



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E DESAFIOS DA PRÁTICA  
AVALIATIVA COM BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.**

**BÁRBARA CLAUDIANE DA SILVA**

**RECIFE**  
**2025**

**BÁRBARA CLAUDIANE DA SILVA**

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E DESAFIOS DA PRÁTICA  
AVALIATIVA COM BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Bruna Tarcília Ferraz.

**RECIFE  
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S586a Silva, Bárbara Claudiane da.  
Avaliação na educação infantil : caminhos e desafios da prática  
avaliativa com bebês na Rede Municipal de Recife / Bárbara  
Claudiane da Silva. - Recife, 2025.  
57 f.; il.

Orientador(a): Bruna Tarcília Ferraz.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de  
Educação, Recife, BR-PE, 2025.  
Inclui referências.

1. Educação infantil 2. Avaliação educacional 3. Berçários  
4. Professores - Formação I. Ferraz, Bruna Tarcília, orient. II. Título

CDD 370.7

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**BÁRBARA CLAUDIANE DA SILVA**

### **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E DESAFIOS DA PRÁTICA AVALIATIVA COM BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.**

Data da Defesa: 24/07/2025.

Horário: 09:00 Horas.

Local: Sala 10B - Departamento de Educação - Bloco B - UFRPE.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bruna Tarcília Ferraz - Orientadora.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Jaqueline Paes de Carvalho - Examinadora Interna.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magna Sales Barreto - Examinadora Externa.

Resultado:

Aprovada

Reprovada

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado para as minhas avós, Noêmia e Odete, que desde antes da adolescência cultivaram a coragem, o amor e a fé. Também dedico a minha mãe Zaira, minha grande amiga.

## AGRADECIMENTOS

*"Nenhum de nós aqui hoje fez isso sozinho. Cada um de nós é uma colcha de retalhos daqueles que nos amaram, daqueles que acreditaram em nosso futuro, daqueles que nos mostraram empatia e bondade ou nos disseram a verdade mesmo quando não era fácil de ouvir. Aqueles que nos disseram que poderíamos fazer quando não havia absolutamente nenhuma prova disso. Alguém que leu histórias para você e lhe ensinou a sonhar."*

*Taylor Swift*

Escrever sobre os meus sentimentos sempre foi algo fácil para mim, mas ao iniciar os agradecimentos do TCC, me encontrei sem palavras, mas ao escutar o discurso de formatura minha cantora favorita, percebi que sempre soube exatamente a quem agradecer. Fiquei sem palavras porque o caminho para chegar até a Universidade nunca foi fácil para gente como nós, mas com o apoio e esforço incansável de todo mundo que sonhou junto comigo, estou aqui concluindo a graduação que sonhava desde pequenininha, quando brincava com meu amigos de escolinha e escolhia sempre ser a professora..

Queria agradecer a Deus e ao Sagrado, pois o Teu amor, bênçãos e misericórdia se derramaram sobre mim e a minha família.

A minha mãe sempre foi a força motriz da minha existência, e é por ela que eu realizo o nosso sonho. Obrigada por tudo, mainha, nossas vidas foram traçadas desde antes da maternidade e você é a minha alma gêmea. A minha avó Noêmia, a mulher mais corajosa, generosa e amorosa que eu conheço, cuja fé inabalável em Deus e em Nossa Senhora foram capazes de sustentar a nossa família de todas as formas. Bruna, minha irmã mais velha e minha grande inspiração por todos esses anos.

À minha madrinha Vandeca, a minha segunda mãe Gaetana, e as minhas tias "postiças" Margor e Andréa: não lembro de um único momento da nossa vida em que vocês não se fizerem presentes, obrigada por fazerem parte dessa grande família entrelaçadas por laços de afeto e cuidado.

Queria agradecer grandemente aos meus amigos e parceiros de graduação, Samuel e Amanda, pois estamos juntos desde a primeira semana da universidade e estaremos para sempre para o que der e vier. Sou extremamente agradecida e feliz

de dividir a caminhada com vocês, todos os altos e baixos que resultam em quem nós somos hoje e a quem seremos no futuro foram especiais porque passamos por eles juntos de mãos dadas (literalmente), nos apoiando, rindo e também chorando seja de tristeza ou felicidade, e é por isso que amo vocês eternamente. Também agradeço aos meus colegas de turma, cujo apoio e a solidariedade uns com os outros se fizeram presentes por todos os momentos desses cinco anos.

Minhas amigas queridas Ellen e Thalia, agradeço a vocês por tornarem meus dias mais felizes e me apoiarem na fase mais difícil da minha vida, também amo vocês!

À minha orientadora Bruna Ferraz, meus eternos agradecimentos. A senhora desde o início da nossa parceria foi além da sua função de orientar, e eu não tenho palavras que sejam capazes de expressar o tamanho da minha gratidão por tudo que a senhora fez por mim, por não ter deixado eu desistir e por ter acreditado no potencial dessa pesquisa desde sempre. Os seus conselhos, as correções e a sua empatia, cuidado e paciência jamais serão esquecidos por mim e por minha família. És uma grande professora, orientadora e ser humano.

Não poderia deixar de agradecer nominalmente às professoras Denise Botelho e Jaqueline Carvalho por todo auxílio, empatia e carinho ao longo desses anos. Meus eternos agradecimentos à professora Fabiana Cristina (in memoriam), que me auxiliou com carinho até a escolha desse tema de pesquisa nas aulas de PEPE e foi a primeira a sonhar e apoiar este trabalho, mesmo quando eu própria não tinha certeza.

Também agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia da UFRPE, que constantemente lutaram para nos ensinar com dignidade e responsabilidade, mesmo em tempos tão únicos. Gratidão eterna aos nossos mestres, que nós possamos continuar refletindo e pesquisando sobre a nossa prática pedagógica, assim como vocês nos ensinaram.

## **RESUMO**

O presente estudo buscou compreender a prática avaliativa em uma turma de Berçário da Rede Municipal do Recife. De forma específica, procurou-se compreender as concepções do professor acerca da avaliação na Educação Infantil e seus critérios para avaliar bebês. O referencial teórico fundamentou-se em autores como Hoffmann (1991; 2005), Luckesi (2011), Kramer (2006) e outros que discutem a avaliação como processo contínuo, reflexivo e respeitoso à infância. O interesse pela temática surgiu durante o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), em que houve contato direto com bebês e diálogos com a professora da turma, possibilitando reflexões iniciais sobre o tema. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada posteriormente, com um professor diferente, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) recifense, por meio de entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Educacional. Educação Infantil. Berçário. Prática Docente.

## **ABSTRACT**

This study aimed to understand the assessment practices in a Nursery class within the Municipal Network of Recife. Specifically, it sought to understand the teacher's conceptions of assessment in Early Childhood Education and her criteria for assessing infants. The theoretical framework was based on authors such as Hoffmann (1991; 2005), Luckesi (2011), Kramer (2006), among others, who discuss assessment as a continuous, reflective process that respects childhood. The interest in the topic emerged during the Supervised Internship, which involved direct contact with infants and dialogues with the class teacher, enabling initial reflections on the subject. The qualitative research was later conducted with a different teacher, in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in Recife, through a semi-structured interview and content analysis.

**KEYWORDS:** Educational Assessment. Early Childhood Education. Nursery. Teaching Practice.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Câmara de Educação Básica

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ESO: Estágio Supervisionado Obrigatório

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PNEI: Política Nacional de Educação Infantil

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>13</b>
1.1 Conceito, Concepções e Aspectos Legislativos sobre a Infância.....	13
1.2. Cuidar e educar na Educação Infantil.....	17
<b>CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO E O AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL... ..</b>	<b>21</b>
2.1 A avaliação da aprendizagem: apontamentos iniciais.....	21
2.2 A avaliação na Educação Infantil: perspectivas e desafios.....	25
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>33</b>
4.1- Sobre as concepções de avaliação na Educação Infantil.....	34
4.2- Sobre os critérios de avaliação.....	36
4.3- Sobre instrumentos de avaliação na Educação Infantil.....	40
4.4- Sobre os pareceres avaliativos.....	42
<b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES FINAIS .....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem  
 linguagens,  
 cem mãos, cem  
 pensamentos,  
 cem modos de pensar, de  
 jogar e de falar.  
 Cem sempre cem  
 modos de escutar, de  
 surpreender, de amar.  
 Cem alegrias de cantar e  
 entender.  
 Cem mundos para descobrir.  
 Cem mundos para inventar.  
 Cem mundos para sonhar.

(Malaguzzi, Loris. *As cem linguagens da criança.*)

Segundo Micarello (2010), avaliar é uma ação rotineira e intuitiva que possui diferentes finalidades em nosso cotidiano como, por exemplo, avaliar as condições climáticas, financeiras e os diferentes aspectos em situações de conflitos. Ou seja, lidamos com a necessidade constante de exercitar um olhar avaliativo sobre fatos e situações variadas para decidirmos a nossa próxima atitude.

Na prática educacional, a avaliação também cumpre a importante função de auxiliar tomadas de decisões e ações futuras, porém diferentemente do caráter intuitivo que as avaliações diárias e corriqueiras possuem, no âmbito educacional a avaliação possui intencionalidade pedagógica. Sendo assim, a avaliação educacional é intencional e precisa ser planejada com critérios específicos, pois quando isso não acontece e o avaliar é compreendido apenas como etapa classificatória e sentenciadora, a experiência docente é empobrecida, bem como a experiência dos alunos.

Nesse contexto, a inquietação em abordar o tema da avaliação na Educação Infantil nesta pesquisa, surgiu ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia. Primeiramente, manifestou-se no interesse contínuo pela disciplina de avaliação educacional, em que ocorreu minha maior desconstrução pessoal de ideias pré-concebidas e pensamentos negativos oriundos de experiências ruins na minha própria trajetória como aluna na Educação Básica.

Após alguns anos, com o contato direto com os bebês da Educação Infantil devido ao Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), e meu constante diálogo com

a professora da turma do Berçário, pude refletir ainda mais sobre a importância da Avaliação na Educação Infantil. Com isso, elaborei a presente pesquisa, que possui o seguinte problema: como ocorre a Prática Avaliativa na turma do Berçário, na Rede Municipal do Recife?

Para tanto, tracei como objetivo geral: compreender a prática avaliativa da turma do Berçário em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) recifense, e como objetivos específicos: compreender as concepções do professor acerca da avaliação na Educação Infantil, bem com seus critérios para avaliar os bebês; identificar os instrumentos avaliativos e; analisar os pareceres socioemocionais e cognitivos de avaliação na Educação Infantil.

Afirmo que este é um tema que deve ser cada vez mais discutido entre os estudantes da graduação em Licenciatura em Pedagogia, uma vez que é comum encontrarmos educadores que não refletem sobre suas práticas avaliativas de forma crítica e sistemática, o que impacta diretamente o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na Educação Infantil.

Meu interesse por essa temática surgiu da convivência diária com as crianças pequenas e dos desafios que observo no cotidiano das instituições, principalmente em turmas de berçários, onde a avaliação ainda é, em muitos casos, invisibilizada ou mal compreendida. Como profissional em formação, sinto a necessidade de compreender melhor os fundamentos teóricos e práticos que sustentam uma avaliação coerente e respeitosa à infância.

Essa pesquisa, portanto, nasce de uma inquietação pessoal, mas também se insere em um contexto acadêmico mais amplo, buscando contribuir com a formação de educadores mais conscientes, críticos e comprometidos com uma educação que valorize as vivências das crianças. Acredito que, ao promover a reflexão sobre as concepções, os instrumentos e as práticas avaliativas, especialmente nas turmas de berçário, será possível avançar em planejamentos pedagógicos mais humanizados.

