

# Avaliação na educação infantil

## *Tendências e desafios*

MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO\*  
SÔNIA SANTANA COSTA\*\*

**RESUMO:** Neste texto, pretendemos discutir o processo de avaliação no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), uma unidade da Universidade Federal de Goiás (UFG). O foco da problematização é a educação infantil e as séries iniciais da primeira fase do ensino fundamental. Buscamos apontar as tendências e desafios, a fim de contribuir para a reflexão e o debate da avaliação.

*Palavras-chave:* Avaliação. Infância. Educação infantil. Ensino fundamental.

### Introdução

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) é uma unidade acadêmica especial da Universidade Federal de Goiás (UFG) que trabalha com a educação básica – da educação infantil ao ensino médio – e a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Nesse contexto complexo e multifacetado, o processo de avaliação tem importância fundamental para a compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido nos vários níveis de ensino e para subsidiar as necessárias modificações.

Como fazemos para avaliar esse trabalho na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, no Cepae/UFG? Essa pergunta tem sido feita com certa frequência, talvez motivada pelas ações e discursos sobre a avaliação, implementados pelas políticas educacionais a partir dos anos 1990, com a incorporação de alguns preceitos econômicos na esfera educacional. De acordo com Neves (2005, p. 95), o

---

\* Doutora em Educação. Professora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Goiânia/GO - Brasil. *E-mail:* <carvalho.mariaalice12@hotmail.com>.

\*\* Doutora em Educação. Professora no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Goiânia/GO - Brasil. *E-mail:* <ssc444@gmail.com>.

Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos.

Essa meta tem-se consolidado nos vários sistemas de ensino federal, estadual e municipal, por meio de leis e programas nacionais, tais como o Exame Nacional de Cursos (ENC), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), Olimpíadas Disciplinares, Programas Curriculares e Meritocráticos.

No Brasil, o processo avaliativo nos sistemas educacionais ultrapassou a visão formativa e de emancipação pessoal e social que predominou até os anos 1960. Fortaleceu-se o viés da avaliação na perspectiva técnica e econômica, com o objetivo de colaborar com aqueles que defendem o funcionamento da escola com as mesmas regras do mercado. Conforme o estudo de Freitas (2007), a concepção de avaliação focalizada mais na relação entre gestão e financiamento, para garantir uma eficácia, vem se materializando nas últimas décadas. Se, em legislações anteriores, essa relação não era tão explícita, na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) de 1996 é possível percebê-la. Vejamos:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Os processos avaliativos, como se observa na leitura da LDB, além de passarem a diagnosticar e permitir o aperfeiçoamento dos programas, disponibilizarão, conforme o desempenho, os recursos financeiros e pedagógicos. Essa perspectiva é apresentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2008, que, como ponto de maior relevância, cita que o

PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social (BRASIL, 2008a, p.19).

O que é considerado ineditismo? Assumir de fato a avaliação como mecanismo de controle e de responsabilização, a fim de agir diretamente na distribuição de recursos às escolas, aos professores e aos alunos, reféns dessa conexão altamente valorizada pelo MEC e incentivada pelos organismos multilaterais, que muitas vezes financiam os projetos educacionais, como o Banco Mundial. A pesquisa realizada por Lopes

(2007) constatou que, dos 27 estados federados, 14 possuem seus próprios sistemas de avaliação. Acerca dessa prática, Souza e Oliveira (2003, p. 874-875) analisam que

a centralidade adquirida pela avaliação nas políticas educacionais tem sido apresentada e justificada como propulsora de sua qualidade, substituindo a antiga idéia força da igualdade. Essa contraposição entre qualidade e igualdade torna-se mais clara quando compreendida dentro dos marcos gerais das reformas educacionais. De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e de outro descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a otimizar o produto esperado, os bons resultados no processo educativo. A avaliação torna-se um mecanismo indutor da excelência e como desdobramento naturaliza-se a desigualdade. Ela encerra duas potencialidades: peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos. Não importa como ocorre o processo ensino-aprendizagem, desde que ocorra. E a outra legítima valoração útil à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento: critérios para alocação de recursos, remuneração diferenciada e não isonômica.

