

## **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NO AVESSE DA COSTURA, PONTOS A CONTAR, REFLETIR E AGIR**

**Sonia Kramer**

PUC-RIO / Departamento de Educação  
sokramer@puc-rio.br

### **Resumo**

O campo do currículo e elaboração de propostas pedagógicas de Educação Infantil enfrentam, no Brasil, o desafio da garantia de qualidade do trabalho da Educação Infantil em creches, pré-escolas e escolas. Há muitos problemas relativos à avaliação de crianças nas práticas educativas nessas instituições, tanto no que se refere às concepções de infância, Educação Infantil e avaliação, quanto aos instrumentos e procedimentos delineados para sua concretização. Este texto tem como objetivo discutir a avaliação na Educação Infantil em quatro momentos. O primeiro item, a partir de um olhar teórico, apresenta as concepções de infância, Educação Infantil e avaliação presentes nos documentos e políticas oficiais vigentes no Brasil. O segundo aponta, de um ponto de vista pedagógico, desafios observados nas práticas e dilemas que mobilizam instituições de Educação Infantil e seus profissionais na escolha de estratégias de avaliação. O terceiro item, com um olhar nas políticas, indaga por que muitas conquistas não acontecem na prática. O quarto traz, de outro ponto de vista pedagógico, no avesso da costura, relatos de professoras e gestoras de Educação Infantil sobre sua experiência positiva de avaliação nas instituições de Educação Infantil em que atuam, respondendo aos questionamentos e oferecendo alternativas concretas para os desafios e dilemas apresentados. As conclusões, a partir das teorias, práticas, políticas e relatos, enfatizam nossa responsabilidade na avaliação, como adultos, profissionais, pessoas.

**Palavras-chave:** Avaliação e currículo; Políticas públicas de Educação Infantil no Brasil; Infância e crianças; Práticas de Educação Infantil; Relatos de professores e gestores.



## Abstract

Curriculum field and the elaboration of Early Childhood pedagogic proposals face, in Brazil, the challenge of guaranteeing quality in Early Childhood Education pedagogic practice at crèches, pre-schools and schools. There are a lot of problems concerning child evaluation in practice developed at these institutions, both regarding childhood, early childhood education and evaluation conceptions and instruments and procedures outlined for its implementation. The purpose of this paper is to discuss early childhood evaluation in four items. The first one, written from a theoretical point of view, presents childhood, early childhood education and evaluation conceptions as they are described and assumed in official Brazilian documents and policies. The second item points out, from a pedagogical place, the challenges observed in daily practice as well as the dilemmas that mobilize early childhood education institutions and professionals in choosing strategies and mechanisms of evaluating children. The third item, from a public policies viewpoint wonders why many achievements do not happen in practice. The fourth item presents, from another pedagogical place, on the back of the sewing, reports of teachers and managers about their positive evaluation experience and the practice in the early childhood institutions where they work, responding to questions and offering concrete alternatives to the challenges and dilemmas presented. The conclusions, based on theories, practices, policies and reports, emphasize our responsibility in evaluation, as adults, professionals and human beings.

**Keywords:** Evaluation and curriculum; Brazilian early childhood education public policies; Early childhood education practice; Reports of teachers and managers.

## Introdução

A educação brasileira tem, nas duas últimas décadas, sido alvo e motivo de políticas públicas em todas as áreas, níveis e instâncias administrativas. A partir do compromisso com os direitos das crianças até seis anos, uma intensa produção de políticas públicas, documentos norteadores e materiais com orientações visa favorecer e viabilizar a democratização da educação infantil, em creches, pré-escolas e escolas. A expressiva maioria desses documentos – elaborados no contexto do

governo federal e de governos estaduais e municipais – têm buscado garantir, no discurso das políticas e ações implementadas, a linguagem e a brincadeira como centrais na educação das crianças, com vistas à formação humana, crítica e criativa.

As discussões sobre currículo e elaboração de propostas pedagógicas voltadas para as populações infantis enfrentam, contudo, como um dos seus maiores desafios, a garantia da qualidade do trabalho. Nesse contexto, são muitas as dificuldades relativas à avaliação das práticas educativas, tanto no que se refere às concepções de avaliação, quanto aos instrumentos e procedimentos delineados para sua concretização.

Este texto tem como objetivo discutir a avaliação na Educação Infantil. Para tanto, organiza a análise em quatro itens. O primeiro, a partir de um olhar teórico, apresenta as concepções de infância, Educação Infantil e avaliação presentes nos documentos oficiais vigentes no Brasil. O segundo item aponta, de um ponto de vista pedagógico, desafios observados nas práticas e dilemas que mobilizam instituições de Educação Infantil e seus profissionais na escolha de estratégias de avaliação. O terceiro momento, com um olhar nas políticas, indaga por que muitas conquistas não acontecem na prática. O quarto traz, de outro ponto de vista pedagógico, no avesso da costura, relatos de professoras e gestoras de Educação Infantil e suas práticas positivas de avaliação nas instituições em que atuam, que respondem e oferecem alternativas concretas para os desafios e dilemas discutidos. As conclusões sistematizam o que as teorias, as práticas, as políticas e os relatos nos ensinam sobre avaliação.

Refletindo, analisando e escutando, o texto e sua autora pretendem mostrar, além dos pontos dados, os nós e desalinhavos existentes em estratégias de avaliação que julgam ou classificam as crianças e que se articulam em projetos que têm certezas e condutas voltadas para índices, rankings e fins pouco éticos. A que deve servir a avaliação e a que e a quem ela está muitas vezes servindo, ou sendo servil? Estas questões orientam as análises, reflexões e os relatos apresentados no texto na busca de alternativas positivas e proposições.

### **A Partir de Um Olhar Teórico: Pressupostos da Educação Infantil e da Avaliação**

A análise da avaliação na Educação Infantil exige uma discussão conceitual: como está sendo concebida a infância, as crianças e a avaliação? O que em geral se avalia e para quê? Quem é avaliado? Quais as consequências da avaliação?