A relevância desta investigação se dá tanto no campo acadêmico, ao fomentar a produção de conhecimento sobre a avaliação na primeira infância, quanto no campo social, ao impactar diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças nos seus primeiros anos de vida.

## **CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **1.1 Conceito, Concepções e Aspectos Legislativos sobre a Infância**

Este capítulo aborda fundamentos, objetivos e práticas pedagógicas da Educação Infantil, etapa da educação básica que se estende do nascimento até os 5 anos e 11 meses de idade. A partir de uma perspectiva histórica e normativa, explora-se a evolução do conceito de infância e educação infantil no Brasil, bem como os marcos legais que sustentam sua importância enquanto direito das crianças. Além disso, são discutidas as especificidades do trabalho pedagógico, destacando o binômio Educar e Cuidar como fatores centrais para a aprendizagem e a socialização de crianças pequenas. Ao longo do capítulo, busca-se evidenciar o CMEI como um ambiente educativo acolhedor, intencional e estimulante, podendo contribuir significativamente para o desenvolvimento das potencialidades dos bebês, consolidando práticas avaliativas que auxiliem de forma eficaz todo o percurso da construção de conhecimento das crianças de 0 a 1 ano de idade.

A infância é um conceito cultural, social e histórico e, por causa disso, está sujeito a modificações ao longo do tempo. Portanto, ao longo dos séculos, ocorreram mudanças significativas nas concepções sobre infâncias e sobre o que é ser criança. Com a institucionalização da escola e a escolarização das crianças por etapas, o conceito de infância foi lentamente alterado. Podemos dizer, inclusive, que o reconhecimento de crianças como sujeitos sociais e de direitos é relativamente moderno.

Segundo Isabel Bujes (2001), a Educação Infantil é um fenômeno considerado recente, que foi se modificando ao longo do tempo, uma vez que as funções de educar crianças pequenas cabia apenas ao grupo social ao qual as crianças estavam inseridas ou aos seus responsáveis. As crianças eram educadas apenas aos costumes, tradições e ensinamentos daquele grupo específico, dado que até aquele momento não existia uma instituição específica para compartilhar a responsabilidade de educação para as crianças. Nesse contexto:

[...] era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar de tradições que eram importantes para ele e a dominar conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta (Bujes, 2001, p. 13).

Para Andrade (2010), a história das instituições de Educação Infantil não pode ser compreendida distante da história das famílias e da sociedade. No Brasil, as instituições para crianças pequenas surgiram com caráter assistencialista e filantrópico em prol de crianças em vulnerabilidade social. Segundo Faria (1997, p. 27):

Foram construídas algumas escolas por indústrias e entidades filantrópicas laicas e religiosas, para albergar filhos de operários enquanto as mães estivessem no trabalho. As escolas surgiram não para atender as necessidades das crianças, mas sim, para permitir a ida das mães para o trabalho. Nestas instituições infantis desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial-custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não se desenvolvia um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pois não era considerado como um dever social e sim, favor ou caridade de certas pessoas ou grupos.

Nesse momento histórico, as instituições educativas assumiam mais um papel de assistência, no sentido de cuidar das crianças, do que educar de fato. No entanto, tempos depois, as funções de educar e cuidar passaram a ser estruturantes da pedagogia na educação infantil. Nascimento (2015, pp. 17440- 17441) ratifica também que:

No Brasil, a efervescência das ideias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante os finais do século XIX e início do século XX, fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem seus olhares sobre a infância brasileira, particularmente sobre a infância pobre. Com o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção.

Apenas em 1922 ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, com debates voltados à educação moral, higiênica e assistencial. Esse evento marcou uma inflexão no olhar social sobre a infância, consolidando a educação como responsabilidade pública e não apenas familiar. Importante é destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, reconhecendo a educação formal de crianças pequenas pela primeira vez, no seu artigo 23, que descreve: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”. Além disso, no seu artigo 24, descreve que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão

estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Vemos então que a oferta e preocupação com a manutenção das instituições de educação infantil passa a ganhar certa importância, na primeira LDB do Brasil. Porém, é possível identificar os termos maternais relacionados aos jardins de infância, o que ainda indicava a escola como a extensão da figura materna, como também o caráter assistencialista que o governo estabelecia.

Nos tempos atuais, a Educação Infantil é compreendida como um espaço onde o educador proporciona momentos de convivência, de brincadeiras, de incentivo à criatividade, à autonomia e à socialização, tornando a criança protagonista da sua própria história e vivência (Sitnieski e Marques, 2021). Tal concepção influenciou na compreensão da criança com um novo olhar humanizado, sendo compreendida como um sujeito de direitos, com características específicas. Portanto, não há apenas um único modelo de infância, uma vez que existem diferentes culturas, sujeitos, modos de pensar, etc.

Sendo assim, a nova forma de conceber a infância possibilitou o aparecimento de locais específicos para educá-las e a necessidade de profissionais que abordassem as necessidades infantis. Nesse contexto, a importância desse momento favoreceu o pensar acerca da organização do tempo, do espaço pedagógico, de atividades que compõem o ensino, as brincadeiras, a rotina na educação infantil, dentre outros aspectos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), as creches devem proporcionar e garantir o bem-estar das crianças e suas famílias, possuindo função social, política e pedagógica. A função social estabelece que as creches atuem como um local de segurança e acolhimento, capaz de propiciar valores de solidariedade e respeito desde a mais tenra idade. Já a função política busca garantir que os direitos sociais e políticos da infância estabelecidos por leis sejam respeitados, constituindo-se como cidadão cultural e de direitos. Além disso, a função pedagógica está intrínseca a um local social seguro e de convivência com crianças e adultos, com intencionalidade, sensibilidade, ludicidade, e experimentação de diferentes manifestações artísticas e culturais.

Como exposto anteriormente, a educação formal para crianças não era uma prioridade governamental. A trajetória da Educação Infantil brasileira até a contemporaneidade indica um histórico de lutas e reivindicações de mães e

movimentos sociais feministas que culminaram em leis e diretrizes educacionais que contemplam a educação de crianças e bebês.

De acordo com Kuhlmann (1998), os movimentos populares e feministas foram de suma importância para a expansão das creches, uma vez que a crescente presença de mulheres no mercado de trabalho formal, a partir da década de 1960, legitimou as instituições de educação infantil como lugares próprios para a educação das crianças de todas as classes sociais no Brasil (p.198).

Após o fim da Ditadura Militar, a Constituição Federal de 1988 destacou que “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã ainda assegurou o direito à educação das crianças no artigo 208, reiterando o dever do Estado no “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” viabilizando, dessa maneira, o seu direito constitucional à educação (Brasil, 1998, p.154). Segundo Nascimento (2015), por meio da promulgação:

As creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definindo apenas oito anos depois, com a LDB 9.394/96, quando esta reconhece as instituições de atendimento às crianças como parte do sistema educacional [...] do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, todas as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. De objeto de tutela para sujeito de direitos, de apenas crianças para cidadãos de pouca idade (2015, p. 17451).

Seis anos após a promulgação da Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Infantil de 1994 foi formulada com objetivo de expandir as vagas, fortalecer a concepção de Educação Infantil nas instâncias competentes e promover a melhoria do atendimento nas creches e pré-escolas (Bittar, Silva e Motta, 2003 apud Oliveira, 2017). Por causa disso, a Educação Infantil ganha um enfoque mais educativo e sistematizado. Logo após, a LDBEN 9.394/1996 reconhece nos artigos 29 e 30, a educação infantil como primeira etapa da educação básica e um direito familiar, com responsabilidade direta dos municípios brasileiros.

Ainda no artigo 29 da atual LDBEN, a educação infantil possui como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Uma década depois, o MEC reformulou as diretrizes, metas e estratégias da Política Nacional de Educação Infantil, destacando principalmente a indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças: a função de “educar e cuidar” como aspectos indissociáveis, tendo em vista suas necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (BRASIL. Ministério da Educação, 2005.)

Conclui-se, assim, que as ações de cuidar e educar na Educação Infantil não se configuram como práticas independentes, mas se constituem em um processo profundamente entrelaçado. Como ressalta Kramer (2005), “o binômio cuidar-educar é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas”. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a infância como momento pleno, onde afeto e saber se entrelaçam na formação integral da criança.

## **1.2. Cuidar e Educar na Educação Infantil**

Historicamente, os conceitos de Educar e Cuidar eram compreendidos de forma separada, de maneira que o educar se restringia apenas aos cuidados do intelecto de crianças socialmente ricas e o cuidar era direcionado aos cuidados com o corpo de crianças pobres, dado ao caráter assistencialista de outrora. Para o CNE/CEB 20/2009, que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil,

essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados (BRASIL, 2009, p. 1).

Kuhlmann afirma que o cuidar era constantemente inferiorizado e existia uma dicotomia em relação ao educar, pois os profissionais não consideravam o cuidar como um aspecto educativo e que “determinados serviços de assistência, como a

alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições” (Kuhlmann 2000, p. 12-13).

Em oposição a anos de inferiorização do cuidar, estudos aprofundados relacionados à Educação Infantil acrescentam a indissociabilidade do educar e cuidar no desenvolvimento infantil ao debate. Signorette (2002, p.06), afirma que “[...] educar é abranger todos os aspectos da vida do aluno, desde o atendimento de suas necessidades mais básicas, primárias e elementares, até as mais elaboradas e intelectualizadas”.

Kramer (2005), apresenta que o cuidado está vinculado à necessidade do outro, ou seja, que quem cuida não pode estar apenas pautado na sua necessidade, mas receptivo, atento e sensível para fornecer o que o outro precisa. Ou seja, os atos de educar e cuidar são indissociáveis. Além disso, são um compromisso com a integralidade da educação dos sujeitos, além de ser também um ato de sensibilidade e responsabilidade com o futuro da humanidade e do planeta.

Ainda segundo Kramer (2005), o educar e cuidar estão diretamente ligados à prática de proporcionar que as crianças conheçam a si e a outro, por meio de interações e experiências que vão desde brincadeiras e cuidados pessoais de forma lúdica, como por exemplo, a hora do banho, do alimento e de vestir-se, assim como está explícito no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

A partir do exposto no RCNEI, observamos que o processo educativo na educação infantil deve ser planejado no sentido de garantir aprendizagens cognitivas, mas também a nível das relações pessoais. Além disso:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

De acordo com Vygotsky (1998), a interação social é essencial para o aprendizado, pois é por meio dela que as crianças internalizam novos conceitos e ampliam seus conhecimentos. Esse ambiente proporciona interações sociais e estímulos diversos que contribuem para o progresso motor, cognitivo, emocional e também linguístico, uma vez que os bebês “conquistam, através da percepção e dos movimentos todo o universo que os cercam” (Bock, 1999, p. 101).

Ainda segundo Bock (1999), essas interações auxiliam em outros aspectos do desenvolvimento do bebê, como por exemplo, no desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico, surgindo novos comportamentos para os bebês, como sentar-se, engatinhar e andar, propiciando assim um domínio e exploração maior do ambiente.

Sendo assim, o papel da creche vai além de um espaço apenas de cuidado assistencial, sendo um lugar fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a convivência com outros bebês e educadores do contexto escolar também incentiva o desenvolvimento social, promovendo habilidades como o reconhecimento de expressões faciais e a construção de laços afetivos com os pares, ou seja, nos CMEIs, um ambiente estruturado e seguro, se busca promover a autonomia das crianças, incentivando a exploração e o desenvolvimento de habilidades emocionais e também sociais.