### **Avaliação como controle**

Embora essa política sofra críticas, observamos sua consolidação. As instâncias oficiais cada vez mais exigem adesão à função da avaliação como controladora para dispor seus recursos e intensificam um viés classificatório, sem focalizar o que compete a ela.

Vários programas de avaliação foram atualizados, como o Saeb e a Prova Brasil, iniciativas anteriores do MEC para avaliar o desempenho dos alunos e das escolas. Criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que toma como parâmetros o rendimento dos alunos na Prova Brasil, no Saeb, além dos indicadores de fluxo (taxa de promoção, repetência e evasão escolar) obtidos pelo Educasenso, programa que atrela o financiamento e a orientação técnica aos resultados do Ideb.

Criou-se também a Provinha Brasil, que pretende garantir que toda criança de oito anos saiba ler e escrever, conforme a meta prevista no Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação. De acordo com o programa, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que permite auxiliar professores, coordenadores e gestores a identificar o desempenho de alunos em processo de alfabetização, no segundo ano de escolaridade do ensino fundamental. Sua aplicação aconteceu em 2008, conforme adesão voluntária dos municípios. A intenção do programa é que as informações geradas ajudem a compreender quais são as capacidades já dominadas pelos alunos e quais deverão ser apreendidas ao longo do ano escolar. Segundo o documento, “essa avaliação diferencia-se das demais que vêm sendo realizadas pelo Inep porque poderá fornecer respostas diretamente aos professores e gestores da escola, reforçando assim

uma de suas características, que é a de um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias” (BRASIL, 2008b, p.1).

Essas ações pretendem atacar o problema qualitativo da educação, mas seu foco principal continua sendo a eficiência, consoante a ideia de produzir mais, com menos gastos – estratégia do Estado avaliador. As implicações dessa tendência, explorando apenas os rendimentos dos alunos e das escolas, por meio desses indicadores, são colaborar para dar visibilidade à classificação e exercer uma pressão sobre os alunos, professores e instituições. Não se vê uma referência ao contexto mais amplo do sistema educacional, com informações de fatores que interfiram dinamicamente nesses resultados. Ao analisar o Saeb, por exemplo, Sousa (2003, p.32) observou que a questão central desse tipo de sistema de avaliação “não é de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição das escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.”

Lopes (2008) analisa que a metodologia usada para aplicação e análise das avaliações é de domínio apenas do MEC e das agências contratadas para a sua aplicação, o que dificulta a interpretação dos resultados pelos gestores, especialistas da área e comunidade escolar. Entretanto, até o momento, são poucas as evidências de que os resultados dessas avaliações tenham sido apropriados para gerar impactos positivos sobre a qualidade de ensino.

Com a integração da educação infantil na educação básica, o governo também procurou incluí-la na Política Nacional de Educação Básica. Em 2010, foi desenvolvido um projeto piloto para a avaliação da educação infantil em larga escala no Rio de Janeiro. Para esse empreendimento foi aplicado o método avaliativo *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ), criado nos Estados Unidos em 1997 (BRASIL, 2012), a 46 mil crianças de creches (0 a 3 anos) com a intenção de expandi-lo para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos). No entanto, esse método foi duramente criticado por intelectuais e participantes dos fóruns de educação infantil. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) fez uma moção de repúdio contra os métodos avaliativos de crianças de zero a seis anos e a enviou ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O Fórum Paulista de Educação Infantil, assim como outros fóruns, divulgou um manifesto apresentando vários argumentos para negar o instrumento utilizado. Esse manifesto apontou que esses

mecanismos de avaliação que se circunscrevem à classificação das crianças, tendo por base categorias definidas a priori, que revelam um padrão esperado e idealizado do que as crianças devem ser em cada faixa etária. O objetivo fundante de tais instrumentos, que menosprezam as dimensões humanas em construção desde o nascimento, é basicamente avaliar se a resposta é certa ou errada, ou se o comportamento do bebê ou da criança corresponde às normas e às expectativas pré-determinadas (FÓRUM PAULISTA, 2011).

