativa que considera a realidade local.

Ao serem questionados sobre os critérios utilizados no lócus da pesquisa, os participantes destacaram os registrados na Figura 1.

**Figura 1** - Critérios avaliativos priorizados no lócus da pesquisa



**Fonte:** Pries (2020).

Os critérios indicados pelos participantes podem ser organizados em três blocos: i) no primeiro, a cognição e a interação ocupam o centro de atenção dos docentes; ii) no segundo, destacam-se as atividades desenvolvidas pelas crianças, os próprios critérios indicados na BNCC, as habilidades e as características apresentadas pelas crianças, bem como o meio e a dimensão motora; iii) no último bloco, os participantes situam a afetividade, a autenticidade, a autonomia, a comunicação, a convivência, as dificuldades, as experiências, a expressão, a

individualidade, a inserção, os interesses, a linguagem, os movimentos, a oralidade, os potenciais, a dimensão psicomotora e a questão social, bem como a socialização.

Existe, portanto, um repertório de critérios utilizados pelos docentes para avaliar as crianças no lócus da pesquisa. Ademais, observa-se a convergência desse índice com dimensões que fazem parte do desenvolvimento integral, discutidas desde que a LDBEN nº 9394/96 definiu no art. 29 que compete à etapa da Educação Infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2005, p. 17), atribuição reiterada no RCNEI (Brasil, 1998), nas DCNEB (Brasil, 2013) e na BNCC (Brasil, 2018).

Em relação ao registro do processo avaliativo, ou seja, à documentação pedagógica, o D1 indicou ser realizado trimestralmente. Já o D3 relatou que o processo envolve a observação, a descrição e o relato.

Como instrumento de registro, o D2 indicou que seu formato constitui o que definiu como boletim, enquanto o D7 definiu como boletim descritivo e o D8 como boletim trimestral descritivo. Esse instrumento, segundo o D6, é preenchido depois da realização do Conselho de Classe, aproveitando aquilo que o D13 definiu como anotações feitas pelos docentes e o D10 conceituou como registros diários.

Quando questionados sobre o que registram no boletim descritivo, os participantes destacaram 32 alternativas. Diferentemente dos critérios avaliativos, os quais podem ser divididos em três blocos, as especificidades registradas no parecer descritivo se definem a partir de cinco blocos.

Na verificação da coerência entre o que defendem e o que praticam, observou-se uma convergência entre o que os participantes indicam como critérios prioritários e o que consideram ao realizar os registros avaliativos, sobretudo na indicação da “dimensão cognitiva” e da “interação” como parte do que eles priorizam na intencionalidade e na prática, considerando essas duas especificidades como mais relevantes para o processo avaliativo pelo lócus de pesquisa. No entanto, essa convergência não foi observada com a mesma intensidade nos blocos seguintes, como se percebeu no bloco secundário, em que a dimensão motora foi apontada como critério de maior relevância, mas somente um dos docentes a destacou na prática efetivada.

Conclui-se que, apesar de haver uma convergência em parte dos critérios avaliativos elencados pelos participantes em relação às especificidades das crianças nos registros avaliativos, outra parte não tem sido considerada na prática. Tais divergências podem ser resultado da falta de definição coletiva de critérios a serem levados em conta por todos os docentes da instituição pesquisada.

Apesar da importância da liberdade atribuída aos docentes, destaca-se que a indefinição de critérios avaliativos pode fazer com que as crianças sejam avaliadas sob diferentes enfoques, ainda que frequentando a mesma instituição. Como exemplo, destaca-se que os docentes podem priorizar as necessidades das crianças em algumas turmas enquanto esse critério pode ser subestimado em outras, gerando oportunidades diferentes para o desenvolvimento das crianças e não compatíveis com necessidades individuais delas.