As conquistas da Educação Infantil no Brasil, na sua história recente, tem se pautado em uma concepção das crianças como pessoas que produzem cultura e são produzidas na cultura, brincam, aprendem, sentem, criam, crescem e mudam, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. Essa visão assume que as crianças são marcadas por sua classe social, etnia, gênero, diferenças psicológicas, físicas e culturais. Brincando, elas estabelecem uma relação crítica com a tradição,

*“sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção. (...) Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso, as crianças formam o seu mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.”* (Benjamin, 2002, pp.57: 58).

Ao mesmo tempo, as crianças constroem *“uma história pessoal no interior da história social.”* (Pino, 2005, p.158) e nas interações sociais, afeto e cognição interatuam: as crianças aprendem, se formam, transformam, participam e intervêm na realidade, reelaboram o mundo. Aos adultos cabe mediar tais processos onde o papel do outro é central na constituição do eu, no desenvolvimento e no aprendizado ao longo da vida, uma subjetividade necessariamente dialógica (Kramer e Motta, 2010). Desde bem pequenas, as crianças criam, imaginam, expressam desejos e emoções. (Vigotski, 2009). Além disso, é dupla sua inserção na sociedade: como geração e como um sujeito histórico e social. Como geração, as crianças pertencem à mesma faixa etária e são influenciadas pelos contextos em que estão inseridas. Como sujeitos sociais específicos, as crianças vivem processos de subjetivação e, nas interações com adultos e com seus pares, recriam as culturas (Sarmiento, 2008).

Essa concepção – que resulta de estudos teóricos, de pesquisas e do discurso de movimentos sociais – foi incorporada pelas políticas públicas. Segundo a legislação brasileira, as crianças têm direito à atenção,

*“proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”* (Brasil, 1990, p. 9). *“Têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”* (p.11).

É inadmissível a negligência ou qualquer tipo de violência física e simbólica

contra crianças. Além disso, no Brasil, crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens, locais de moradia e gêneros, têm direito à Educação Infantil de qualidade, que amplie seu desenvolvimento, universo cultural, seus conhecimentos, subjetividade e autoestima. As práticas educativas, em todos os tipos de instituições, devem favorecer as trocas e interações, respeitar e acolher as crianças em suas diferenças e deficiências. De acordo com os documentos oficiais que orientam as políticas públicas, nas creches, pré-escolas e escolas, os saberes da experiência fruto da sua vivência – precisam se combinar com conhecimentos relativos à natureza, à produção e ao patrimônio cultural, com vistas à formação humana. As instituições e os adultos devem favorecer a brincadeira, que é experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança (Brasil, 2010a; 2010b).

É fundamental, pois, acolher as crianças em suas diferenças; encorajar suas descobertas; escutar (mesmo que ainda não falem) suas inquietações e desejos; apoiá-las nos desafios que enfrentam, reconhecer que são sujeitos; favorecer que tenham autoestima e confiem nas suas próprias possibilidades de aprender e crescer.

Tal concepção de infância e de Educação Infantil deveria nortear a avaliação que se pretende implementar. Tratemos então de avaliação.

Parte importante do currículo – nas suas mais diversas alternativas e desenhos – a avaliação visa obter dados ou informações para subsidiar as práticas, favorecer a escolha de estratégias pedagógicas adequadas ou redirecioná-las e – em todas as etapas do crescimento humano – para conhecer as crianças. Afirmar que professore/as e gestores/as, jovens ou adultos que trabalham na Educação Infantil precisam conhecer as crianças significa que precisam identificar e compreender seu momento de desenvolvimento cognitivo e afetivo, seus valores, os contextos sociais e culturais, suas ações cotidianas, interesses, necessidades e dificuldades, conceitos e preconceitos adquiridos no processo de socialização na família, igreja ou instituições educacionais as mais diversas que frequentam ou já frequentaram.

Conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão.

Nem sempre, contudo, é para essas formas de atuação que tem servido a avaliação. A escola brasileira - historicamente considerada e praticada como símbolo



de classe (Romanelli, 1987) - tem grandes dificuldades de lidar com as diferenças, vendo-as como obstáculo e não como riqueza (Kramer, 1981). Com frequência, a avaliação tem sido usada para classificar, ranquear, prever, rotular, prognosticar, segregar, discriminar, sendo instrumento de controle, poder, de limitação, de tentativas de homogeneização e eliminação. Nos níveis mais altos da escolaridade, de há muito é a avaliação que determina o currículo: por exemplo, os tipos, formas e conteúdos ou processos priorizados nos exames para ingresso na universidade influem e conformam não somente conteúdos e práticas definidos nos currículos do Ensino Médio e Fundamental, mas também nos livros didáticos e materiais escolares.

Formulada por princípios da sociedade moderna e racional, orientada pela razão instrumental, sustentada pela burocracia estatal e pela produção em série, a avaliação vem se tornando cada vez mais foco do estado, nas suas diversas instâncias, forma de controle social e escolar. A presença do governo federal no delineamento de um sistema de informações educacionais para diagnosticar a qualidade da educação no Brasil (Freitas, 2004) incentivou a realização de pesquisas sobre a qualidade da educação. Com um sistema nacional de avaliação, a avaliação passou a ser ação complexa, com variáveis intra e extraescolares. Muitos sistemas municipais e estaduais têm implantado, nos últimos anos, mecanismos de avaliação orientados pela meritocracia – visível, por exemplo, nas estratégias de premiação de professores e escolas – e por uma ênfase em conteúdos e habilidades.

Esta não é a tendência da Educação Infantil: de acordo com a LDB (Brasil, 1996), o acompanhamento e a avaliação não devem ter caráter classificatório, de seleção promoção ou retenção; seu objetivo NÃO é comparar crianças. Vários documentos oficiais corroboram essa visão.