Portanto, educar e cuidar são meios integradores da prática pedagógica que contribuem diretamente para o desenvolvimento das crianças. Ou seja, no processo de construção do saber, é importante que a criança tenha acesso a experiências diversificadas e significativas no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, psicomotoras, sociais e afetivas, assim como explicita a Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DNC, 2009):

Cuidar e Educar de modo indissociável é proporcionar às crianças a exploração dos ambientes de maneiras diversas, pela manipulação, observação e construir sentidos pessoais e significados coletivos, enquanto se constituem como sujeitos pela apropriação de modos singulares das formas culturais existentes de agir, pensar e sentir (BRASIL, 2009, p. 6).

Nesse contexto, cabe aqui reforçar algumas ideias sobre a prática pedagógica na educação infantil. Prática que precisa ser intencionalmente planejada, favorecendo a construção do conhecimento, seja a nível de berçário ou com crianças maiores. Na Educação Infantil, a organização curricular não está constituída em áreas do conhecimento, mas sim em conjuntos de práticas pedagógicas que

reconhecem a criança como um sujeito de direitos, protagonista no seu processo de aprendizagem e que visam estimular experiências e saberes diversos, como explicita o parecer do DCNEI (Brasil, 2009):

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009).

Para Bondioli apud Castro (2017), o trabalho pedagógico na educação infantil se estabelece na coparticipação entre os sujeitos envolvidos no coletivo institucional: professoras e crianças, a instituição e as famílias. Nesse sentido, os direitos de aprendizagem da criança na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) se constituem em seis: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, que se relacionam de maneira transversal em campos de experiência em prol do desenvolvimento integralizado da criança.

Uma vez que a educação infantil é o primeiro contato da maioria das crianças na educação escolar, o professor precisa de habilidades específicas para lidar com as particularidades do ensino de crianças pequenas. De acordo com documento consultivo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

A partir do exposto, podemos perceber a importância da formação do professor para a educação infantil, que proporciona a construção de saberes e competências indispensáveis à prática educativa. Através da formação e atuação, o professor constroi sua profissionalidade docente e nesse contexto, aspectos como a avaliação, tema a ser abordado a seguir, como também do planejamento e da didática passam a fazer parte, contribuindo com a possibilidade de melhorar a

prática pedagógica junto às crianças. Desse modo, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança (BRASIL, 1998, p. 32).

Dessa forma, considerando essa concepção de ensino-aprendizagem onde o aluno constroi o conhecimento, a partir de diversas capacidades, a avaliação também assumirá novas compressões. Nesse sentido, trazemos a seguir o debate sobre avaliação dando o enfoque na educação infantil, pois esse nos parece ser um espaço onde a avaliação pode estar a serviço de avaliar para além da dimensão cognitiva, corroborando com a concepção de ensino-aprendizagem e de avaliação prevista nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil

## **CAPÍTULO 2 - A AVALIAÇÃO E O AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

### **2.1 A avaliação da aprendizagem: apontamentos iniciais.**

Neste segundo capítulo, abordaremos ideias e conceitos acerca da avaliação da aprendizagem educacional, buscando compreender de qual maneira os conceitos de avaliação atuam e influenciam no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e também no processo de construção do conhecimento do aluno. Sendo assim, foram pesquisados os fundamentos que sustentam as práticas pedagógicas, sua evolução histórica, bem como os desafios e potencialidades encontrados na prática avaliativa dos professores de Educação Infantil. No entanto, vale ressaltar que a prática avaliativa é um reflexo direto da concepção de criança, escola e educação infantil de cada profissional, ou seja, a avaliação pode ocorrer de formas diversas em diferentes contextos.

A avaliação desempenha uma função fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, sendo um elemento contínuo em todo o processo educativo. Segundo Hoffmann (2003, p.1), ao falarmos de avaliação, precisamos compreender que o ato de avaliar possui uma amplitude que engloba:

- a) um grande conjunto de procedimentos didáticos;
- b) de caráter multidimensional e subjetivo;
- c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem variados espaços;
- d) que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa.

Ainda de acordo com Hoffmann (2017), o avaliar no contexto escolar não deve existir sob uma perspectiva de julgamento, mas como um olhar de acompanhamento e fortalecimento da jornada da criança em suas múltiplas mudanças rumo à construção do seu conhecimento, estando atento a suas ações e reações. Esse acompanhamento constante é importante para identificar os progressos e dificuldades, possibilitando assim a reorganização das práticas pedagógicas e a realização de correções necessárias para promover uma experiência e aprendizagem efetiva para os alunos, pois para Hoffmann (1995, p.18):

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexões permanentes do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento.

De acordo com Luckesi (1996), "avaliar significa identificar impasses e buscar soluções". Dessa maneira, a avaliação escolar desempenha um papel importante ao permitir a identificação da situação do aluno em um momento específico de seu processo de aprendizagem, orientando-o em direção a uma educação de qualidade. Complementando essa perspectiva, D'Ambrósio (2001, p. 99), em sintonia com as ideias de Hoffmann (1996) e Luckesi (2002), questiona e reflete: "o que é avaliar? por que avaliar? para quê avaliar?":

- Que é? É um fato pedagógico;
- Por quê? Para verificar progresso;
- Para quê? Para, se necessário, aplicar métodos alternativos para atingir progresso (D'Ambrósio, 2001, p.99).

A avaliação escolar deve ser vista como uma parte integrante e dinâmica do processo didático, indo além de conceitos formais e estatísticos, uma vez que não se trata apenas de atribuir notas para determinar o avanço ou retenção dos alunos em disciplinas específicas. Freitas (2008) introduz que um professor consciente e coerente, ao diversificar os instrumentos de avaliação, pode abranger todas as facetas do estudante, compreendendo a avaliação como uma formalidade, mas também como um reflexo do seu próprio trabalho pedagógico.

A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino. (Carneiro, 2010, p. 6).

Vemos então que a avaliação é elemento importante do processo de ensino, visando investigar como anda a aprendizagem dos alunos, sendo um eixo de articulação entre planejamento. Tal afirmação corrobora com Libâneo, uma vez que de acordo com o mesmo:

A avaliação é uma ação didática necessária e permanente do trabalho do educador, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (Libâneo, 1994, p. 195).

Também em consonância com Libâneo (1994), Vasconcelos (1998) acrescenta que a avaliação deve ser um processo abrangente que reflete criticamente sobre a sua prática educativa, identificando os avanços dos alunos e apoiando a tomada de decisões futuras do educador. A avaliação acompanha o crescimento do indivíduo e contribui para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, analisando as ações em desenvolvimento. Para Arribas:

A avaliação deve ser entendida como a comprovação da validade do projeto educativo e das estratégias didáticas empreendidas para a consecução de objetivos propostos. Portanto, o professor deve entendê-la como instrumento de investigação didática que, a partir da identificação, da coleta de dados e do tratamento dos dados, permite comprovar as hipóteses da ação, com a finalidade de confirmá-las e induzir nelas as modificações pertinentes. A avaliação deve proporcionar retroalimentação a todo processo didático (Arribas, 2004, p.390).

Em outro ponto de vista, a avaliação visa apenas atender aos requisitos burocráticos e sociopolíticos vigentes, exigindo que os professores quantifiquem e apresentem os resultados dos alunos, muitas vezes utilizando provas e testes. No entanto, essas práticas muitas vezes não favorecem a construção do conhecimento e o acompanhamento contínuo das experiências dos alunos. Em vez disso, tais práticas podem resultar apenas no uso concentrado da memorização do conteúdo

apenas para alcançar um bom resultado nas avaliações, em vez de desenvolver um aprendizado significativo, crítico e reflexivo.

Libâneo (1994) destaca que a avaliação educacional frequentemente acaba inibindo e gerando distorções de aprendizagem. Ele argumenta que determinadas formas de controle sobre o aprendizado criam situações de ansiedade, tensão, desconfiança e medo para os alunos, prejudicando o processo educativo. O autor aponta um paradoxo: apesar de a avaliação formativa ser amplamente defendida em discursos, ela frequentemente está ausente na prática pedagógica de alguns professores. Sob a perspectiva do autor,

A avaliação deve ajudar todos a crescer, independente de serem ativos ou apáticos, espertos ou lentos, interessados ou não. Sabemos que os alunos são diferentes uns dos outros e a avaliação nos possibilita identificar essas diferenças, dando-nos bases para elaborar as atividades de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2000, p. 102).

No entanto, para Hoffmann (2006), o paradigma de avaliação predominante é baseado na padronização e na classificação dos alunos através do ciclo “transmitir, verificar e registrar”. Esse paradigma tem como premissa a avaliação quantitativa, muitas vezes desconsiderando as especificidades e o desenvolvimento individual das crianças, ou seja, essa abordagem tende a enfatizar a consonância aos padrões estabelecidos e pode não refletir adequadamente o progresso e as necessidades específicas de cada aluno. Barbosa exemplifica tal modelo clássico de avaliação como:

(...) cultura classificatória e dualista, que separa os bons dos maus, afirma o que é certo e o que é errado, julga o outro a partir de valores e juízos pessoais e sociais, sendo algum deles fortemente embebidos em preconceitos. Assim, a avaliação tem servido como um instrumento de controle social, pois produz seletividade e exclusão (Barbosa, 2004, p. 17).

Segundo Louzada (2023), a avaliação formativa surge com uma concepção avaliativa que delimita as práticas pedagógicas utilizadas com crianças pequenas e refere-se ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, possuindo a observação e a utilização de múltiplos registros como elementos participantes do processo avaliativo, divergindo assim de uma avaliação somativa e classificatória, uma vez que no contexto da Educação Infantil não cabe compreender notas ou conceitos, tampouco reprovar crianças ao final do semestre, como afirma o DCNEI.

Hoffmann (2013) destaca que o principal objetivo da avaliação na educação infantil é analisar, observar e registrar as etapas do desenvolvimento da criança para fins de mediação e progresso. Segundo ela, trata-se de uma prática investigativa e não constativa, uma vez que avaliação não deve ser pautada em julgamentos definitivos ou afirmações categóricas sobre o que a criança consegue ou não realizar, mas em um processo de acompanhamento que respeite o ritmo e as singularidades de cada bebê. No entanto, para Hoffmann ainda existe uma má interpretação do conceito de avaliação formativa e mediadora.

## **2.2 A avaliação na Educação Infantil: perspectivas e desafios.**

Como citado anteriormente, apenas na Constituição Cidadã de 1988, o direito das crianças às creches foi reconhecido como obrigatório, bem como a função do Estado em cumprir tal dever. Segundo Hoffmann (2004), a avaliação está presente nesse contexto histórico desde os primórdios, pois, diante das concepções assistencialistas voltadas ao atendimento de crianças em creches, ela emerge como resultado das demandas frequentes das famílias de classe média, que passaram a exigir um processo formal de avaliação pedagógica, buscando superar o modelo focado na proteção assistencialista. Ou seja, naquele contexto, a prática avaliativa surge como um método de controle sobre a escola e as professoras, que tornaram-se induzidas a utilizar a avaliação como forma de formalizar e comprovar o trabalho pedagógico realizado com as crianças.

Ainda segundo Hoffmann (2004) ao desenvolver a discussão da prática avaliativa no contexto da Educação Infantil, precisamos levar em conta que creches que atendem crianças em situações de pobreza, podem estar distantes da elaboração de um processo de avaliação, uma vez que o caráter assistencialista ainda pode persistir em determinadas instituições e satisfazer o intuito familiar de utilizar creches como “depósito de filhos”, sem reivindicar a intencionalidade pedagógica de tais organizações, em alguns casos, por puro desconhecimento da possibilidade.

Na contemporaneidade, a avaliação ganhou destaque nas relações entre educadores, pais e alunos, sendo muitas vezes idealizada como um mecanismo de organização do trabalho escolar. A avaliação na educação infantil possui fatores socioculturais próprios, o que exige uma reflexão a respeito da influência e nuances

oriundas do modelo controlador estabelecido por famílias que buscam comprovar a eficácia da instituição e influenciam no processo educativo, uma vez que tal influência exerce um controle exacerbado nas ações dos professores e no comportamento infantil.