Por isso, retoma-se uma questão indicada no RCNEI quando essa normativa incumbe ao docente definir “[...] critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças [...]”, indicando também que a função da avaliação é “[...] acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo [...]” (Brasil, 1998, p. 59). Isso requer a definição de uma proposta comum por parte dos docentes da mesma instituição, sem desconsiderar as especificidades existentes entre as crianças, atendendo o que preconizou sobre a necessidade de as instituições de Educação Infantil criarem procedimentos para a para a avaliação do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2010).

Portanto, a avaliação com critérios comuns, mas que respeite cada criança, precisa ser discutida pelo corpo docente, especialmente pela necessidade de haver uma convergência entre a concepção pedagógica que orienta a instituição de ensino e as opções metodológicas e avaliativas, que não devem ser definidas isolada e individualmente. Nesse sentido, vale lembrar que Melissa, Garms e Batista (2016) afirmam que a avaliação gera muitas dúvidas na Educação Infantil e, por isso, defendem que o fato de avaliar o desenvolvimento infantil mediante registros requisita dos docentes conhecimentos sobre o desenvolvimento em todas as suas especificidades.

Ao serem questionados sobre as fontes utilizadas para registro, os participantes destacaram que utilizam vídeos, fotos e registros diários para elaborarem o boletim descritivo. As alternativas citadas convergem com o indicado nas DCNEI (Brasil,



que o acompanhamento pode propiciar à criança uma melhor oferta de “[...] situações de aprendizagem”.

Ao abordar tanto o desenvolvimento como o acompanhamento, o D4 destacou que o boletim descritivo constitui um documento destinado ao “[...] acompanhamento do desenvolvimento, ou falhas no desenvolvimento, para possíveis reuniões com pais, para defesa da escola e professores, etc [...]”. O D6, por sua vez, mencionou que a função informativa da avaliação serve para que as famílias possam acompanhar o desenvolvimento das crianças, sendo, igualmente, um parâmetro para os profissionais se aperfeiçoarem continuamente.

Apesar de tratados separadamente em alguns momentos, os dois termos se agrupam nas respostas de três participantes. Isso indica existir uma preocupação de parte dos docentes de que a avaliação sirva justamente para acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Além do destaque ao acompanhamento e ao desenvolvimento, os participantes também indicaram outras funções que podem ser agrupadas em novos blocos. Como exemplo, destaca-se o bloco formado por conceitos de frequência média, em que constam como funções da avaliação analisar a aprendizagem, o comportamento, o contexto, a própria criança e a escola, além de possibilitar observações, reflexões, registros e intervenções a respeito da prática pedagógica. Como amostra, tanto o D7 como o D8 indicaram como função a reflexão sobre as práticas pedagógicas, já o D7 registrou que a avaliação oferece perspectivas para a “[...] intervenção da professora nas interações dos bebês”, enquanto o D8 situou sua função no que concerne à “[...] percepção, intervenção e interação da professora junto aos bebês”.

Silva (2012, p. 2) reforça que a finalidade da avaliação é colaborar para o redimensionamento das “[...] propostas educacionais, servindo como um instrumento educativo fundamental no desenvolvimento humano”. Além disso, o RCNEI define a avaliação como “[...] um conjunto de ações que auxiliem o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças [...]” (BRASIL, 2010, p. 59).

Quando questionados sobre a utilização dos resultados do processo avaliativo no lócus de pesquisa, os participantes indicaram diferentes ações. Registram-se os conceitos priorizados nas respostas na Figura 3, para se observar a exploração de variadas especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem.



conceitos de prática, aula, necessidades, sala e auxiliar. Isso significa que eles podem ser utilizados para avaliar constantemente a própria prática, bem como que sejam colocados em prática em sala de aula (D10, D11, D12). Outros docentes assinalam que os resultados são usados para realizar intervenções para atender às necessidades das crianças (D4, D7, D8), além de auxiliá-las em suas dificuldades e em suas necessidades (D4), no seu desenvolvimento (D5) e no processo de aprendizagem para fortalecer a estima (D9).