Nos “Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil” (Brasil, 1998), a avaliação é entendida como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades das crianças. Elemento indissociável do processo educativo, a avaliação possibilita ao professor definir critérios para planejar atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças, com a função de acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (1998, p. 59).

Assim, as políticas de Educação Infantil priorizam a melhoria da qualidade do trabalho. A expansão do atendimento é uma conquista, mas as pesquisas evidenciam a baixa qualidade: creches e pré-escolas com prédios adaptados e inadequados, falta

de brinquedos e livros literários; ausência de projeto político pedagógico; precária qualificação dos profissionais que atuam com as crianças (Campos, Füllgraf e Wiggers, 2006). Segundo as autoras, a defesa do respeito aos direitos das crianças possibilitou mostrar a legisladores e administradores a importância de garantir um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas.

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2006) trazem fundamentos para monitorar a qualidade na Educação Infantil, estabelecem padrões para o sistema educacional para a organização e a funcionamento das instituições de Educação Infantil, se propõem a delimitar parâmetros amplos, incluindo diferenças regionais.

Os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009) visam apoiar profissionais de Educação Infantil a participar de autoavaliação para verificar a qualidade das creches e pré-escolas. O material se propõe a ser usado por instituições de Educação Infantil, por adesão seus resultados não devem servir à comparação. A partir de pontos fortes e fracos identificados, as instituições podem intervir e aprimorar a qualidade, definir prioridades e estratégias e redirecionar o trabalho pedagógico.

Também o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001-2011) determina que os municípios tenham um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, visando apoio técnico-pedagógico, melhoria da qualidade, garantia de cumprimento dos padrões mínimos definidos pelas diretrizes nacionais e estaduais, e pelos parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil.

Vale enfatizar ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010b) explicitam uma proposta de avaliação Coerente com concepções de infância e Educação Infantil das pesquisas e textos das políticas. De acordo com as Diretrizes,

*“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: a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); 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); 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; a não retenção das crianças na Educação Infantil.” (Brasil, 2010b, p. 28).*

Isso significa que a avaliação na Educação Infantil – segundo os documentos oficiais – deve tomar como referência as especificidades dessa etapa da Educação Básica e romper com a lógica que impregna o currículo da educação com fragmentação dos conhecimentos em campos disciplinares distintos. Como afirma Micarello (2010), avaliar não é apenas medir e comparar, mas tem importância social e política no fazer educativo e o papel de oferecer subsídios para ações futuras.

Vejamos agora alguns desafios encontrados nas práticas.

### **De Um Ponto de Vista Pedagógico: Desafios e Dilemas**

Profissionais de creches, pré-escolas, escolas ou redes públicas ou particulares deparam-se, no seu cotidiano, com diferentes modelos de avaliação. Como acompanhar as crianças, seu processo de crescimento, sua aprendizagem? Que tipo de instrumento formular e oferecer às famílias? Essas e outras questões ocupam professores e gestores que, seguindo a orientação curricular das propostas pedagógicas de suas instituições, optam por: (i) avaliar as crianças identificando habilidades e conhecimentos adquiridos, que são comparados com o que foi definido que deveriam aprender; (ii) registrar os avanços, indicando o processo das crianças e os progressos que alcançaram em um determinado período; (iii) descrever atividades realizadas e registrar ações e produções infantis, individuais ou coletivas; (iv) descrever e avaliar a evolução das crianças quanto à personalidade ou caráter, indicando sua maior ou menor participação, colaboração e expressão; (v) combinar essas diferentes ênfases ou modelo de avaliação.

Cada uma das decisões tem subjacente uma concepção de currículo, de criança e de avaliação; cada qual toma como base ora conhecimentos e habilidades, ora afetos e valores, estágios de desenvolvimento, produções infantis ou uma nem sempre coerente ou fácil combinação desses aspectos. Por outro lado, varia também o gênero discursivo do documento de avaliação (se descritivo, analítico ou narrativo) e o tipo de instrumento utilizado: em algumas instituições ou redes de ensino há formulários ou fichas onde são assinaladas as aprendizagens e/ou conquistas das crianças; em outras (cada vez mais raras) há relatórios narrativos e apreciativos



elaborados pelos professores. Profissionais das instituições ou redes decidem também quanto à periodicidade dos relatórios: se são mensais, bimestrais ou semestrais.

Vale comentar as formas de elaboração dos relatórios ou instrumentos de avaliação, a quem eles se dirigem e são encaminhados. Os relatórios de avaliação são feitos pelos professores e, a depender do modo de gestão de cada instituição, são lidos e revistos por coordenadores ou supervisores pedagógicos. Do ponto de vista legal, a avaliação das crianças é tema e objeto de Conselhos de Classe, cujas datas de realização devem ser definidas no calendário escolar de uma rede ou instituição. Cada Conselho deveria contar com a presença de pais e alunos representantes, o que com grande frequência não acontece.

Além disso, ainda que o destinatário do relatório sejam os pais ou responsáveis, em muitas redes públicas os professores não entregam, apenas mostram os relatórios aos pais ou responsáveis, que dão “visto”, mas não recebem nem levam para casa sua cópia. Esse tipo de controle da avaliação revela a fragilidade ou a força, a distância ou a proximidade instituída nas relações entre os profissionais da creche, pré-escola ou escola e as famílias. O motivo e a motivação dessa forma precária e pouco partilhada de avaliação das crianças, mesmo muito pequenas, resulta de uma postura burocratizada das instituições, que assim se conduzem a fim de evitar críticas dirigidas pelos pais aos professores (acusados de não conhecerem as crianças, escreverem com erros de português ou evidenciarem falta de atenção), e mesmo denúncias, ações e processos na justiça ou nos conselhos tutelares contra profissionais e contra a própria instituição. Conflitos étnicos, religiosos e de autoridade são comuns nestes casos, que revelam também problemas éticos, falta de uma ação responsável da parte das instituições e negligência das famílias que – questionadas pelas escolas – passam a acusá-las se utilizando dos relatórios. O medo, a judicialização e o embate de poder ocupam, como consequência, o lugar da ação educativa que deveria orientar a avaliação.