Outro ponto de vista sobre a avaliação na educação infantil propõe enxergá-la como um processo em construção, que envolve a análise da organização do trabalho pedagógico, incluindo currículo, tempos e espaços educativos. Além disso, exige uma reflexão sobre nossas concepções de mundo, sociedade, educação infantil, criança e infância.

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação tem como função principal diagnosticar o processo de aprendizagem, com o objetivo de orientar decisões que favoreçam a melhoria do desempenho do estudante. Tal abordagem contrasta com a avaliação controladora, que impõe padrões rígidos e limita a forma como as crianças experienciam e interagem com o seu aprendizado e a sociedade a qual está inserida (Godoi, 2007).

Em termos de documentação oficial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/1996, estabelece em sua Seção II, artigo 31, referente à Educação Infantil, que “a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Além disso, de acordo com o RCNEI (1998):

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, MEC, 2010, p. 29) estabelecem que as instituições de Educação Infantil devem implementar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças. No entanto, esses procedimentos não têm a finalidade de seleção, promoção ou classificação das crianças, assim como determina a LDB. Além disso, o RCNEI garante:

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, MEC, 2010, p. 29).

Moro (2018) alerta para os riscos da burocratização da avaliação na Educação Infantil após as mudanças na LDB em 2013, especialmente no Art. 31, que exige documentação para atestar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para Moro, essa exigência pode levar a uma avaliação que segue apenas padrões predeterminados de desenvolvimento, aprendizagem e conteúdos desejáveis para crianças de 0 a 6 anos (Moro, 2018, p. 70).

Nas últimas décadas, vários pesquisadores têm explorado a discussão da avaliação na educação de crianças de 0 a 6 anos sob diferentes perspectivas teóricas, como por exemplo, Hoffmann (2001). De forma recente, o debate sobre a avaliação de contexto tem sido aprofundada, sugerindo uma abordagem que transcenda a avaliação centrada apenas nas crianças, levando em conta como a avaliação pode impactar todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional (Moro & Souza, 2014; Neves & Moro, 2013; Souza, Moro, & Coutinho, 2015).

No entanto, é necessário também determinar as condições objetivas de cada realidade educativa, considerando de forma abrangente as lacunas e potencialidades de cada contexto e dos profissionais envolvidos (Brasil, 2015). A avaliação de contexto se diferencia de outros métodos avaliativos por não focar apenas nos indivíduos, como crianças e professores, mas na realidade particular e nos sujeitos institucionais interagindo dentro do contexto educativo. Segundo Bondioli e Ferrari (2004), essa abordagem considera também os aspectos organizativos da sala de aula, como planejamento, organização espacial e temporal e a instituição como um todo, incluindo suas diretrizes internas e o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a legislação municipal, estadual e nacional.

Ou seja, os aspectos integrantes da avaliação de contexto são: planejar, observar, registrar e documentar, representando assim, a materialização dos procedimentos pedagógicos, propiciando condições para uma avaliação voltada ao

percurso, no decorrer dos encaminhamentos dados diariamente por cada professora ou grupo de profissionais da Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo central da avaliação de contexto não é apenas o resultado final, mas todo o percurso pedagógico, vivenciado cotidianamente em uma rede de relações interacionistas com os diferentes sujeitos que compõem os espaços da Educação Infantil: as crianças, os profissionais com diferentes funções, a família e a comunidade.

A avaliação de contexto é essencial para a organização educacional e pedagógica em instituições de Educação Infantil, garantindo que cada espaço e o tempo alocado para as atividades sejam adequados para potencializar a experiência cotidiana das crianças. Essa abordagem permite compreender o cotidiano educacional de forma mais profunda, além da superficialidade e arbitrariedade, e valoriza a singularidade e a diversidade pedagógica (Martins Filho, 2013, p. 46).

Além de uma perspectiva epistemológica, a avaliação de contexto também possui uma dimensão política, buscando assegurar que as crianças vivenciem seus direitos em um ambiente educativo democrático e de qualidade. A participação efetiva das crianças é fundamental, e as práticas devem refletir suas vozes e interesses, conforme destacado por Moss (2009, p. 420).

A documentação pedagógica como forma de avaliação, surge especialmente em práticas avaliativas que envolvem a observação contextualizada e reflexiva para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo também os bebês. Essa prática envolve o registro sistemático e reflexivo das interações, aprendizagens e reações das crianças em diferentes situações na Educação Infantil. A documentação pedagógica permite que educadores reflitam sobre os processos vividos pelas crianças, utilizando registros como fotografias, vídeos, portfólios, tornando visível todo o percurso de aprendizagem do bebê a nível social e individualizado.

No contexto da avaliação educacional, a documentação pedagógica desempenha um papel importante ao enfatizar o processo de descobertas do bebê. De acordo com a BNCC (2017), é importante que as práticas avaliativas na educação infantil sejam contínuas, narrativas e descritivas, respeitando a singularidade de cada criança. A documentação pedagógica, nesse sentido, se alinha à perspectiva não classificatória de Hoffmann, pois oferece subsídios diversos para interpretar como as crianças pensam, interagem e se relacionam com o ambiente, com os pares e com os educadores.

Segundo Rinaldi (2006), a documentação é uma ferramenta de escuta e diálogo que amplia a compreensão do educador sobre o que a criança comunica por meio de suas pistas de desenvolvimento. Assim, essa abordagem favorece uma avaliação mais sensível e colaborativa, promovendo uma prática pedagógica que valoriza as múltiplas linguagens das crianças e respeita seus tempos e contextos. Além disso, a documentação pedagógica torna-se um instrumento de reflexão coletiva, pois permite que educadores, famílias e até mesmo as crianças revisitem os registros e reflitam sobre os avanços e desafios e possam planejar intervenções adequadas às necessidades individuais e coletivas de cada um.

Outro fator importante na avaliação de crianças pequenas é o respeito às singularidades de cada criança, considerando os aspectos emocionais, cognitivos, motores e sociais. A avaliação de bebês deve ser entendida como um ato pedagógico que acontece em todo percurso na construção do conhecimento da criança, e não como um julgamento de desempenho por parte do professor. Sendo assim, avaliação educacional de bebês enfatiza a importância de uma abordagem reflexiva, sensível e humanizada.

Hoffmann também destaca que a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, priorizando a compreensão do desenvolvimento da criança em seu contexto. No caso de bebês, isso significa observar suas interações, expressões e respostas ao ambiente, percebendo cada manifestação como parte de seu aprendizado e crescimento. Essa perspectiva reflete o compromisso de olhar além de resultados, focando no processo e no significado das ações e reações da criança.

Como dito anteriormente, a autora também aponta que a avaliação de bebês e crianças pequenas não deve ser classificatória, mas individualizada e inclusiva. Ao observar um bebê, é essencial considerar suas peculiaridades e trajetórias, reconhecendo que o desenvolvimento não segue um padrão único para todos. Assim, a avaliação se torna um ato de respeito, amorosidade e compreensão, que guia o educador na criação de práticas pedagógicas mais adequadas e significativas.

Inspirando-se na perspectiva de Hoffmann (2009), o papel do educador na avaliação de bebês é atuar como mediador e investigador, capaz de identificar possibilidades e apoiar o desenvolvimento integral do bebê. Além disso, Hoffmann também ressalta que a avaliação deve ser transformadora, não um instrumento de exclusão contraproducente, mas uma ferramenta para promover a inclusão, o

reconhecimento e a valorização de cada sujeito. No contexto dos bebês, isso implica criar cada vez mais oportunidades para que eles experimentem, investiguem e se expressem em suas múltiplas linguagens e também para que o educador registre, interprete e reflita sobre esses momentos, fortalecendo o vínculo entre bebê e educador.

A observação atenta e a escuta sensível permitem que o educador compreenda as linguagens e manifestações da criança, estabelecendo uma relação de confiança que enriqueça o processo educativo. Dessa forma, a avaliação se torna uma ferramenta para fortalecer vínculos e planejar experiências significativas para os bebês, promovendo assim uma prática avaliativa que reconheça os bebês como sujeitos competentes, capazes de se expressar e interagir com o mundo.

### **CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA**

Essa pesquisa possui uma natureza subjetiva e que não pode ser quantificada, uma vez que lidará com sujeitos sociais e históricos em contínua mudança. Portanto, a presente pesquisa tem caráter qualitativo, visto que busca compreender os processos e percepções envolvidos na avaliação da aprendizagem de bebês de uma turma do berçário numa escola municipal recifense. A pesquisa qualitativa é adequada para explorar as perspectivas dos participantes e as particularidades do contexto pesquisado, buscando proporcionar uma compreensão rica e detalhada do fenômeno avaliativo. Além disso, tal tipo de pesquisa é caracterizado por cinco principais aspectos, pois segundo Triviños (1987, p. 130):

- 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Sendo assim, a escolha da abordagem qualitativa ocorreu com a necessidade de observar, coletar dados, compreender e analisar as práticas

avaliativas de um professor da turma Berçário, num Centro Municipal de Educação Infantil da Região Metropolitana do Recife.

Sendo assim, a seguinte pesquisa adota uma metodologia inspirada no estudo de caso, por compreender que a complexidade dos processos avaliativos na Educação Infantil exige uma abordagem que considere os sentidos produzidos em contextos específicos. Embora não se configure como um estudo de caso clássico nos moldes formais, busca-se, à luz dessa perspectiva, investigar de forma sensível e aprofundada um recorte particular da prática avaliativa com bebês, considerando suas singularidades, os sujeitos envolvidos e as múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano, com vistas a prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo (Hartley, 1994). Além disso,

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica em que ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (Lara e Molina, 2011, p. 134).

O CMEI citado está localizado numa comunidade do Recife. Foi o primeiro CMEI inaugurado na cidade do Recife, em 2012. Os Centros Municipais de Educação Infantil foram inaugurados com o intuito de serem um local especializado na educação de bebês e crianças pequenas, com espaço amplo e experiências diversas que possibilitem às crianças explorarem o seu potencial de desenvolvimento desde cedo.

O CMEI possui berçário, lactário, solário, parque coberto, refeitório amplo, cozinha, almoxarifado, lavanderia, além de salas de aula. O espaço atende crianças de 0 a 4 anos, compondo do berçário até o grupo III. Possui uma turma de berçário, e duas de cada grupo (I ao III) com turmas A e B.

A turma do Berçário era composta por 16 crianças matriculadas, com idades entre 6 meses e 1 ano e meio. A rotina do grupo foi conduzida por um professor berçarista do sexo masculino, o que representa uma presença significativa para a quebra de estereótipos de gênero e enriquece a convivência das crianças desde os primeiros anos de vida. Além do professor titular, a equipe contava com o suporte diário de duas estagiárias e cinco Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADIs), que

colaboraram no acompanhamento das experiências e no atendimento às necessidades individuais dos bebês, promovendo um ambiente seguro e afetivo.

A frequência média diária, segundo o professor, era em torno de 12 crianças presentes, o que permitiu à equipe realizar intervenções mais individualizadas e atentas ao tempo e ao ritmo de cada bebê. Dentre os matriculados, um bebê em particular não frequentava a unidade, pois sua mãe expressou receio quanto ao processo de adaptação. Por esse motivo, a criança não possuía registros de avaliação, uma vez que não esteve presente nas vivências do cotidiano escolar. O trabalho da equipe pedagógica era pautado pelo cuidado, escuta sensível e observação constante, respeitando as singularidades e promovendo vínculos seguros entre adultos e crianças, uma vez que o grupo era caracterizado por sua diversidade de ritmos de desenvolvimento, com bebês em diferentes etapas motoras, cognitivas e afetivas.