Em decorrência da necessidade de inclusão da educação infantil na Política de Avaliação da Educação Básica, o Ministério da Educação criou, em 2011, um Grupo de Trabalho (GT), que teve como uma de suas atribuições “propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil.” (BRASIL, 2012, p. 3). Após longa e consistente discussão, o GT fez algumas recomendações e, entre elas, a de que o Inep, com a Fundação Carlos Chagas, analisasse a metodologia norte-americana, que utiliza as escalas ECERS-R6 e ITERS-R7, instrumentos de avaliação do ambiente da creche e pré-escola, assim como observasse se essa metodologia atenderia à realidade da educação infantil no Brasil. Sabe-se que nessa proposta alguns conceitos utilizados, como inadequado, básico, adequado, bom e excelente, podem acabar por afastar a possibilidade de uma avaliação baseada em princípios mais pedagógicos e formativos.

### **Dimensão ética e política**

A relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não se constitui de modo simples e direto. Ela só poderá ganhar sentido quando explorar outros fatores, além dos resultados nucleares sobre rendimentos dos alunos e das escolas. A avaliação é um processo complexo e tem uma dimensão ética e política que envolve a sociedade. Problematizá-la faz-se necessário, quando se cogita melhorar a qualidade do ensino oferecido nas instituições educativas.

A avaliação externa à escola, feita pelo sistema educacional, segundo Freitas (2007, p. 979-980), “é um instrumento importante para monitoramento das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa usar estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria”, e essa tem sido a cobrança do grupo de professores; ou seja, que haja um objetivo educacional, que essa avaliação se torne um instrumento de apoio e busca de melhoria para o trabalho desenvolvido pela escola, o que não vem ocorrendo com as atuais propostas de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação.

Como podemos inferir, é um desafio propor um sistema avaliativo que colabore com a educação que defendemos, que tão bem sugere Mészáros (2005, p. 25), ao afirmar que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” Embora saibamos da dificuldade de romper com os programas pedagógicos submetidos às lógicas que não atendem às expectativas de um projeto ético e transformador,

é imprescindível discutir e refletir criticamente sobre nossa práxis, inclusive para perceber as contradições e promover as mudanças necessárias no fazer educativo.

Assim como a avaliação institucional externa, a avaliação interna também é uma ação importante para que a escola possa, de forma consensual, traçar os caminhos necessários para a melhoria do trabalho educativo oferecido à comunidade e, dessa forma, realizar o que Freitas (2007, p. 979) chama de *qualidade negociada*, quando diz que ela “é um processo que deve envolver todos os seus atores com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados.” Não temos tido a prática de referendar as avaliações externas como balizadores do nosso fazer pedagógico, mas é constante a nossa inquietação com relação à sua interferência e à nossa prática interna. Desse modo, como cotidianamente lidamos com esse projeto avaliativo?

Em primeiro lugar, tentando apreender cada criança em sua singularidade. Longe de tê-la como ideal, mas buscando compreendê-la como sujeito sócio-histórico, cujos aspectos cognitivos e afetivos, efeitos relacionais com seus pares, sejam a base principal para propor como e quais conteúdos das disciplinas e dos projetos serão trabalhados. Estes devem possibilitar ao aluno compreender a realidade de forma crítica, a fim de garantir maior interação e poder ampliar sua maneira de estar no mundo. Exemplo dessa preocupação é a constante atualização das referências familiares e situacionais das crianças, por meio de entrevistas e reuniões com os pais e/ou responsáveis, com o objetivo de compreender o contexto sócio-afetivo e cultural em que a criança convive para que possamos desenvolver atividades, conforme a compreensão de Leontiev (2004), que possam ir ao encontro das necessidades e possibilidades de aprendizado e desenvolvimento da criança e do grupo.