Como analisa Castro e Souza (2014), políticas de avaliação são com frequência usadas “*como instrumento de culpabilização docente*” (p.5). A autora aponta o exagero de avaliações, a inflação de resultados que “*sentenciam escolas, professores e alunos*” (p. 5). Considera a avaliação um “ato de cidadania que precisa ser realizado com ética, comprometida com o processo, e não apenas com o produto.” Fatores econômicos e sociais devem ser considerados na direção de “*um processo dialógico e participativo que possa trazer compreensão e novos caminhos para a educação.* (...) A



*avaliação tem um caráter formativo e pode permitir a produção de novos saberes sobre a prática.”* (p. 5). Essa reflexão ajuda a compreender porque muitas conquistas das políticas não se concretizam na prática educacional.

### **Com o Olhar nas Políticas: Por Que as Conquistas Não Acontecem na Prática?**

Várias pesquisas indicam que avanços teóricos e conquistas das políticas – presentes pelo menos nos últimos vinte anos na documentação oficial e na legislação brasileira – não são implementados, não afetam nem mudam as práticas os procedimentos e os modos de ver as crianças, a Educação Infantil e a avaliação (Campos 2006, 2011; Kramer, org, 2009). A qualidade precária do trabalho pedagógico realizado nas creches, pré-escolas e escolas é um problema grave para as políticas no Brasil. Mas quais são as possíveis causas dessa situação? Por que os resultados de pesquisas, as conquistas de movimentos sociais e as mudanças nos documentos de políticas públicas não influenciam as práticas? Diferentemente de outros países - Itália, Espanha, Portugal – as relações entre a produção acadêmica e as políticas públicas são difíceis no Brasil, mesmo em outros segmentos escolares (Kramer, 1993). Cinco aspectos podem ajudar a compreender essa defasagem.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar que estamos tratando aqui de relações entre a esfera federal e as políticas municipais. As mudanças nas políticas públicas federais esbarram em condições de trabalho pouco favoráveis em termos de salários, planos de carreira e número de crianças por turma nas escolas, pré-escolas e creches municipais, já que tais aspectos são definidos por cada município.

Por outro lado, a Educação Infantil é responsabilidade das políticas municipais e, ainda que a legislação federal deva ser respeitada, a interferência de políticos locais nas decisões faz com que muitos gestores (administradores, diretores, supervisores) sejam nomeados sem concurso público, com pouca ou nenhuma formação na área. Também os critérios exigidos em concursos públicos para professores são decisão municipal: os municípios em que os estudos de caso analisados nesse texto foram realizados não exigem que os professores tenham ensino superior, embora este seja um requisito de acordo com a legislação federal.

Um terceiro aspecto a ser considerado diz respeito à formação de professores. Trata-se aqui de uma questão de natureza sociológica e antropológica. Os projetos de formação de professores existem no Brasil, não são poucos, mas precisam atuar no sentido de superar a precária formação científica e cultural dos professores,

historicamente determinada: os próprios professores são formados por uma escola que há pelo menos três décadas vem buscando melhorar sua qualidade. Formar os formadores é a questão central que se coloca no sentido de reverter a defasagem entre as mudanças nas políticas e as dificuldades de mudança nas práticas.

Outro aspecto diz respeito ao modelo de avaliação. Para Castro e Souza é (2014) importante a avaliação de contexto, abordagem reflexiva e dialógica que, de acordo com Bondioli & Savio (2013), leva em conta o lugar social, o espaço de aprendizagem articulado com um contexto. A qualidade do trabalho com as crianças é, nessa proposta, determinada em processos democráticos, com a presença de outros participantes. Bondioli & Savio (2013) diferenciam (i) a avaliação de performances individuais (crianças, professores), em geral externa e que com frequência incorre em comparação, fixação de taxas, classificação da (ii) avaliação de instituições, serviços, programas, projetos, currículos e materiais. A avaliação educativa, cujo objeto é a qualidade de um serviço educativo difere da avaliação de aprendizagem dos que usufruem do serviço. A avaliação do contexto educacional tem caráter formativo e permite problematizar a avaliação da aprendizagem, ao cotejar objetivos educacionais alcançados pelas crianças com a qualidade das condições e da formação que recebem, do contexto de relações e aprendizagem oferecidos, dimensionando o impacto da experiência educacional sobre educandos (p. 15).

Por último, mas não menos importante, deve-se levar em conta o modelo de escola e de ensino que tem predominado no Brasil onde a instrução *strito sensu* e o uso de materiais didáticos sobrepõe-se ao patrimônio natural, cultural e artístico. Este aspecto reforça a necessidade de que a formação de professores e gestores seja desenvolvida como formação científica e cultural em direção à emancipação, à reflexão e à autonomia. É urgente formar professores e gestores que atuem para que a Educação Infantil alcance seus objetivos de socialização das crianças, ampliação do seu mundo cultural e social, convidando-as a brincarem e a expandirem sua linguagem e outras formas de expressão, a aprenderem com alegria. Isso exige, dos adultos, solidariedade e respeito aos direitos como crianças como atores sociais e culturais que são.

Todas as crianças têm o direito de criar, de expressar em ações e movimentos, de ser curiosas, aprender, de ampliar seu universo cultural e sua diversidade sociocultural com acolhimento, e reconhecimento das suas diferenças. É fundamental o agir ético dos adultos, com responsabilidade, autonomia e cooperação. Em



nenhuma circunstância podem ser aceitas humilhações ou preconceitos. O currículo da Educação Infantil deve assegurar a formação cultural e científica, contribuir para a experiência das crianças e para a sua aprendizagem e tomar – na avaliação – a própria criança como referência, sua especificidade, seus interesses e curiosidade.