Os dados para análise foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e análise documental posterior. A entrevista foi guiada por um roteiro pré estabelecido com perguntas abertas, que permitiram explorar os objetivos dessa pesquisa, como compreender as concepções sobre a avaliação na Educação Infantil do professor, seus critérios para avaliar os bebês e identificar quais os instrumentos que o mesmo utiliza em sua prática avaliativa. A entrevista ocorreu na sala de descanso dos professores do CMEI, gravada com a autorização prévia do professor e transcritas para análise posterior.

Além disso, a coleta de dados também ocorreu a partir da obtenção dos registros avaliativos dos bebês e o acesso aos pareceres socioemocionais e descritivos dos bebês, complementando as informações obtidas na entrevista. A escolha da entrevista semi-estruturada ocorreu pois,

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (Minayo, p. 58).

Dessa forma, através da análise dos pareceres e também da entrevista, pudemos compreender concepções e práticas de avaliação do professor para com

as suas crianças. É importante destacar que o estudo de caso buscou observar e analisar como ocorrem os processos avaliativos na primeiríssima infância.

Do ponto de vista da análise dos dados, realizamos uma análise de conteúdo a partir dos dados coletados, e ratificamos que a mesma favorece uma leitura crítica e analítica do pesquisador daquilo que foi manifestado na prática. Como pode ser observado em Moraes (1994, p. 103):

[...] A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como as inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Ao fazermos a análise documental dos registros avaliativos dos bebês, devemos levar em conta que:

[...] A análise documental deve sempre relacionar documento e contexto. Os documentos devem ser relacionados à produção de material dos homens e sua vida em sociedade. Para entender o documento sob tal perspectiva, deve-se inserir o objeto de estudo em seu contexto, e não privilegiar o singular em detrimento do universal, tampouco fazer generalizações, mas sim estabelecer uma relação dialética (Cardoso; Vainfas, 1997).

A partir da análise dos dados obtidos com a entrevista e os pareceres avaliativos dos bebês da turma do berçário do ano de 2024, sistematizamos os resultados adquiridos, apresentados a seguir, e com a organização de categorias de análise, considerando cada objetivo de nossa pesquisa.

Por fim, reconhece-se que, por se tratar de uma pesquisa inspirada em estudo de caso com abordagem qualitativa, os resultados não podem ser generalizados para outros contextos. Contudo, espera-se que as reflexões geradas nessa pesquisa possam oferecer subsídios valiosos para a compreensão e aprimoramento das práticas avaliativas com bebê.

## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, que teve como foco as práticas e concepções de avaliação na turma do berçário. Por meio de entrevista e análise dos pareceres avaliativos dos bebês, buscou-se compreender como os educadores avaliam o desenvolvimento e as aprendizagens

das crianças pequenas, considerando as experiências vivenciadas pelos bebês e os sentidos atribuídos a essa prática no cotidiano pedagógico. A análise foi orientada por uma abordagem qualitativa e fundamentada em referenciais teóricos que defendem uma avaliação formativa e comprometida com os direitos das crianças.

Em especial, a reflexão dialoga com as contribuições de Kramer (2006), ao reconhecer que avaliar na Educação Infantil implica respeitar os tempos, os desejos e as múltiplas linguagens da infância, em oposição a práticas normativas e classificatórias. Sendo assim, a análise foi conduzida de forma a identificar sentidos, padrões e singularidades que contribuam para responder aos objetivos desta pesquisa.

Além disso, considerando a metodologia qualitativa da pesquisa, os dados foram interpretados de maneira descritiva e reflexiva, respeitando o contexto e a complexidade das experiências relatadas. Assim, este capítulo apresenta os resultados organizados em categorias objetivas, construídas a partir da aproximação com os dados e fundamentadas na literatura que sustenta esta investigação, permitindo uma interpretação contextualizada do ambiente de pesquisa.

#### **4.1- Sobre as concepções de avaliação na Educação Infantil**

Ao ser questionado sobre suas concepções do que é avaliar, o entrevistado demonstrou uma visão clara e articulada sobre o tema, destacando pontos importantes relacionados à prática pedagógica e à avaliação na Educação Infantil:

[...] Avaliar é a gente poder acompanhar a criança ou o bebê na fase de desenvolvimento e aprendizagem dela. Mas, para isso, precisaria olhar um pouco sobre o que seria a avaliação. A avaliação envolve se olhar para o sujeito, o que, daí, mobiliza para a gente uma concepção do sujeito. Daí, a gente entende a criança em sua integralidade. Obviamente, isso também vai passar a proposta de avaliação para olhar o sujeito em suas diferentes dimensões. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

O trecho da entrevista apresenta uma visão humanizada do professor acerca da avaliação na Educação Infantil, compreendendo-a como um processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança. O professor enfatiza que, em sua concepção, avaliar não significa apenas medir ou classificar, mas olhar o bebê em sua integralidade, considerando suas múltiplas dimensões, como o desenvolvimento

físico, cognitivo, motor e emocional do bebê. Esse olhar sensível e respeitoso destaca a avaliação como um ato ético, que valoriza a individualidade e subjetividade infantil, alinhando-se a abordagens avaliativas que priorizam o desenvolvimento integral da criança.

Então, avaliar é a gente olhar de maneira sensível, respeitosa e ética para esse sujeito que está sendo avaliado, está sendo percebido, vai ser acompanhado em sua fase de desenvolvimento e aprendizagem. E olhar para as dimensões do ponto de vista físico-corpóreo, desenvolvimento motor, aspectos emocionais, do desenvolvimento psíquico, cognitivo, olhar para as missões que compõem essa formação do sujeito. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

Além disso, também ressalta a necessidade de embasamento teórico e normativo para a prática avaliativa, citando documentos como o DCNEI (2009) e a BNCC (2017). No entanto, argumenta que a avaliação não deve se restringir apenas a normas e diretrizes, mas ser complementada por leituras e estudos sobre desenvolvimento infantil e a psicologia infantil, de modo que o professor possa aprimorar continuamente seu olhar sobre a infância.

Em conformidade com Hoffmann (2015), o entrevistado reforça a necessidade de uma avaliação que vá além do momento presente da criança, compreendendo-a dentro de sua realidade sociocultural, considerando o contexto social, econômico e político da criança, pois esses fatores influenciam diretamente seu desenvolvimento e aprendizagem. Ademais, define a avaliação como um “ato amoroso”, não no sentido romântico, mas como um compromisso humano e ético do professor com a criança, assegurando que a prática avaliativa seja conduzida de forma sensível e respeitosa. Pois como afirma Luckesi (1997):

A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bens sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino e aprendizagem. (Luckesi, 1997, p. 175).

Na concepção do entrevistado, a avaliação na Educação Infantil não deve se pautar pela expectativa do adulto, mas sim olhar para a criança como um sujeito único, ao mesmo tempo que está inserido em um grupo. Ele destaca que a avaliação não se restringe ao aspecto cognitivo, mas envolve também as relações humanas, o

afeto e a interação social, sendo atravessada por um olhar de gentileza e cuidado com o bebê.

O professor também reforça que, na sua opinião, avaliar não é um ato pontual ou instantâneo, mas um processo contínuo que ocorre no dia a dia, destacando a importância da observação, do registro e da documentação pedagógica em diferentes formatos para acompanhar o desenvolvimento do bebê. Além disso, ressalta que a avaliação acontece cotidianamente, como na interação com a criança, no afeto e até mesmo nos cuidados básicos, como a higienização.

Não significa que a criança vai ser assim pelo resto do ano. Sem taxar a criança ou querer criar um espaço de competição entre as crianças, um processo comparativo, de classificação, de julgamento, de ranqueamento. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

Por fim, o entrevistado aponta que a base para compreender a avaliação na Educação Infantil está na consideração de que o sujeito avaliado é um bebê ou uma criança pequena. O professor precisa olhar para a história do desenvolvimento infantil e sustentar sua avaliação tanto do ponto de vista legal quanto pedagógico, garantindo um olhar sensível e adequado à realidade dessa fase da educação. Além disso, cita que é preciso evitar que a observação das crianças se transforme em um processo de comparação ou julgamento, que rotule ou hierarquize suas capacidades. Uma vez que cada criança apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento, que não deve ser visto como uma condição fixa ao longo do tempo. Ao respeitar essa singularidade, promovemos um ambiente educativo mais justo e acolhedor, que valoriza o crescimento individual sem competir ou ranquear.

#### **4.2- Sobre os critérios de avaliação**

O professor utiliza três eixos temáticos: "o que a criança faz", "o que a criança sente", "o que a criança aprende" para organizar e refletir sobre seus critérios de avaliação, evidenciando uma visão integral do desenvolvimento, contemplando aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A partir desses pressupostos, a gente acaba elencando alguns critérios de desenvolvimento e aprendizagem que sejam condizentes com a faixa etária da criança, com aquele estágio da vida dela do ponto de vista da maturação e do que se solicita em termos de desenvolvimento para os bebês a partir de estudos científicos...

(Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

Esse critério está alinhado a uma ideia de uma avaliação formativa, que, segundo Barbosa e Horn (2018), busca compreender e acompanhar o processo de aprendizagem, sem reduzi-lo a apenas um produto final:

A gente vai ter dois elementos lá que vão nos ajudar no desenvolvimento destes critérios de avaliação. Primeiro vem uma lista já organizada de aspectos do sócio-desenvolvimento da criança... Depois, o parecer descritivo. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

Ele oferece exemplos práticos, como a observação das expressões sensoriais e emocionais durante atividades exploratórias, com jogos de encaixe, onde a criança pode ter autonomia para criar novas formas de interação com os materiais, transformando um cone num binóculo, um lego num carrinho e etc, indo além das expectativas do educador.

[...] Por exemplo, que sensações, expressões a criança comunica durante a realização das experiências. Então, eu coloco geralmente em formato de pergunta. No final do meu planejamento, existe um espaço específico para avaliação e aprendizagem dos bebês, que tem lá: "evidências de aprendizagem e avaliação". E lá tem algumas perguntas que me ajudam a olhar para os objetivos que eu elenquei para essa experiência do dia e para a metodologia que eu estou utilizando. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

O professor entrevistado enfatiza que os critérios avaliativos precisam considerar quem é o sujeito avaliado. Ele ressalta que bebês e crianças pequenas estão em uma etapa do desenvolvimento diferente das crianças do Ensino Fundamental, pois passam por processos maturacionais distintos.

Quando o professor tem uma leitura da avaliação, ele consegue olhar para esses critérios, desenvolvimento e aprendizagem, transformar eles em perguntas ou já em critérios mesmos, objetivos a serem alcançados pela criança... (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

Sendo assim, a distinção entre a Educação Infantil e as fases posteriores da escolarização é um fator relevante para os critérios avaliativos. Além disso, é importante lembrar que a presença do binômio "cuidar e educar", se manifesta por

meio das interações e brincadeiras e são elementos centrais no desenvolvimento infantil e constitui um espaço privilegiado de expressão e aprendizagem, conforme salientam Kishimoto (2019) e Oliveira (2019). Essa abordagem se diferencia do Ensino Fundamental, onde as relações lúdicas e interativas tendem a se reduzir com o aumento da idade das crianças.

A gente organiza um cenário de exploração e nesse cenário de exploração, a gente tem algumas possibilidades que a gente cria já pensando em alguns movimentos que a criança pode realizar. Não significa que a criança deva cumprir com a expectativa do adulto. Isso é muito importante. A criança tem o livre movimento, a autonomia, inclusive de extrapolar aquilo que o adulto pensou e de recriar o cenário. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

De maneira geral, o professor evidencia a necessidade de uma avaliação sensível e adaptada, que leve em conta tanto os marcos normativos quanto às especificidades do desenvolvimento infantil, garantindo um olhar respeitoso às singularidades de cada criança. Ou seja, o olhar sensível do processo avaliativo também se manifesta na valorização do protagonismo e da autonomia infantil: “A criança tem o livre movimento, a autonomia, inclusive de extrapolar aquilo que o adulto pensou”.