## **Uma missão complexa**

A chegada das crianças de seis anos no ensino fundamental merece uma atenção especial, para que ela seja respeitada em seu processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Essa extensão merece um olhar cuidadoso e uma escuta atenciosa, para que o trabalho educativo seja realizado, incorporando muito mais os jogos e as brincadeiras, com o intuito não só de privilegiar a imaginação e a espontaneidade, aspectos constitutivos da infância. Segundo Roza (1999), as atividades lúdicas são fundamentais para a organização da realidade psíquica das crianças, pois propiciam o estabelecimento das relações do sujeito com o mundo, potencializando, ao mesmo tempo, uma função de interpretação de seu contexto sociocultural. Ao brincar, associações são produzidas e há a busca em produzir sentidos, engendrando possibilidades de advir como sujeito. Se é assim com o brincar, a leitura, a escrita

e demais conhecimentos sistematizados historicamente também proporcionariam tal possibilidade, segundo a tese de Carvalho (2010), Costa (1997), Santos (2001) e outros.

Sendo assim, a avaliação se torna ainda mais complexa, exigindo o cuidado de vê-la como um processo contínuo, que ocorre a todo o momento, sujeito às vicissitudes não só da criança como dos profissionais e da instituição. A avaliação não ocorre em dia específico e também não há organização espacial e exclusiva para que se efetive. Ao contrário, por meio da observação constante e atenta, podemos perceber e analisar as interações realizadas, como e de que forma uma criança interage com a outra para se auxiliarem na realização das atividades, em razão do conhecimento e de sua própria constituição psíquica.

Em segundo lugar, utilizamos os mais variados instrumentos avaliativos, já que nos interessa não apenas observar o que uma criança consegue realizar sozinha, mas também o que ela consegue realizar com ajuda, de modo que a favoreça a ir além de suas possibilidades imediatas. Nesse sentido, as atividades coletivas são necessárias. Os trabalhos em grupo ou em parcerias são exemplos que possibilitam a avaliação. Costa (1997) percebeu em suas pesquisas que, embora Vygotsky (1989, 2001a, 2001b) tenha enfatizado que a zona de desenvolvimento proximal se estenda por meio da orientação de adultos ou de colegas mais experientes, ela, dialeticamente, também se estende por meio das questões apresentadas pelo outro menos experiente, porque

à medida que um companheiro 'mais capaz', em determinada situação, tenta ajudar um outro com menor domínio sobre dada atividade proposta pelo professor, aquele com maior domínio, no momento, deve objetivar seus conhecimentos para explicá-lo, comunicá-lo ao colega. Conseqüentemente, tem a possibilidade de afirmar-se em suas próprias convicções e, conforme o caso, quando a criança ainda não tem total domínio sobre o que julga conhecer, ela pode procurar mais dados para firmar sua compreensão sobre o assunto. Assim, em qualquer interação a influência é recíproca. Essa compreensão é importante para que não se valorizem alguns alunos e estigmatizem outros. O trabalho em conjunto desenvolve o auxílio mútuo e cria uma nova intersubjetividade, resultante dos diversos aspectos presentes nas interações desencadeadas pelo grupo, através da linguagem, da compreensão dos objetivos da atividade, das resoluções de problemas; a contribuição de cada um interfere na do outro, re-dimensionando o conhecimento anteriormente presente. (COSTA, 1997, p. 69).

Quando duas crianças se ajudam, instigam-se mutuamente a buscar informações que possam auxiliá-las na realização das atividades, elas exercem influências mútuas e de forma diferenciada, conforme o nível de desenvolvimento psíquico de cada uma, abrangendo não apenas os aspectos cognitivo, afetivo e linguístico, como também o campo sócio-afetivo. O trabalho colaborativo entre as crianças, e entre as crianças e os adultos, ocorre de forma diferenciada, dependendo da relevância intelectual e afetiva do outro e/ou a possibilidade dialógica estabelecida na interação; o que influi decisivamente no processo de aprendizado das pessoas envolvidas na relação.