A linguagem e a brincadeira são o centro do currículo da Educação Infantil. A linguagem favorece a narrativa de histórias vividas e a brincadeira é experiência de cultura, forma privilegiada de expressão da criança, que acontece em situações espontâneas e planejadas, com ou sem a intervenção dos adultos. Nesse sentido, a Educação Infantil e a formação de profissionais têm em comum a necessidade de expansão de experiências estéticas com a música, as artes plásticas, o cinema, fotografia, a dança, o teatro, a literatura, seus vários gêneros e suportes. Uma avaliação responsável deve considerar esses objetivos, dimensionar as condições e as ações concretas necessárias para a sua implantação no cotidiano das instituições.

Escutar professoras e as alternativas positivas que encontram ou criam evidencia que há outras formas de olhar para a questão e de mudar na prática.

### **De Outro Ponto de Vista Pedagógico: Professoras e Gestoras Recriam a Avaliação**

Entrevistar profissionais de Educação Infantil fornecer interessante material de análise do tema e respostas positivas ou proposições para enfrentar os problemas. A experiência narrada, o aprendizado pessoal e profissional, aliado à reflexão crítica e fundamentada podem trazer contribuições significativas, neste caso para a avaliação de crianças na Educação Infantil. Com esse foco, quatro profissionais foram convidadas a escrever relatos sobre sua experiência prática e as questões enfrentadas nas escolas em que trabalham. Foram escolhidas a partir do critério de familiaridade, por conhecimento prévio de sua prática docente e por aliarem essa prática a um processo de formação que valoriza o estudo, a pesquisa e a reflexão.

Este item traz os relatos que foram escritos por essas quatro professoras. Elas atuam em redes públicas de diferentes municípios. Três trabalham também como gestoras. A professora mais jovem tem três anos de experiência no magistério e a mais experiente vinte e oito anos. Todas têm graduação em Pedagogia e pós-graduação em educação, sendo que duas eram mestrandas e duas doutorandas de programas de Educação, no momento em que escreveram os relatos.

Os depoimentos das quatro profissionais trazem sensíveis e relevantes contribuições para a avaliação de crianças na Educação Infantil, tanto pelas práticas e procedimentos descritos, quanto pelas suas reflexões e problematização.

No momento em que escreveu seu relato, Ricci havia terminado a Graduação em Pedagogia há três anos e tinha três anos de atuação no magistério na Educação Infantil, um ano na rede particular e dois anos na rede municipal.

No relato, Ricci (2014) apresenta o processo de avaliação feito na escola em que trabalha, através da escrita de relatórios bimestrais. Segundo recomendação da secretaria de educação, a forma de escrita do relatório deve ser alternada a cada bimestre. No primeiro, relatório individual, em as professoras escrevem especificamente sobre cada uma das crianças da turma. No segundo bimestre um relatório geral descreve quais foram atividades realizadas, no período, pela turma e avalia a turma de maneira geral. No terceiro bimestre novamente o relatório é individual de cada e no quarto bimestre geral da turma. Os relatórios são apresentados aos responsáveis em reuniões bimestrais que acontecem de acordo com o calendário oficial e onde as professores têm a oportunidade de conversar com as famílias sobre o desenvolvimento das crianças e o projeto da escola.

Ricci prefere não alternar o estilo de escrita dos relatórios (o que parece bastante acertado e sensato). Em todos os relatórios bimestrais ela contextualiza o que foi trabalhado com a turma e depois escreve sobre a criança, como ela se desenvolveu naquele bimestre, de que mais gostou, quais os maiores desafios e conquistas, procurando sempre trazer exemplos de falas das crianças que considera interessantes. Segundo a professora, essa é a melhor forma de avaliar as crianças na Educação Infantil, porque os relatórios historicizam os caminhos que cada criança e cada professor percorreram ao longo do ano e possibilitam a reflexão sobre a prática.

A professora comenta ainda que uma das dificuldades desse tipo de avaliação é não transformar o processo de escrita dos relatórios em algo mecânico, tendo em vista o número de crianças em cada turma. Na sua escola, são vinte e cinco crianças por turma e, como a professora enfatiza, escrever um relatório para cada uma delas não é tarefa fácil. É mais complicado ainda para o professor que trabalha o dia inteiro e atua em duas turmas (já que nesse município a pré-escola é em horário parcial), sendo necessária a escrita de 50 relatórios por bimestre. Como dar conta de observar tantas crianças? Como dar conta da sua individualidade?

Castro é graduada há nove anos em Pedagogia, tem onze anos de magistério e



trabalha há seis como gestora em cargos de orientação/coordenação pedagógica. Professora de Educação Infantil em um município e coordenadora de pré-escola em outro, para Castro (2014), a avaliação na Educação Infantil se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos.

O processo de avaliação das crianças acontece, segundo conta, continuamente, com a observação constante de professores/as. São usadas estratégias pontuais, como o “caderno reflexivo” para registro de informações, conquistas, acontecimentos de cada criança, o que facilita e enriquece a elaboração do relatório bimestral a que as famílias têm acesso. Outra estratégia é o registro do professor sobre o vivido, na folha do planejamento semanal, importante, segundo a professora, por ser uma reflexão de como estava a turma naquela semana e das atividades que deram certo ou não.

As crianças são provocadas a avaliar o cotidiano e o desenvolvimento do grupo. Na roda de conversa diária, ao final da manhã ou da tarde, os educadores conversam com suas turmas sobre como foi o dia, o que as crianças mais gostaram (ou menos), o que gostariam de ter feito. Algumas vezes, há registro escrito da conversa.

Na avaliação e acompanhamento da criança, o desafio é afastar o risco de comparar, classificar e rotular as crianças de forma restrita e descontextualizada, o que empobrece o trabalho dos profissionais, pois os resultados não teriam importância para reorientar as ações dos professores e obter êxito no trabalho com as crianças.