As DCNEB, inclusive, propuseram que a avaliação “[...] deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem [...]” e que se espera que os docentes possam “[...] pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição” (Brasil, 2013, p. 95).

Questionados sobre as dificuldades na realização da avaliação das crianças, somente uma parte afirmou que as observa. São exemplos, o relato do D1, afirmando que as avaliações acabam ficando repetitivas, e do D5, manifestando a necessidade de rever o modelo de avaliação utilizado na instituição pela sua equipe de profissionais para obter um instrumento mais claro e eficaz.

As duas respostas indicam a relevância de uma proposta que considere demandas locais e da ressignificação da avaliação por parte dos docentes, aproximando-se do que o contexto requer sem desconsiderar questões comuns e os documentos balizadores da educação no território nacional.

Nesse sentido, o D8 afirmou que “[...] avaliar sempre é um grande desafio [...], pois cada bebê apresenta resposta diferenciada um do outro [...], situação que, para a participante, envolve conhecer integralmente cada um dos avaliados. Da mesma forma, destaca-se a relevância da resposta do D9 ao comentar que se preocupa com a “[...] forma como relatar as dificuldades das crianças, pois em muitos casos é possível que se deixe de alertar em relação ao que a criança precisa ser estimulada para que se desenvolva”.

Quando questionados sobre o movimento realizado institucionalmente para o processo avaliativo, parte significativa dos participantes afirmou dar-se especificamente pelos docentes. Contudo, outros indicaram quatro momentos em que a instituição intervém no processo: no envio da capa e do modelo do formulário



utilizado, nas discussões do Conselho de Classe, na leitura da versão definitiva do boletim descritivo e na indicação de alguns textos para leitura.

A observação de um dos participantes quanto à necessidade de atualizar o instrumento utilizado constitui uma condição para a melhoria do processo avaliativo, o que exige da instituição discutir esse processo para ir além do que já faz, aprofundando conhecimentos e elaborando ou ressignificando uma proposta que seja pautada tanto nas necessidades locais, como em demandas que ultrapassem o contexto. Ademais, também se mostra indispensável promover discussões permanentes sobre os resultados e a sua utilização na melhoria da prática pedagógica e de todas as condições nela implicadas.

Vale lembrar que, para Plaza e Santos (2015), a avaliação de crianças é um processo complexo, exigindo clareza quanto às suas vivências ao longo do percurso pedagógico. Nesse sentido, a avaliação deve contribuir para se “[...] compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade pedagógica” (Martins Filho, 2013, p. 46).

Em relação às perspectivas para melhorar o processo avaliativo, o D4 se mostrou satisfeito com a prática realizada no lócus da pesquisa, enquanto o D3 afirmou que “Os docentes estão em constante aprendizagem e melhorando a cada ano”. Nessa mesma linha, o D5 registrou a relevância de discutir o modelo atual utilizado pela instituição e transformá-la em uma proposta “[...] que abranja melhor a descrição do desenvolvimento e o progresso [...]” das crianças. Para tanto, o D2 comentou que “Os próprios docentes em conjunto com a instituição [...] podem realizar estudos sobre a avaliação e utilizar os resultados para melhorar a prática avaliativa”.

Além disso, o D9 sugeriu melhorar a observação diária “[...] tendo um olhar mais significativo [...]” em relação à criança, “[...] acreditando no seu desenvolvimento e incentivando da maneira que é necessário [...]”. Essa preocupação converge com os resultados da pesquisa de Gomes (2016), que constatou a primordialidade de incorporar a cultura da avaliação ao trabalho docente e de documentar o que se realiza com as crianças. Como exemplos, situou os diálogos com as crianças, as mediações realizadas e os próprios planejamentos.

Os participantes D10, D11 e D12, por sua vez, destacaram a importância de ampliar a visão sobre o que se ensina, sendo que o D10 mencionou não ser adequado avaliar simplesmente porque é necessário avaliar. Nesse sentido, tanto o D6 como o D7 registraram a relevância de discutir e de implementar estratégias práticas de avaliação. Já o D13 mencionou a relevância da liberdade de realizar “[...] o que realmente é necessário para o desenvolvimento da criança [...]”.