Quando o diálogo é estabelecido entre pessoas que valorizam a opinião do outro, as argumentações para expressar suas dúvidas, defender suas ideias e tentar validar suas opiniões se fazem presentes com maior ênfase ou frequência. Quando o outro mais experiente (professor e/ou colega) não valoriza a opinião do outro (aluno e/ou colega), a forma como a orientação é conduzida oferece poucas possibilidades para que ocorra o que Bakhtin define como atitude responsiva, que é

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo [que] é sempre acompanhado de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa*. (BAKHTIN, 1992, p. 290, grifos do autor).

A minimização do “papel do outro no processo de comunicação” (BAKHTIN, 1992, p. 292) dificulta a expansão do nível de desenvolvimento proximal da criança. O professor, detentor de conhecimentos sistematizados historicamente, exerce papel fundamental no processo interativo estabelecido em sala de aula. Ele pode mediar o conhecimento de forma a permitir que o aluno, por meio do diálogo responsivo e ativo, apreenda o conhecimento historicamente elaborado e objetive seu pensamento por meio da fala, desenhos, textos escritos, entre outros, de modo a, com sua ajuda, indicar formas mais elaboradas do conhecimento, podendo, assim, contribuir para a expansão dos níveis de desenvolvimento de seus alunos.

Outro aspecto a ser ressaltado é a avaliação que o aluno pode fazer de si mesmo. Ao conversar com a criança sobre como ela está realizando suas atividades ou sobre seu comportamento com o grupo, é possível ajudá-la a compreender seu processo de aprendizado, a perceber suas atitudes e como ela se relaciona com o outro. Essa forma de autoavaliação pode propiciar “um grande salto no desenvolvimento do domínio da conduta, na possibilidade de atuar guiada por motivos de ordem interna, tornando-se mais independente em relação ao meio e, inclusive, em relação às demais pessoas” (BISSOLI, 2005, p.178). O processo de autoavaliação denota, nesse caso, credibilidade e respeito à capacidade de a criança perceber seu processo de aprendizado e interação. A avaliação e a regulação ocorrem inicialmente no social e se tornam intrapessoal, fundamentando o ato voluntário, que possibilita a autorregulação e a autoavaliação, tornando o aluno ciente de seus atos. Nesse processo, a criança vai se constituindo como sujeito, que começa a objetivar com maior autonomia seu conhecimento e a regular sua própria conduta.



## Sistema, escola, sala de aula

A avaliação diagnóstica, contínua e processual de cada criança é registrada e consultada por nós, professores, para que possamos refletir sobre o desempenho dos alunos, seu desenvolvimento, as ações necessárias para superar as dificuldades e também para refletirmos sobre o trabalho educativo proposto e efetivado, visando a redimensioná-lo, para atender aos objetivos elencados no planejamento anual e diário, realizado mensalmente pela equipe que trabalha com os mesmos alunos. O processo avaliativo, diagnóstico e contínuo é socializado bimestralmente no conselho de classe, que conta com a participação da coordenação pedagógica e dos professores da turma. Ocasão em que se discutem os registros referentes a cada aluno, bem como os fatores intervenientes que auxiliem na compreensão de seu processo escolar e as ações necessárias para potencializar seu aprendizado e desenvolvimento.

É necessário um processo de avaliação e reflexão sobre a escola, em todos os seus meandros. Como afirma Freitas (2007, p. 980), “os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência”, o que exige disponibilidade de tempo não somente no início do ano ou de forma rápida em encontros trimestrais, mas que sejam contínuas e longitudinais porque há várias questões sobre as quais a escola precisa se debruçar. Entre elas, destacam-se a forma de avaliação, de agrupamento, as condições de trabalho, o número de crianças em cada sala, as faltas de alunos e professores, assim como vários outros pontos que devem ser levados em conta para que haja uma melhor compreensão da escola e para que o coletivo de profissionais possa encontrar meios para minimizar ou superar as dificuldades.