Pelo menos uma vez por mês – segundo relata – os/as professores/as têm um momento de orientação com a Coordenadora Pedagógica da escola. Neste espaço de diálogo, mostram seus planejamentos, conversam sobre as crianças a partir da avaliação que fizeram da turma naquele determinado período, e, a partir daí, pensam em caminhos e estratégias para aprimorar o trabalho com as crianças.

Os conselhos de classe também são um espaço privilegiado para a avaliação das turmas. Neles, cada professor/a tem oportunidade de contar o trabalho realizado com a sua turma e o que foi vivido no bimestre pode ser compartilhado, com troca de experiências entre profissionais e tomada conjunta de decisões.

As reuniões para entrega dos relatórios das crianças aos pais ou responsáveis seguem o calendário oficial da secretaria, uma vez a cada dois meses. Nestas reuniões, é possível conversar com as famílias sobre as crianças, suas necessidades, o projeto da instituição e as atividades desenvolvidas no período. É um momento rico



de troca entre a escola e as famílias, que complementa o contato diário com as famílias em que pais ou responsáveis acompanham as crianças até as salas, têm contato direto com o/a professor/a e podem conversar sempre que julgar necessário.

Outra forma de comunicação entre a escola e as famílias são as agendas, entregues a todas as crianças no início do ano letivo. Sempre que chegam à escola, as crianças deixam as agendas com os professores, para que todos os comunicados da escola sejam registrados. Os pais ou responsáveis também podem tirar dúvidas ou informar algo sobre a criança através das agendas, conferidas pelos/as professores/as diariamente. As famílias também podem contar com o blog da escola para acompanhar o trabalho da escola e deixar recados com críticas e sugestões.

Castro enfatiza que há ainda outras formas de avaliação (dos espaços, da equipe pedagógica, da equipe gestora, dos serviços gerais etc) feitas em reuniões entre os membros da equipe. Nesses momentos, buscam em conjunto soluções para as demandas da escola e/ou dificuldades encontradas por algum profissional.

Segundo comenta, a escola em que trabalha usa o relatório como forma de registro das experiências das crianças, como orienta a secretaria de educação, mas nem todas as escolas o fazem. Algumas ainda usam fichas “para marcar X”. Para Castro, as anotações semanais ou quinzenais no caderno do professor sobre cada criança é um modo interessante de manter-se atento às crianças, mas a maioria dos professores escreve o relatório com o que consegue lembrar. De toda forma, a escrita do relatório permite que o professor pare para pensar em cada criança e o registro expõe à família o vivido no período. Alguns professores acrescentam fotografias ao relatório ou entregam CDs com fotografias para as famílias.

Contudo, segundo comenta, os registros de muitos professores giram em torno do que as crianças não conseguem realizar e as expectativas de aprendizagem costumam estar relacionadas a conteúdos da Educação Infantil como cores, formas geométricas, letras, números, escrita do nome. A avaliação é, assim, ainda considerada como aferição de conteúdos. Há também muitos professores que, nos seus relatórios, descrevem comportamentos da criança que justifiquem encaminhá-las para especialistas da área de saúde. Para eles, boa parte da turma tem alguma patologia e precisa de acompanhamento de especialistas para aprender a se comportar adequadamente.

Scramignon é graduada em Pedagogia há dez anos, trabalha no magistério há quatorze anos e atua como orientadora pedagógica na Educação Infantil há cinco



meses. De acordo com Scramignon (2014), a avaliação na Educação Infantil na escola em que trabalha acontece a partir da organização de alguns instrumentos de registro do desenvolvimento das crianças. O corpo docente, reunido, discute as experiências que precisam ser garantidas no trabalho junto às crianças, e o desenvolvimento desse trabalho com foco nas experiências individuais e coletivas é registrado no relatório, no portfólio e em nossas anotações individuais. O relatório é escrito com a participação de todos os professores da turma, e descreve as experiências coletivas, como projetos desenvolvidos na turma e o desenvolvimento individual das crianças. Os relatórios são impressos em duas cópias. Uma fica na instituição e a outra é entregue aos responsáveis na reunião que acontece trimestralmente. Fotos e falas das crianças são apresentadas quando podem enriquecer os registros.

O portfólio reúne registros do processo de todo o ano letivo: produção das crianças em papel, fotos e outras mídias como vídeos. Os vídeos reúnem gravações de diferentes momentos: recontos, dramatizações, brincadeiras, apresentações e vídeos produzidos pelas crianças. Até o ano anterior, o portfólio era entregue apenas no fim do ano. A partir do ano em curso, segundo o relato da professora, na reunião trimestral os pais levam o portfólio para casa para observarem com tranquilidade – o que nem sempre é garantido na reunião de responsáveis, por conta do tempo – e após o período combinado com cada professor, o portfólio retorna para a escola. É esclarecido aos responsáveis que o portfólio está em construção. Quando vai para casa, o portfólio contém uma folha com algumas questões para serem respondidas pelos pais a respeito do trabalho desenvolvido e exposto no portfólio. A ideia deste retorno dos pais foi definida a partir da compreensão de que a avaliação deles também é importante. A organização dos portfólios é realizada com a participação as crianças.

Reconhecendo que muitas questões relevantes são perdidas por não registrarem as situações, as anotações sobre as crianças têm como proposta a prática do registro diário. A ideia é registrar com constância as questões trazidas pelas crianças, suas falas e propostas. Assim, cada professor tem um bloco para as anotações sobre as crianças. Como as turmas são compostas por dois professores, alguns definiram que teriam dois blocos e fariam anotações separadas para que em um determinado momento comparem suas observações a respeito das crianças.

Sobre essas formas de avaliação, a professora considera que a equipe avançou, mas uma questão ainda se coloca como desafio: além da participação na organização

do portfólio, como incluir as crianças nesta avaliação? Seria possível realizar com elas uma auto-avaliação? Na perspectiva da avaliação como prática, que tem como proposta favorecer o trabalho do professor, das crianças e das famílias, como garantir a participação das crianças, mesmo na Educação Infantil? Como compartilhar com as crianças a avaliação delas?