Apesar de posicionamentos diferenciados, observa-se uma preocupação com a necessidade de ressignificar o processo avaliativo. Existe, portanto, uma abertura para a construção de uma proposta que atenda aos anseios dos participantes da pesquisa em relação a diferentes aspectos, o que pode contribuir para que a instituição se constitua como um espaço de construção colaborativa para sua melhoria contínua.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que a avaliação é um processo complexo e que, na Educação Infantil, faz-se necessário priorizar o desenvolvimento integral, atendendo, dessa forma, ao objetivo da etapa formativa, a pesquisa que deu origem aos dados que integram o recorte realizado neste artigo comprometeu-se com a elaboração de uma proposta para a avaliação de bebês pautada nos direitos de aprendizagem, nos campos de experiência e em especificidades contextuais. Para tanto, definiu-se como primeira etapa do estudo a análise da realidade avaliativa do contexto para o qual a proposta pretendia se construída, sendo que os principais resultados foram aqui sistematizados.

Destaca-se, ainda, que o compromisso de considerar demandas do contexto na elaboração de uma proposta avaliativa justifica-se pela relevância das condições que orientam o processo de avaliação em cada instituição de Educação Infantil. Isso se mostra significativo pois, ainda que os documentos que regulamentaram e regulamentam a etapa formativa apresentem subsídios para conceber e dinamizar a avaliação, eles somente têm sentido quando são unidos às condições locais, potencializando a pertinência do processo avaliativo.

Nesta pesquisa, detectou-se que a cognição e a interação constituem o centro de atenção dos docentes quando estes definem os critérios avaliativos utilizados.

Entretanto, eles também consideram com bastante importância as atividades desenvolvidas pelas crianças, os critérios indicados na BNCC, as habilidades e as características apresentadas pelos pequenos, bem como o meio e a dimensão motora.

Existe, portanto, um conjunto de critérios utilizados pelos docentes para avaliar as crianças no lócus da pesquisa, observando-se a convergência de tais critérios com dimensões do conceito de desenvolvimento integral, discutidas em documentos que orientam a educação no país.

Como instrumento para o registro do processo avaliativo, destacou-se o boletim descritivo, observando-se coincidência no que os participantes indicam como critérios prioritários (a dimensão cognitiva e a interação) e no que consideram ao realizar os registros avaliativos. Ainda assim, essa concordância não foi observada com a mesma intensidade em especificidades secundárias quando, por exemplo, os docentes indicaram a dimensão motora como critério relevante, mas somente um deles a destacou na prática efetivada.

Assim sendo, destaca-se que, apesar da importância da liberdade atribuída aos docentes, a indefinição quanto aos critérios avaliativos pode fazer com que as crianças sejam avaliadas sob diferentes enfoques, ainda que frequentem a mesma instituição. Situações como essas precisam ser discutidas pelo coletivo, especialmente pela necessidade de haver uma convergência entre a concepção pedagógica que orienta a instituição de ensino e as opções metodológicas e avaliativas, que não devem ser definidas de modo isolado e individualista.

Dentre a documentação pedagógica utilizada para o registro do processo avaliativo, foram identificados vídeos, fotos e registros diários. Essas alternativas também confluem com as indicadas por documentos orientadores da educação no país.

Além disso, ao apontarem entre as funções do processo avaliativo o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico dos docentes, os participantes reiteram a relevância da avaliação para a tomada de decisão e a necessidade de comunicação dos resultados. Essas perspectivas confluem com a percepção dos participantes quanto à utilização dos resultados do processo avaliativo.

Apesar da existência de critérios já efetivados na instituição lócus da pesquisa, ainda que com controvérsias, os participantes indicaram necessidades de melhora,

especialmente em relação à repetição que ocorre no registro de diferentes crianças e à reformulação do instrumento utilizado. Dentre as justificativas, observou-se a preocupação com as consequências do que vem sendo feito, especialmente para servirem de incentivo ao desenvolvimento das crianças.