Ao reconhecer a criança como sujeito ativo e criador, o professor reforça uma concepção contemporânea de infância, conforme propõe Kramer (2007), que defende a valorização das iniciativas espontâneas e das múltiplas formas de expressão infantil.

Além disso, o professor entrevistado destaca que a avaliação parte de pressupostos teóricos e normativos, baseados em literaturas científicas sobre o desenvolvimento infantil e nas diretrizes curriculares, como a BNCC e os documentos específicos da Prefeitura de Recife. Ele aponta que esses pressupostos orientam a organização dos critérios de desenvolvimento e aprendizagem, mas também reconhece a necessidade de adaptação e flexibilidade, dado que as crianças podem apresentar características e necessidades que não estão completamente previstas nos parâmetros normativos.

Dessa forma, os critérios de avaliação devem ser estruturados com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sempre respeitando as especificidades de cada faixa etária. Na perspectiva do entrevistado, a avaliação na Educação Infantil não deve se pautar pela expectativa do adulto, mas sim olhar para

a criança como um sujeito único, ao mesmo tempo inserido em um grupo. Ou seja, esse processo avaliativo deve estar fundamentado tanto na legislação quanto nas concepções do desenvolvimento infantil.

Ele ainda destaca que a avaliação não se restringe ao aspecto cognitivo, mas envolve também as relações humanas, o afeto e a interação social, sendo atravessada por um olhar de gentileza e cuidado.

Embora o sistema institucional, normativo e curricular da Prefeitura de Recife forneça parâmetros gerais, o professor também observa que esses critérios são limitados. Ele aponta que os documentos oficiais oferecem uma estrutura para a prática educativa, mas não permitem uma descrição aprofundada dos processos observados:

Acho um pouco engessado da parte da Prefeitura... não tem espaço para justificativa, para descrição daquele critério avaliativo. A gente não consegue descrever o porquê a gente está marcando aquilo, ou justificar, com base em evidências da aprendizagem da criança, o porquê a gente está colocando aquela opção. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

Os parâmetros rígidos podem ser um obstáculo, pois os educadores precisam registrar evidências e justificativas detalhadas para suas observações, algo que é mais difícil com as opções rígidas de seleção oferecidas, pois conforme observa Barbosa:

Uma vez estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua aplicação, ou seja, as classificações segundo determinados padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria ideia de avaliação. (Barbosa et alii, p. 2).

Por fim, o entrevistado defende a ideia de que a avaliação deve ser um processo dinâmico e integrador, no qual a interação entre a criança e seu ambiente deve ser cuidadosamente observada e interpretada. O professor sugere que os critérios de avaliação devem ir além do que está prescrito, adaptando-se às nuances do desenvolvimento individual de cada criança, garantindo uma prática educativa mais personalizada e humanizada.

### 4.3- Sobre instrumentos de avaliação na Educação Infantil

O professor utiliza a observação como principal eixo estruturante dos instrumentos avaliativos, considerando-a fundamental para compreender o desenvolvimento integral dos alunos. Por meio da observação, ele visa acompanhar as interações, os processos de aprendizagem e as manifestações de cada criança no cotidiano escolar, para obter informações significativas que orientem suas intervenções pedagógicas e favoreçam uma avaliação mais humanizada e formativa. A valorização da observação como instrumento primordial da avaliação com bebês é algo importante, pois para o professor:

A observação é um instrumento para o educador porque ela ajuda a gente a observar o cotidiano, o que as crianças fazem, o que as crianças sentem, do que as crianças se ocupam, quais seus campos de interesse e fornece a gente subsídios para confiar na capacidade da criança. É um instrumento pelo qual a gente consegue captar indícios, pistas do desenvolvimento desse bebê, dessa aprendizagem que ele está cultivando no dia a dia, no espaço coletivo da creche. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

Esse entendimento ressoa com a concepção de Kishimoto (2019), que considera a observação uma prática central para compreender as manifestações infantis, principalmente dos bebês, cuja comunicação se dá muitas vezes por meios não-verbais. O relato reconhece o bebê com formas expressivas singulares: "Os bebês têm expressão, o bebê tem um choro como comunicação, o bebê tem um balbucio, o bebê aponta, o bebê se relaciona, o bebê toca, o bebê olha."

Eu vou lá e tem alguma atividade de exploração sensorial, de reconhecimento das texturas, dos sabores, do aroma. Uma das perguntas que eu vou indicar é o que a criança sente, o que a criança expressa, o que a criança comunica aos pares e aos adultos e que modo ela realiza essa expressão. Que sensações são essas, do ponto de vista físico, sensorial? E como ela se sente nesse processo? Ela apresenta expressões de agrado, desagrado? Ela expressa satisfação ou insatisfação naqueles momentos?. Então, eu consigo comunicar o que a criança sente. A mesma coisa é o que a criança faz. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

Essa sensibilidade do professor à comunicação não-verbal é crucial e dialoga com a perspectiva defendida por Malaguzzi (1997), que vê a criança como portadora

de "cem linguagens", enfatizando a importância de o educador ser um intérprete atento das múltiplas expressões infantis.

Os instrumentos avaliativos são analisados com suas potencialidades e limitações. A ficha de avaliação, conhecida como parecer atitudinal, é um instrumento formal e padronizado, exigido pelos diários de classe, mas que pode reduzir a avaliação a um processo burocrático e não corresponder à faixa etária do bebê, além de possuir limitação narrativa. Como ressalta o professor entrevistado:

A ficha de avaliação precisa ser preenchida. É a ficha padrão, formal, oficial, que está posta no diário de classe. E a gente precisa ter atenção para não acabar caindo num controle burocrático". E destaco a limitação desse instrumento, porque ele não apresenta possibilidades de narrativa, de descrição, de narrar as experiências das crianças. Os significados que elas atribuem a essas experiências, o que elas comunicam, quais as pistas do desenvolvimento... Acabam fazendo com que a gente vá lá e marque naquele instrumento padrão, naquela ficha de avaliação, determinado componente do sócio-desenvolvimento da criança, por exemplo. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

A articulação entre a observação, relatório descritivo e documentação pedagógica aparece como a construção de um "tripé avaliativo" utilizado pelo professor, contendo a ficha de avaliação: reconhecida como necessária, mas limitada; o relatório descritivo: oferece maior espaço para a narrativa e interpretação das experiências infantis; a documentação pedagógica: como espaço de ampliação da comunicação com as famílias, valorização das experiências e qualificação da prática docente. Em relação à documentação pedagógica, a entrevista evidencia a potência dessa prática reflexiva para a avaliação: "Essa documentação em formato de fotografia, de vídeo, imagens que eu consiga captar das experiências infantis, pelas quais eu possa depois voltar esses registros, refletir sobre eles, fazer um processo de filtro...". Esse processo de reflexão sobre os registros é apontado por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2016) como uma prática investigativa do educador, que interpreta e constroi conhecimento sobre as crianças e sobre sua própria prática ao documentar as experiências dos alunos. Articulada à documentação pedagógica, o professor do CMEI propôs a "galeria do bebê", buscando fortalecer o vínculo com as famílias, superando a visão tradicional da escola como uma instituição fechada, e aproximando os pais do processo de aprendizagem dos filhos:

Minha ideia foi, no primeiro momento, apresentar a cartinha descritiva, comunicando para a família, narrando para a família, as conquistas das crianças [...] depois realizar, e eu espero conseguir, a galeria do bebê que é onde a documentação pedagógica vai estar ali, caminhando com a avaliação e comunicando aos familiares sobre essas experiências infantis. (Fragmentos da entrevista realizada com o professor do Berçário no ano de 2024).

A fala do entrevistado traduz uma concepção de avaliação humanizada e dialógica, que reconhece a importância de comunicar às famílias não apenas resultados, mas as trajetórias de aprendizagem do bebê. Ao optar por iniciar com a "cartinha descritiva", o professor demonstra cuidado em narrar as conquistas das crianças de forma personalizada, respeitosa e significativa. Já a proposta da "galeria do bebê" revela um olhar político e sensível sobre a infância, onde a documentação pedagógica não é apenas instrumento de registro, mas ponte entre a escola e o lar, atuando como um convite à escuta, à memória e à valorização do cotidiano infantil. Propostas como essa reafirmam a importância de uma educação que observa, acolhe e compartilha os pequenos grandes passos de cada criança. Como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), a documentação pedagógica deve ser compreendida como uma prática investigativa e comunicativa, que permite dar visibilidade ao processo de aprendizagem das crianças e à escuta sensível do educador.

#### **4.4- Sobre os pareceres avaliativos**

Com relação à análise dos pareceres avaliativos, destacamos a seguir a análise sobre os aspectos atitudinais e socioemocionais dos bebês. Observamos que 7 alunos têm bom relacionamento com os colegas, 6 se relacionam ocasionalmente bem, 3 raramente e 1 não foi observado. No que se refere à relação com adultos, observamos que 11 bebês se relacionam frequentemente, 3 ocasionalmente e 1 não foi observado.

Observamos que 9 bebês expressam suas opiniões, 6 ocasionalmente e 1 não foi observado. No que se refere a respeitar opiniões, 6 bebês respeitam, 7 ocasionalmente e 1 raramente e 2 não foi observado. Com relação às atividades propostas, observamos que 8 bebês realizam frequentemente, 4 ocasionalmente, 2 raramente e 1 não foi observado.

Com relação a integração do grupo, observamos que 6 bebês se integram frequentemente, 6 ocasionalmente, 3 raramente e 1 não observado. Observamos que o parecer descreve que 6 bebês frequentemente possuem confiança em si, 7 ocasionalmente, 1 raramente e 1 não observado. No que se refere ao cuidado com o material, 14 bebês cuidam frequentemente e 2 não foram observados. Observamos que com relação à curiosidade, 8 bebês são curiosos frequentemente, 4 ocasionalmente, 3 raramente e 1 não observado. Observamos que 7 bebês respeitam a vez diante de diferentes situações, 5 ocasionalmente, 2 raramente e 2 não observados. E com relação a solicitar ajuda, observamos que 15 bebês solicitam ajuda frequentemente e 1 não foi observado. Com relação aos aspectos cognitivos, elaboramos a tabela abaixo apresentando elementos do parecer sistematizado pelo professor a partir das observações acerca do desempenho das 16 crianças do berçário. Apresentamos a seguir, a tabela e logo após uma breve análise dos registros do parecer descritivo.

Dessa forma, vamos contribuir com a análise crítica dos processos de avaliação, já ratificando a importância do registro para a avaliação da educação infantil.

Quadro 1- Parecer Descritivo produzido pelo professor do Berçário.