Certa vez – escreve – uma amiga contou que estava fazendo um registro e uma criança perguntou: o que você está escrevendo? A professora respondeu que estava fazendo uma anotação sobre ela e que depois mostraria para seus pais. Em seguida a criança perguntou o que ela havia escrito e a professora leu. A criança após ouvir respondeu à professora: então escreve isso também... e disse coisas sobre ela na escola, que gostaria que estivessem escritas. Para Scramignon, esta questão é desafiadora: “não conseguimos dar conta e precisamos avançar”. A professora inclui no seu relato uma avaliação feita por uma criança - sua aluna no Ensino Fundamental em uma escola em que trabalhou - que dá à professora um conceito “Muito bom” e justifica: “porque eu acho a tia Gabriela legal e muito estudiosa, cheia de charme, muito legal e cheirosa, muito boa elegante e charmosa e muito chique maravilhosa muito inteligente passa pouco dever e eu gosto de você.” Essa avaliação deixa a professora, como ela conta, “surpresa ao saber que a justificativa positiva do meu trabalho feita pela criança era: passar pouco dever, ser cheirosa e estudiosa.” Com sete anos, a menina Larissa, já alfabetizada, nos convoca a pensar em estratégias que possam favorecer a participação das crianças da Educação Infantil na avaliação.

Maia é Graduada em Pedagogia há treze anos, tem vinte e oito de magistério e atua em gestão há dez anos. De acordo com o seu relato, Maia (2014) – professora em uma escola e coordenadora em Educação Infantil em outra – embora a rede pública em que trabalha tenha passado, e esteja passando, por diversas revisões curriculares (governos que pretendem deixar sua marca), na avaliação na Educação Infantil tem prevalecido o registro que se torna um relatório semestral. Já houve tentativas de retomar fichas para serem marcadas e subsidiarem os relatórios, mas foram ignoradas ou viraram o miolo dos relatórios e não vingaram.

Maia concorda e gosta dessa forma de prática e registro avaliativo, com uma síntese ou análise de tudo o que se observou e acompanhou da criança no período. Porém, se por um lado isso preserva a autonomia de quem organiza, faz a mediação e avalia o processo pedagógico efetivo com a criança, por outro deixa espaço para que sejam feitos registros de todo tipo. Há registros que não dizem nada sobre a criança,



outros julgam, classificam, diagnosticam, acusam as famílias, falam do comportamento positivamente ou não. A fidelidade e a utilidade desses registros ficam a mercê de quem escreve e do profissional que acompanha ou orienta o trabalho.

Conta que, como professora, seus registros são bastante descritivos de modo a exemplificar o quer dizer; fala do que observa, se é frequente, em que situações costumam ocorrer, como agiu ou reagiu, qual a consequência ou resultado observável do que fez. Como coordenadora, Maia procura perguntar às professoras o que consideram que deva constar no relatório. É comum receber um relatório longo ou anotações periódicas e costuma indagar, depois de ler: o que a professora mostra saber; o que mostra preferir ou não; qual a sua intervenção na situação registrada; como a criança reagiu; que contribuições traz para as atividades; como participa, em que situações age assim.

Conforme narra, muitas vezes é nesse momento que consegue mexer com as práticas, quando a/o profissional percebe que não sabe responder, que não conhece a criança ou não registrou o que sabe sobre ela. Aproveita então para pensarem juntos essas questões. Na sua prática isso causa mais efeito que tudo o que estudam e planejam no grupo. A avaliação se apresenta com o seu real valor pedagógico: avaliar as práticas para repensá-las. Os registros do cotidiano são feitos no caderno do profissional e o relatório em papel timbrado com dados da criança.

### **A Partir das Teorias, Práticas, Políticas e Relatos, Nossa Responsabilidade na Avaliação**

O que fazer com o conhecimento que adquirimos com o estudo, com a pesquisa? A pergunta faz emergir a nossa responsabilidade: devemos dar respostas aos outros, com nossas ações e com o nosso conhecimento. As teorias, práticas, políticas e relatos apresentados enfatizam nossa responsabilidade na avaliação, como adultos, profissionais, pessoas.

Os estudos e os documentos das políticas revelam uma concepção de infância e uma visão de criança com direito à brincadeira e à expressão nas suas diferentes formas. Da mesma maneira, a avaliação na Educação Infantil é concebida, nos documentos, como processo formativo, sem objetivo de medir ou comparar.

As pesquisas sobre qualidade na Educação Infantil apontam, contudo, a precariedade das condições, práticas e interações. Os resultados da avaliação

explicitados em relatórios evidenciam, apesar das concepções de infância e de avaliação dos documentos oficiais: ênfase em conteúdos e não no desenvolvimento, nas ações ou produções infantis; patologização das crianças; normatização de condutas; culpabilização das famílias; mensuração e comparações.

A história do sistema escolar brasileiro e o contexto de expansão da Educação Infantil ajudam a compreender, como procuramos mostrar no artigo, porque muitas conquistas dos estudos e políticas não acontecem nas práticas e porque não é fácil mudar. As relações entre instâncias de gestão, a interferência de políticos ou autoridades locais, a falta de debate crítico sobre avaliação são alguns dos aspectos apresentados que delineiam este cenário.