Finalmente, quanto à colaboração entre a gestão e a equipe docente, destaca-se a significância de a primeira sugerir textos para leitura, os quais podem apoiar os avanços no processo avaliativo. No que concerne a este tópico, destaca-se também o valor de considerar o que parte dos participantes observou quanto à inevitabilidade de discutir o instrumento utilizado e o próprio processo avaliativo. Por fim, evidenciou-se também a predisposição da equipe em contribuir com a sua melhoria.

Resultados como os obtidos nesta pesquisa reiteram a pertinência de considerar especificidades locais no processo de avaliação dos bebês nas instituições de Educação Infantil.

Fragments da proposta avaliativa prevista na pesquisa que deu origem a este artigo podem ser localizados na dissertação *Proposta para avaliação de bebês na Educação Infantil: entre os campos de experiências, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e as especificidades do contexto* (2020), de Miriane Sinara Pries, primeira autora deste artigo. Já a proposta avaliativa na íntegra constitui o produto educacional derivado desta pesquisa, cujo título é *Proposta para Avaliação de Bebês* (2021), também de autoria de Miriane Sinara Pries.

## REFERÊNCIAS

BERG, Juliana *et al.* Pandemia 2020 e Educação. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 470-487, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10855>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC: Educação é a base. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília: MEC, 1998. V. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 22 nov. 2023.

CRACO, Eva Adriana da Luz Leite; VICENZI, Vinícius Bertoncini. As percepções de professores sobre a importância do brincar nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. **Revista Professare**, Caçador, v. 12, n. 3, p. e3285, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v12i3.3285>.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2016.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. **O dito e o vivido**: concepções e práticas avaliativas na Educação infantil da Rede Municipal de Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

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

MARQUES, Juracy C. **Os caminhos do professor**: incertezas, inovações e desempenhos. Porto Alegre: UFRGS, 1975.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MELISSA, Rita; GARMS, Gilza Maria Zauhy; BATISTA, Drielly Adrean. Por que e como avaliar na Educação Infantil? *In*: CONAVE, 4, 2016, local. **Anais [...]**. Bauru: MEC, 2016. Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp.br/Home/conave/conavexxxx2015/por-que-e-como-avaliar-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MELO, Édina Souza de; BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ORTIZ-PADILLA, Myriam *et al.* Gestión de la convivencia escolar: indicador de calidad en la organización educativa. **Opción**, [S. l.], n. 18, p. 1097-1125, 2018. Disponível em: <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2860>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PLAZA, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Uillians Eduardo. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil**: recurso para prática pedagógica. Eixo temático: Práticas Pedagógicas. Marília: UNESP, 2015.

PRIES, Miriane Sinara. Proposta para avaliação de bebês. Caçador: UNIARP, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599063>. Acesso em: 1º dez. 2023.

PRIES, Miriane Sinara. **Proposta para avaliação de bebês na educação infantil**: entre os campos de experiências, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e as especificidades do contexto. 2020. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SÃO LUDGERO. **Diretriz Curricular da Educação Infantil**. São Ludgero: São Ludgero, 2019.

SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/142/69>. Acesso em: 22 nov. 2023.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Planejamento da avaliação institucional na Educação Infantil: movimentos participativos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 588-613, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i74.5882>.

VITORETTI, Guilherme Bernardo *et al.* **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP, 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al.* Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. **Polyphonía**, Goiânia, v. 27, n. 1, jan./ jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42320>. Acesso em: 20 out. 2023.

ZWIEREWICZ, Marlene; PANTOJA, Antonio. Diversidad e identidad en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *In*: CONGRESO NACIONAL Y IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA. XIII e II, 2004, Valencia. **Anais [...]**. Valencia: Sociedade Espanhola de Pedagogia, 2004, p.232-242. CD-ROM.