Parecer Descritivo.	Turma: Berçário.
<p>(Bebê 1)</p> <p>Reconhece quando chamada pelo nome, pede ajuda quando precisa através de gestos, balbucios, choro. Firmeza corporal, engatinha, caminha, manipula os brinquedos. Gosta de brincadeiras com música. Trabalhar participação e autonomia.</p>	<p>(Bebê 2)</p> <p>Não avaliado.</p>
<p>(Bebê 3)</p> <p>Reconhece quando chamada pelo nome. Expressa opiniões a partir de gestos, balbucios e choro. Gosta de brincadeiras, leitura, canções, artes, texturas, cores, sabores, aromas, atividades de movimento livre.</p>	<p>(Bebê 4)</p> <p>Reconhece quando chamada pelo nome. Expressa opiniões e necessidades a partir de gestos, balbucios e choro. Interesse pela leitura, brincadeiras cantadas, movimento, arte, sabores, cores, aromas, texturas. O respeito ao espaço e ritmo do outro são aspectos a serem focalizados no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.</p>

<p>(Bebê 5)</p> <p>Reconhece quando chamada pelo nome. Expressa opiniões e necessidades a partir de gestos, balbucios e choro. Interesse por brincadeiras de movimento livre e cantigas de roda, atividades artísticas. O respeito a opiniões diferentes e o respeito a vez nas situações do cotidiano são aspectos a serem focalizados no desenvolvimento do aluno.</p>	<p>(Bebê 6)</p> <p>Reconhece quando chamada pelo nome. Interesse pelo movimento livre, brinquedos e recursos. A segurança em si, a participação nas propostas coletivas e a atividade autônoma são aspectos a serem focalizados no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.</p>
<p>(Bebê 7)</p> <p>Reconhece quando chamada por seu nome. Autonomia. Boa capacidade de comunicação. Explora espaços e recursos da sala. Interesse por artes, atividades sensoriais, cores, sabores, aromas, texturas, leitura, brincadeiras cantadas, movimentos.</p>	<p>(Bebê 8)</p> <p>Reconhece quando chamada pelo nome. Comunica suas necessidades por meio de gestos, balbucios, choro. Interesse por atividades de arte, cantigas de roda, movimentos, explora espaços e recursos em sala. A maior participação nas interações e brincadeiras coletivas é um aspecto a ser observado no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.</p>
<p>(Bebê 9)</p> <p>Reconhece quando é chamado por seu nome. Expressa opiniões e necessidades através de gestos, balbucios, e choro. Interesse por livros, imagens, leituras, cantigas, brincar, movimentos livres. Explora espaços e recursos. A abertura ao relacionamento com os pares, integrando-se ao grupo, o engajamento nas propostas diárias, em atividades com texturas e atenção ao momento de alimentação são aspectos a serem observados no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.</p>	<p>(Bebê 10)</p> <p>Reconhece quando é chamado por seu nome. Consegue solicitar o suporte dos educadores por meio de gestos, balbucios, e choro. Interesse pela exploração sensorial, consegue brincar com as cores, sabores, aromas e texturas. Interesse por movimento. Explora espaços e recursos da sala. Interesse por leitura, fantoche, cantigas de roda. A abertura ao relacionamento com os pares e o sentimento de segurança nas interações e brincadeiras são aspectos a serem observados no desenvolvimento e aprendizagem.</p>
<p>(Bebê 11)</p> <p>Reconhece quando é chamado por seu nome. Solicita ajuda através de gestos, balbucios e choro. Interesse pela exploração sensorial: cores, sabores, aromas e texturas. Interesse pelo movimento. Explora espaços e recursos na sala. Interesse por fantoches e cantigas de roda. A abertura ao relacionamento com os pares e o sentimento de segurança nas interações e brincadeiras são aspectos a serem observados no desenvolvimento e</p>	<p>(Bebê 12)</p> <p>Reconhece quando é chamado por seu nome. Expressa suas necessidades através de gestos, balbucios e choro. Participa das atividades, brincadeiras cantadas, leitura, atividades sensoriais, movimento livre. O respeito ao espaço individual do outro é um aspecto a ser acompanhado em seu desenvolvimento e aprendizagem.</p>

aprendizagem.	
(Bebê 13) Reconhece quando é chamado por seu nome. Expressa suas necessidades por gestos, balbucios e choro. Interesse por artes, fantoches, brincadeiras cantadas, atividades sensoriais, explorando cores, sabores, aromas e texturas. O respeito ao tempo individual e coletivo nas diferentes situações cotidianas são aspectos a serem focalizados no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.	(Bebê 14) Reconhece quando é chamado por seu nome. Quando precisa de suporte, se comunica através de gestos, balbucios e choro. Explora espaço e recursos da sala. Interesse por cantigas, fantoches, gestos e movimentos. A maior participação nas interações e brincadeiras coletivas é um aspecto a ser observado no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.
(Bebê 15) Reconhece quando é chamado por seu nome. Expressa suas necessidades por gestos, balbucios e choro. Manipula brinquedos e objetos. Explora recursos e materiais em sala. Interesse em brincadeiras cantadas, dança, ritmos, sons. A abertura ao relacionamento com os pares, envolvendo-se nas dinâmicas com o grupo é um aspecto a ser observado no seu desenvolvimento e aprendizagem.	(Bebê 16) Reconhece quando é chamado por seu nome. Demonstra boa comunicação. Interesse por atividades artísticas sensoriais e de movimento livre. Explora recursos e espaços da sala, o mobiliário. Interesse por livros, histórias, cantigas de roda, fantoches. Apresentar propostas que desafiem o aluno em seu desenvolvimento e aprendizagem é um objetivo a ser traçado.

A partir da tabela acima, observamos que os bebês reconhecem seus nomes quando são chamados, expressam suas necessidades por gestos, balbucios e choro.

Dentre as brincadeiras que os bebês gostam, destacou-se música, leitura, brincadeiras cantadas, arte, sabores, cores, aromas, texturas. As brincadeiras de movimento livre e cantigas de roda, leitura, dança, ritmos, sons e fantoches também foram destacadas. A maioria dos bebês explora espaços e recursos em sala. Além disso, referente às orientações que o professor destaca no sentido de continuar o trabalho com cada criança, observamos:

Favorecer a ampliação da participação nas propostas e o desenvolvimento da autonomia (Bebê 1).

O respeito ao espaço e ao ritmo do outro são aspectos a serem acompanhados e incentivados no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 4).

O respeito às opiniões diferentes e à vez nas situações cotidianas são aspectos importantes a serem estimulados no desenvolvimento do aluno (Bebê 5).

A construção da segurança em si, a participação nas propostas coletivas e o fortalecimento da atividade autônoma são aspectos que devem ser cuidadosamente acompanhados no desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 7).

Incentivar uma maior participação nas interações e nas brincadeiras coletivas é um aspecto relevante a ser observado no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 8).

A abertura ao relacionamento com os pares, a integração ao grupo, o engajamento nas propostas diárias, o envolvimento em atividades com texturas e a atenção durante os momentos de alimentação são aspectos importantes a serem observados e estimulados no desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 9).

A abertura ao relacionamento com os pares e o fortalecimento do sentimento de segurança nas interações e brincadeiras são aspectos essenciais a serem acompanhados no desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 10).

A abertura ao relacionamento com os pares e o fortalecimento do sentimento de segurança nas interações e brincadeiras são aspectos essenciais a serem acompanhados no desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 11).

O respeito ao espaço individual do outro é um aspecto significativo a ser promovido e acompanhado no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 12).

O respeito ao tempo individual e coletivo nas diferentes situações cotidianas é um aspecto que merece atenção e deve ser promovido no desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 13).

Estimular uma maior participação nas interações e brincadeiras coletivas é um aspecto importante a ser considerado no desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 14).

A abertura ao relacionamento com os pares e o envolvimento nas dinâmicas do grupo são aspectos fundamentais a serem observados e incentivados no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Bebê 15).

Apresentar propostas que desafiem a criança, potencializando seu desenvolvimento e aprendizagem, é um objetivo a ser traçado e perseguido com intencionalidade pedagógica. (Bebê 16).

Ao olharmos com atenção para os dados que registramos sobre as crianças do berçário, percebemos nuances importantes sobre o desenvolvimento dos bebês da turma, oferecendo uma oportunidade de reflexão sobre os processos avaliativos na Educação Infantil, tornando possível conhecer os pequenos grandes mundos que cada criança carrega dentro de si. Fica evidente, desde o início, que avaliar na Educação Infantil é muito mais do que mensurar aspectos comportamentais das crianças, pois como nos aponta Hoffmann (1996), avaliar é compreender o sujeito em seu contexto, em seus processos, em sua forma própria de aprender e se relacionar com o mundo.

São alunos com histórias em construção, cada uma com seu tempo, seu jeito de ser e de estar no grupo. Ao observarmos aspectos como expressão de opiniões, respeito ao outro, integração ao grupo e realização das atividades, percebemos uma diversidade de manifestações que evidenciam o quanto cada criança é única em seu ritmo e forma de se relacionar com o mundo.

Vemos que 9 crianças expressam suas opiniões com frequência, enquanto outras ainda fazem isso de forma tímida ou ocasional. Isso já nos faz refletir sobre como cada um se sente em relação ao ambiente que nós como educadores oferecemos: Será que todos se sentem verdadeiramente escutados? Estamos abrindo espaços reais para que eles se coloquem no grupo com segurança? Será que as crianças se sentem seguras e acolhidas para se expressarem com maior liberdade?

São perguntas que precisam nos acompanhar diariamente na nossa prática pedagógica pois como destacam Kramer e Salutto (2017), a criança pequena se constitui na relação com o outro, e essa relação se dá pela linguagem, pelas expressões, pelos gestos, pelo brincar. Quando essa expressão não ocorre ou ocorre com pouca frequência, é necessário refletir se estamos oportunizando

interações significativas e ambientes seguros para que a criança se coloque confortável à sua maneira.

No que se refere ao respeito pelas opiniões dos colegas, os dados mostram um equilíbrio entre aqueles que respeitam com frequência e os que o fazem de maneira pontual. Isso nos convida a conceber: o respeito se constroi na convivência, na mediação cuidadosa do adulto, nas experiências que favorecem a empatia e a escuta.

Sobre a realização das atividades, a maioria dos alunos participa ativamente, demonstrando que eles estão engajados e conectados com as propostas. Porém é também precisamos olhar com atenção para aqueles que participam apenas ocasionalmente ou raramente. Por que estão desmotivados? Será que as experiências conversam com seus interesses? A participação ocasional ou rara evidencia a importância de repensar as estratégias adotadas, ampliando possibilidades e diversificando linguagens. Luckesi (2011) afirma que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e não da classificação, sendo, portanto, um instrumento que aponta caminhos e não apenas limitações.

A integração no grupo aparece como algo que ainda está em construção para muitos, sendo esse um processo natural que reforça o caráter processual da socialização e do desenvolvimento emocional dos bebês, pois para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano é mediado pela interação, e cabe ao adulto favorecer essas experiências, sem antecipar etapas, mas garantindo vivências de escuta, espera e cooperação. Nessa perspectiva, a avaliação deve respeitar os ritmos individuais e compreender os avanços em cada trajetória, pois estamos falando de crianças muito pequenas que estão começando a aprender como se vive com o outro.

A autoconfiança, a curiosidade, o cuidado com os materiais, o respeito à vez e a busca por ajuda também aparecem como indicadores importantes pois são elementos que indicam vínculos com o ambiente e confiança nos adultos que os cercam. Aqui, vale destacar o quanto o cuidado e a segurança emocional que oferecemos impactam diretamente nesses aspectos, pois crianças que confiam em si e nos adultos que as cercam tendem a explorar mais, arriscar mais e se comunicar mais.

Nesse mesmo sentido, as orientações registradas pelo professor para o acompanhamento individual dos alunos reforçam o compromisso com uma avaliação

que respeita a singularidade. Em diversos casos, como o dos alunos 1, 7 e 14, aparece a necessidade de fortalecer a participação nas propostas e a autonomia, aspectos fundamentais na constituição da identidade e no desenvolvimento da iniciativa infantil. Para outros, como os alunos 4, 5, 12 e 13, há ênfase no respeito ao outro e à coletividade, indicando a importância de mediar vivências que favoreçam a convivência ética e a empatia.

A integração com os pares, apontada como ponto de atenção em muitos registros (alunos 8, 9, 10, 11 e 15), reforça o quanto o pertencimento ao grupo e a segurança emocional são essenciais para que a criança explore, interaja e aprenda. Como destaca Libâneo (1994), o desenvolvimento da criança se dá de maneira integrada, sendo fundamental considerar suas dimensões afetiva, social e cognitiva de forma conjunta.