Como contraponto, quatro professoras (três delas gestoras) foram convidadas a escrever relatos de sua experiência com avaliação na Educação Infantil. As narrativas trazem proposições, análises e reflexões críticas, onde se destacam: a ênfase, no processo de avaliação, a participação dos profissionais e famílias na avaliação, incluindo as crianças; a necessidade de reunir e expor trabalhos produzidos pelas crianças que evidenciam seu desenvolvimento e aprendizagem; a importância de relatórios onde haja avaliação de contexto que mostra as instituições, as turmas e as crianças; a relevância de compartilhar trabalhos infantis e relatórios feitos pelos professores com as famílias; a necessidade de conselhos de classe; a compreensão de que a elaboração de relatórios de avaliação é momento crucial da supervisão pedagógica, para conversar, problematizar e repensar o trabalho que os professores realizam e perceber se conhecem as crianças e por que esse conhecimento está ou não presente no relatório; as condições objetivas que as instituições oferecem para que os professores possam observar, escrever no dia a dia e elaborar os relatórios.

As concepções teóricas, políticas, práticas e relatos fomentam algumas reflexões no avesso da costura. Vejamos em que consiste então esse avesso.

Avançamos na pesquisa e nas políticas públicas, mas há muito a construir nas práticas institucionais e no cotidiano em todas as esferas da vida social, o que evoca nossa responsabilidade diária como educadores, professores, cidadãos, intelectuais, pessoas (Kramer, 2013). É preciso tomar contato íntimo, diz Buber (2009), e isso exige atenção, presença (a nossa, a das crianças), ver, perceber, escutar, sentir, vincular-se (nas práticas com crianças, jovens, adultos e na formação); disponibilizar-se, acolher.

Como perceber o outro? E como conhecê-lo? Para Buber (2009), são três as maneiras pelas quais podemos perceber um homem diante dos nossos olhos):



*“observar, contemplar e tomar conhecimento íntimo. O observador está inteiramente concentrado em gravar na sua mente o homem que observa, em ‘anotá-lo’. Ele o perscruta e o desenha.” (...). Já “o contemplador não está absolutamente concentrado. Ele se coloca numa posição que lhe permite ver o objeto livremente e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará”* (2009, p. 41). Se no início, há intenção, em seguida o homem nada anota e não impõe tarefas à memória. Com base nessa ideia, diz Buber: *“todos grandes artistas eram contempladores”* (p. 41). Observador e contemplador têm em comum o desejo de perceber. A terceira forma de perceber implica mais: algo é transmitido, acolhido, aceito, recebido. Segundo Buber (2009), aqui não se pode retratar ou descrever.

Os limites de possibilidade do dialógico coincidem, para o autor, com os limites da tomada de conhecimento íntimo. Buber distingue o observar que requer atenção a tantos detalhes quanto possível; o contemplar livre de amarras, que não se preocupa e espera o que o objeto apresentar. Se esses dois modos se assemelham por não ser preciso agir, a tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, ver, acolher e aceitar o outro não como objeto, mas a partir do conhecimento profundo sobre mim ou sobre o outro. Podemos indagar: em processos de formação e avaliação, professores e alunos costumam se abrir para o que está sendo dito, mostrado ou vivenciado? Escutam?

Essa visão, baseada na filosofia do diálogo de Martin Buber converge com a ênfase de Castro e Souza (2014) à avaliação do contexto como opção curricular para a Educação Infantil. A instituição e todos os seus participantes precisam refletir sobre sua identidade pedagógica e buscar compreender a experiência formativa oferecida às crianças, profissionais e famílias. Participar, com responsabilidade, do processo de avaliação, favorece refletir sobre as práticas, tomar conhecimento íntimo e tomar consciência das intenções ou práticas existentes, e agir na direção da qualidade educativa para as crianças.

Essa reflexão filosófica, aqui proposta, convida à responsabilidade que é fundamental para que a avaliação das crianças afirme e concretize – nas interações, práticas e modos de gestão de creches, pré-escolas e escolas - a formação humana como o principal objetivo da Educação Infantil.

### **Referências Bibliográficas**

Benjamin, W. (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo:

- Duas Cidades, Ed. 34.
- Bauman, Z. (1989). *Modernidade e Holocausto*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2013). *Participação e Qualidade na Educação da Infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Brandão, Z. (1982). *A escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*, LDB. Lei Federal nº. 9.294, de 26 de dezembro de 1996.
- Brasil (1998). MEC/SEF. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2001). *Plano Nacional de Educação*. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
- Brasil (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília.
- Brasil (2014). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, MEC/CNE/SEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: agosto 2014.
- Brasil (2010b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Buber, M. (2009). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, M.M., Fullgraf, J. & Wiggers, V. (2006). A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 87-128.
- Campos, M.M., Esposito, Y., Bhering, E., Gimenes, N. & Abuchaim, B. (2011). A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 20-54.
- Castro e Souza, M. (2014). *Desafios da avaliação no trabalho educativo da Educação Infantil*. Rio de Janeiro. (mimeo)
- Castro, L. (2014). *Práticas e reflexões sobre avaliação na Educação Infantil*. (mimeo)
- Kramer, S. (1981). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Kramer, S. (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- Kramer, S. (org.) (2009). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática.
- Kramer, S. (2013). Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In S. Kramer, M. F. Nunes & C. Carvalho (Eds.), *Educação Infantil*:



- formação e responsabilidade* (pp. 309-329). Campinas: Papirus.
- Kramer, S. e Motta, F. (2010). Criança. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário "Trabalho, Profissão e Condição Docente"*. Belo Horizonte/MG: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais: compact disk.
- Maia, M. (2014). *Avaliação na Educação Infantil: experiência docente e gestão*. (mimeo)
- Micarello, H. A. L. S. (2010). *Avaliação e transições na educação infantil*. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas atuais, Belo Horizonte.
- Pino, A. (2000). Editorial. *Educ. Soc.*, 21(71), 7-17.
- Ricci, A. (2014). *Avaliação na Educação Infantil: relato de uma professora*. (mimeo)
- Romanelli, O.O. (1978). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Scramingnon, G. (2014). *Avaliação na Educação Infantil: práticas e reflexões*. (mimeo)
- Sarmiento, M. (2008). *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In M. Sarmiento e M. C. S. Gouvea (Orgs.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vigotski, L. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ed Atica.