Mesmo atentos e tentando elaborar o nosso processo de avaliação, que de maneira alguma está pronto, não poderíamos terminar o texto sem continuar a fazer perguntas. Com elas pretendemos deixar em aberto a discussão sobre a avaliação, pois é bom não nos esquecermos de que problematizar é significativo e que é mesmo necessário indagar: o sucesso da educação formal depende de quais fatores? Como eles devem estar entrelaçados? Que elementos são essenciais para o sucesso da educação? Será que a mera constatação do sucesso de uma instituição educacional corresponde ao sucesso da aprendizagem de cada aluno? Quantas armadilhas estão postas no meio do labirinto, equivocadamente tomado como caminho seguro? Não podemos responder a todas essas questões de uma só vez. Mas elas precisam estar presentes no cotidiano do professor, incomodando-o, incitando-o a buscar respostas.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior).

BISSOLI, Michele de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. 281 p. Tese (Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/arquivos](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos)>. Acesso em: 10 jun.2008b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152)>. Acesso em: 4 fev. 2012.

CARVALHO, Maria Alice de Sousa. **Escrita, repetição e elaboração**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

COSTA, Sônia Santana da. **Dialeiticidade em sala de aula**: uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal. 1997. 168 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Manifesto indignado do FPEI: avaliar para que? E para quem? **CENPEC**, 21 nov. 2011. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/noticias/ler/Manifesto-indignado-do-FPEI-Avaliar-para-que-E-para-quem>>. Acesso em: 4 fev. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Valéria V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Hora de decifrar os números**. Disponível em: <[www.cartanaescola.com.br](http://www.cartanaescola.com.br)>. Acesso em: 17 jun. 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

ROZA, E. S. **Quando o brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

SANTOS, A. F. dos. **Formação de conceitos históricos por escolares da 5ª série do Ensino Fundamental no CEPAE/UFG**. 2001. 244 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

SOUSA, Sandra M. Zákia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n. 84, p. 873-896, set. 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. (Col. Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. (Col. Psicologia e Pedagogia).

*Recebido em julho de 2013 e aprovado em julho de 2013*

## **Assessment in early childhood education** *Trends and challenges*

**ABSTRACT:** This text discusses assessment at the Center for Teaching and Research Applied to Education (Cepae), part of the Federal University of Goiás (UFG). The focus of the problematization is early childhood education and the first years of the initial stage of basic education. Trends and challenges are pointed out so as to contribute to a reflection and discussion on assessment.

*Keywords:* Assessment. Childhood. Early childhood education. Elementary education.

## **Evaluation dans l'éducation infantile** *Tendances et défis*

**RESUMÉ:** Nous prétendons discuter dans ce texte le processus d'évaluation du Centre d'Enseignement et de recherche Appliquée à l'Éducation (Cepae), une unité de l'Université Fédérale de Goiás (UFG). L'axe de problématisation est l'éducation infantile (classes de maternelle) et les premières étapes de l'éducation primaire. Nous cherchons à en montrer les tendances et les défis, afin de contribuer à la réflexion et au débat sur l'évaluation.

*Mots-clés:* Evaluation. Enfance Education Infantile ( em maternelle). Enseignement primaire.

## **Evaluación en la educación infantil** *Tendencias y retos*

**RESUMEN:** En este texto, pretendemos discutir el proceso de evaluación en el Centro de Enseñanza e Pesquisa Aplicada a la Educación (Cepae), una unidad de la Universidad Federal de Goiás (UFG). El foco de la problemática es la educación infantil y los grados iniciales de la primera fase de la enseñanza primaria. Buscamos apuntar las tendencias y retos, con el objetivo de contribuir para la reflexión y el debate de la evaluación.

*Palabras clave:* Evaluación. Infancia. Educación infantil. Enseñanza primaria.