Os dados registrados não devem ser lidos como falhas dos alunos, mas como pistas de desenvolvimento para que possamos pensar em estratégias mais acolhedoras, afetivas e sensíveis ao tempo de cada bebê. É importante ressaltar que esses dados quantitativos ganham significado real quando contextualizados por meio de registros qualitativos, a exemplo dos pareceres descritivos, que possibilitam compreender o porquê de determinadas atitudes, e não apenas identificá-las.

Em conformidade com Esteban (2001), ao afirmar que a avaliação é um ato de escuta sensível, que busca compreender as singularidades de cada criança em seu processo de aprendizagem, não podemos tratar o parecer avaliativo como apenas uma ficha a ser preenchida, uma vez que cada detalhe observado precisa ser lido com empatia e escuta. Ao sistematizar essas informações, o professor não apenas documenta o percurso de experiências e descobertas das crianças, mas também potencializa a intencionalidade de sua prática pedagógica.

Sendo assim, a avaliação na Educação Infantil não é sobre certo ou errado, mas sobre acompanhar, compreender, registrar e valorizar os pequenos avanços, as tentativas, os silêncios e as descobertas, uma vez que para Hoffmann (2014) a avaliação não é para rotular, e sim para compreender o processo de aprendizagem das crianças. Por isso, os registros são importantes no processo avaliativo dos bebês. Eles dão sentido aos dados e ajudam a construir uma percepção mais completa e verdadeira das crianças. Com eles, a gente não apenas avalia: a gente cuida, escuta e transforma nossa prática. Mais do que números ou palavras, estamos lidando com sujeitos em formação, e cabe a nós educadores, garantir que

cada dado observado seja interpretado à luz do respeito à infância, da escuta atenta e do compromisso com uma educação ética, pois segundo Luckesi (2002) a avaliação é um instrumento de melhoria para o ensino e a aprendizagem.

## **CONCLUSÕES FINAIS**

Este capítulo tem como objetivo sintetizar o debate dos principais resultados alcançados ao longo da pesquisa, destacando as contribuições que ele oferece para a formação docente e para futuras investigações. É importante salientar que esse estudo teve como objetivo investigar a prática avaliativa com bebês da turma do Berçário. A análise dos dados obtidos nesta pesquisa, cujo objetivo geral foi compreender como ocorre a prática avaliativa na turma do berçário, revelou aspectos fundamentais que reforçam a ideia de que avaliar é, essencialmente, incluir. Foram considerados, ainda, os seguintes questionamentos específicos: as concepções do professor acerca da avaliação na Educação Infantil, bem como seus critérios para avaliar os bebês; a identificação dos instrumentos avaliativos utilizados; e a análise dos pareceres socioemocionais e cognitivos de avaliação na Educação Infantil.

A partir desses eixos, foi possível construir uma compreensão mais aprofundada do processo avaliativo nesse contexto tão específico. Sendo assim, a pesquisa possibilitou a identificação das concepções do professor e os desafios presentes no contexto investigado, verificou-se, ao longo da investigação, que a avaliação nesse ambiente precisa estar em sintonia com concepções atualizadas de bebê, ensino e aprendizagem. As conquistas obtidas com a pesquisa evidenciam o potencial transformador da escuta sensível, da reflexão crítica e do diálogo entre autores e a prática docente. Ao analisar os fatos observados com os referenciais teóricos utilizados, foi possível não apenas validar concepções previamente discutidas, mas também refletir sobre os discursos e práticas ainda naturalizadas no cotidiano.

A articulação entre o que foi investigado na pesquisa e os autores que sustentaram a análise nos permitiu aprofundar a compreensão do fenômeno investigado sob uma perspectiva ética, humanizadora e comprometida com a qualidade da educação de bebês. A contribuição deste estudo reside, portanto, na ampliação do olhar dos estudantes da área da educação sobre a avaliação

pedagógica de bebês da turma do Berçário, provocando reflexões que podem ressignificar suas práticas e incentivar uma formação mais crítica e sensível às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, os dados aqui apresentados abrem caminhos para novas pesquisas, que possam aprofundar aspectos específicos, explorar outras realidades e fortalecer ainda mais a produção de conhecimento comprometida com a transformação social.

A investigação mostrou que a avaliação se dá como ato de inclusão: começa no acolhimento, segue na escuta sensível dos gestos e vocalizações e se consolida quando o educador registra descobertas e socializa tais registros com as famílias. Quando esse ciclo acontece, a avaliação torna-se momento de diálogo que orienta intervenções e reforça o direito da criança a ser vista em sua totalidade. Nesse sentido, torna-se fundamental mobilizar instrumentos avaliativos que estejam enraizados nas práticas cotidianas e que respeitem as características singulares dos bebês, os quais se encontram em um processo de desenvolvimento único, marcado por ritmos e formas de expressões distintas.

Analisar as concepções do professor acerca da avaliação na Educação Infantil e seus critérios para avaliar os bebês revelou que o professor adota uma visão formativa, alicerçada em princípios éticos, poéticos e estéticos. Isso significa que ela precisa ser conduzida com profundo respeito à individualidade do bebê, levando em consideração as múltiplas formas de expressão, os modos singulares de aprender e os diferentes tempos do desenvolvimento infantil. Portanto, valorizar a beleza dos processos de descoberta, sem perder de vista a responsabilidade ética de promover o bem-estar e o desenvolvimento integral, significa compreender a avaliação não como instrumento de controle, mas como parte essencial do educar e cuidar.

Ou seja, avaliar com ética implica respeitar a individualidade do bebê e garantir que cada criança seja vista em sua totalidade pelos adultos, reconhecendo a beleza das pequenas descobertas do cotidiano, os gestos sutis e as expressões únicas de cada bebê, valorizando a experiência e o encantamento com os processos do crescimento de cada bebê. Essa tríade permite que a avaliação seja uma prática comprometida com o bem-estar e com o desenvolvimento integral das crianças, e não apenas com o cumprimento de metas pedagógicas. A análise dos relatórios avaliativos e registros pedagógicos revelou ainda que estabelecer critérios para a

avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem é fundamental para orientar o trabalho do professor, mas esses critérios não precisam ser rígidos ou uniformes.

Os critérios de avaliação mostraram-se flexíveis, privilegiando aspectos socioemocionais, exemplo da curiosidade e a qualidade das interações, sem ignorar as competências motoras e cognitivas emergentes. Isso se faz especialmente importante quando se trata de aspectos atitudinais, nos quais a flexibilidade se mostra necessária para que se possa compreender o bebê de forma mais ampla, levando em conta não apenas o que ele já realiza, mas como se relaciona com o próprio conhecimento, com os colegas e com o ambiente educativo.

Os professores que compreendem a avaliação como mediação, e não como medição, conseguem perceber não apenas “o que” o bebê faz, mas “como” ele constrói conhecimento em relação com seus pares, os adultos, os objetos e o espaço. Identificar os instrumentos avaliativos utilizados confirmou a potência da documentação pedagógica e dos portfólios. A documentação pedagógica e o portfólio foram identificados como instrumentos de grande potencialidade, capazes de registrar qualitativamente o desenvolvimento das crianças. Esses recursos permitiram uma visão mais ampla e sensível do progresso infantil, destacando aspectos que vão muito além de marcos motores e cognitivos, como gestos, expressões, interações, curiosidades e descobertas. Tais instrumentos refletem a valorização do cotidiano como espaço de aprendizagem e evidenciam a potência do bebê como sujeito ativo no processo educativo. Fotografias e vídeos sequenciais, transcrições de falas-balbucios e painéis de rotina serviram de evidência qualitativa do desenvolvimento infantil.

Esses instrumentos, ao invés de listarem marcos isolados, captam processos: mostram persistência em explorar um chocalho, a alegria compartilhada numa experiência com temperos, o avanço ao engatinhar e andar ou a emergência de gestos comunicativos. Ao estarem em diálogo constante com famílias, tais registros reforçam a transparência e fortalecem a parceria escola-casa. Analisar os pareceres socioemocionais e cognitivos de avaliação evidenciou que o parecer descritivo é a peça que articula dados dispersos em uma narrativa que faça sentido. Nos relatórios examinados, percebe-se a preocupação em detalhar avanços cognitivos, como por exemplo, a capacidade de antecipar rotinas ou solucionar pequenos desafios sem perder de vista conquistas socioemocionais, como a formação de vínculos e a autorregulação gradual.

Quando o parecer explicita convergências entre dados observados e metas pedagógicas, ele se converte em instrumento de reflexão docente e de devolutiva qualificada às famílias, garantindo que a avaliação preserve sua função humanizadora e de orientação de práticas futuras. Nesse sentido, o parecer descritivo revelou-se uma ferramenta imprescindível, pois ofereceu uma narrativa detalhada sobre o percurso de desenvolvimento de cada criança. Através dos pareceres analisados, foi possível perceber o esforço do educador em captar não apenas as conquistas cognitivas, mas também os aspectos emocionais, relacionais e expressivos dos bebês. Esses registros ofereceram subsídios importantes para o diálogo com as famílias e para a construção de propostas pedagógicas mais alinhadas às necessidades e interesses das crianças.

Contudo, também foi possível identificar situações em que a avaliação se tornou um procedimento meramente burocrático, descolado das vivências dos bebês e dos propósitos pedagógicos, a exemplo do parecer cognitivo, onde a avaliação formal consistia em marcar uma escala de 1 a 4. Nessas circunstâncias, perdeu-se o potencial de enxergar o bebê em sua totalidade, reduzindo-se o processo avaliativo a um quadro de habilidades motoras ou cognitivas. Quando a avaliação assume esse formato técnico e engessado, o risco é de apagar a subjetividade infantil e comprometer a intencionalidade educativa. Em síntese, os dados analisados nesta pesquisa reforçam que a avaliação no berçário deve ser entendida como uma prática que acolhe, inclui e respeita as singularidades dos bebês. Quando realizada de forma ética, sensível e comprometida, ela contribui não apenas para a organização do trabalho pedagógico, mas, sobretudo, para a valorização da infância em sua totalidade. Avaliar é, portanto, um ato de escuta, cuidado e compromisso com o desenvolvimento integral das crianças desde os seus primeiros meses de vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Organização do tempo, espaço e materiais: o brincar e as interações nas instituições de educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância: Rio de Janeiro, 27 de agosto a 5 de setembro de 1922**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1923.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação e avaliação: um enfoque cultural**. São Paulo: Papyrus, 2001.

FARIA, Sonimar C. **História e política da educação infantil**. In: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, C. M. P.; LEITE, M. I. F. P.; KRAMER, Sônia (org.). **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana. **Uma abordagem participativa para a avaliação na educação de infância: da avaliação à investigação sobre as aprendizagens**. In: FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana (org.). **A avaliação na educação de infância: uma abordagem participativa**. Porto: Porto Editora, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar na educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e o lúdico: na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2019.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: aridez, ética e política na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005. 256 p.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental**. In: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 19-21.

KRAMER, Sônia; SALUTTO, Nazareth. **A brincadeira com a linguagem como desvio no encontro dos bebês com os livros**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 199-214, jan./abr. 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil – uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARA, Angela Maria de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e metodologias**. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 121–172.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, E. C. M.; LIRA, A. C. M. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?** In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12... Curitiba: Champagnat, 2015. v. 12.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Educação infantil: legislação e prática pedagógica.** 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2019.

SITNIESKI, Juliana Paula; MARQUES, Franciele Fátima. **Concepções de Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** [s.l.: s.n.], [s.d.].

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. **Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto.** Curitiba: Appris, 2015.

USP-REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente, 2011-2012). **Os instrumentos de pesquisa mais frequentes na pesquisa de intervenção.** [s.l.: s.n.], 2012.