

Evaluación en la educación infantil

Tendencias y retos

MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO*
SÔNIA SANTANA COSTA**

RESUMEN: En este texto, pretendemos discutir el proceso de evaluación en el Centro de Enseñanza y Búsqueda Aplicada a la Educación (UFG). El énfasis del problema es la educación infantil y las series iniciales de la primera fase de la enseñanza fundamental. Buscamos apuntar las tendencias y desafíos, afín de contribuir para la reflexión y el debate de la evaluación.

Palabras clave: Infancia. Educación infantil. Enseñanza fundamental.

Introducción

El Centro de Enseñanza e Investigación Aplicada a la Educación (Cepae) es una unidad académica especial de la Universidad Federal de Goiás (UFG), que trabaja con la educación básica – de la educación infantil a la enseñanza media – y el posgrado stricto sensu y lato sensu. En ese contexto complejo y multifacético, el proceso de evaluación tiene importancia fundamental, para la comprensión del trabajo pedagógico desarrollado, en los varios niveles de enseñanza y para subsidiar los necesarios cambios.

¿Cómo hacemos para evaluar ese trabajo, en la educación infantil y en las áreas iniciales de la enseñanza fundamental, en el Cepae/UFG? Esa pregunta ha sido hecha con cierta frecuencia, tal vez motivada por las acciones y discursos sobre la evaluación, implementados por las políticas educacionales, a partir de los años 1990, con la incorporación de algunos preceptos económicos, en la esfera educacional. De acuerdo Neves (2005, p. 95), el

* Doctora en Educación. Profesora en el Centro de Enseñanza e Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <carvalho.mariaalice12@hotmail.com>.

** Doctora en Educación. Profesora en el Centro de Enseñanza e Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Goiânia/GO - Brasil. E-mail: <ssc444@gmail.com>.

Estado, no sin tensiones y contradicciones, viene intensificando, con todos los instrumentos legales e ideológicos a su disposición, su rol de educador, o sea, de instrumento de conformación cognitiva y comportamental del brasileño al proyecto de sociabilidad burguesa implementada por los gobiernos.

Esa meta se ha consolidado, en los varios sistemas de enseñanza federal, estadual y municipal, por medio de leyes y programas nacionales, tales como el Exámen Nacional de Cursos (ENC), el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), el Sistema Nacional de Evaluación Básica (Saeb), Olimpiadas Disciplinarias, Programas Curriculares y Meritocráticos.

En Brasil, el proceso evaluativo, en los sistemas educacionales ultrapasó la visión formativa y de emancipación personal y social que predominó, hasta los años 1960. Se robusteció la tendencia de la evaluación, en la perspectiva técnica y económica, con el objetivo de colaborar con aquellos que defienden el funcionamiento de la escuela, con las mismas reglas del mercado. Según el estudio de Freitas (2007), la concepción de evaluación destacada más en la relación entre gestión y financiación, para garantizar una eficacia, está se materializando, en las últimas décadas. Si, en legislaciones anteriores, esa relación no era tan explícita, en la Ley de Directrices Básicas de la Educación (LDB) de 1996 es posible percibirla. Veamos:

Art. 9º La Unión se incumbirá de:

V – coleccionar, analizar y diseminar informaciones sobre la educación;

VI – asegurar el proceso nacional de evaluación del rendimiento escolar, en la enseñanza fundamental, media y superior, en colaboración con los sistemas de enseñanza, objetivando la definición de prioridades y la mejoría de la calidad de la enseñanza (BRASIL, 1996).

Los procesos evaluativos, como obsérvese en la lectura de la LDB, además de pasar a diagnosticar y permitir el perfeccionamiento de los programas, disponibilizarán, según el desempeño, los recursos financieros y pedagógicos. Esa perspectiva es presentada en el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE), de 2008, que, como punto de mayor relevancia, cita que el

PDE promueve profundo cambio, en la evaluación de la educación básica. Establece, incluso, inéditas conexiones entre evaluación, financiación y gestión, que invocan concepto hasta ahora ausente del nuestro sistema educacional: la responsabilización y, como decurrencia, la movilización social (BRASIL, 2008a, p.19).

¿Qué es considerado ineditismo? Asumir de hecho la evaluación como mecanismo de control y de responsabilización, para actuar, directamente, en la distribución de recursos a las escuelas, a los profesores y a los alumnos, rehenes de esa conexión altamente valorada por el MEC e incentivada por los órganos multilaterales, que muchas

veces financian los proyectos educacionales, como el Banco Mundial. La búsqueda hecha por Lopes (2007) constató que, de los 27 estados federados, 14 tienen sus propios sistemas de evaluación. Sobre esa práctica, Souza e Oliveira (2003, p. 974-975) analizan que

la centralidad adquirida por la evaluación, en las políticas educacionales ha sido presentada y justificada como propulsora de su calidad, substituyendo la antigua idea fuerza de la igualdad. Esa contraposición entre calidad e igualdad se torna más clara cuando comprendida dentro de los marcos generales de las reformas educacionales. De un lado, centralizanse los procesos evaluativos y de otro descentralizanse los mecanismos de gestión y financiación, tornándolos medios destinados a optimizar el producto esperado, los buenos resultados, en el proceso educativo. La evaluación tornase un mecanismo inductor de la excelencia y como desdoblamiento naturalizase la desigualdad. Ella encierra dos potencialidades: pida central en los mecanismos de control, que se desloquen de los procesos para los productos. No importa como sucede el proceso enseñanza-aprendizaje, desde que suceda. Y las otras legítimas valoraciones útiles a la inducción de procedimientos competitivos, entre escuelas y sistemas, para mejorar puntuaciones en los rankings. Tal competición es garantizada por la asociación entre desempeño y financiación: criterios para designación de recursos, remuneración diferenciada y no isonómica.

Evaluación como control

Aunque esa política sea criticada, observamos su consolidación. Las instancias oficiales, cada vez más, exigen adhesión a la función de la evaluación como controladora para disponer sus recursos e intensifican una trayectoria clasificatoria, sin focalizar lo que a ella compete.

Varios programas de evaluación fueron actualizados, como Saeb y *Prueba Brasil*, iniciativas anteriores del MEC para evaluar el desempeño de los alumnos y de las escuelas. Se creó el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), que toma como parámetros el rendimiento de los alumnos, en la Prova Basil, en el Saeb, además de los indicadores de flujo (tasa de promoción, repetencia y evasión escolar) obtenidos por el Educasenso, programa que vincula la financiación y la orientación técnica a los resultados de Ideb.

Se creó, también, la *Pruebita Brasil*, programa que pretende garantizar que todo niño de ocho años sepa leer y escribir, según la meta prevista en el Plan de Metas Compromiso de Todos por la Educación. De acuerdo con el programa *Pruebita Brasil* es una evaluación diagnóstica que permite auxiliar profesores, coordinadores y gestores a identificar el desempeño de alumnos, en proceso de alfabetización, en el segundo año de escolaridad de la enseñanza fundamental. Su aplicación fue en 2008, según adhesión voluntaria de los municipios.

La intención del programa es que las informaciones generadas ayuden a comprender cuales son las capacidades ya dominadas por los alumnos y cuales deberán ser aprendidas, a lo largo del año escolar. Segundo el documento, “esa evaluación se

diferencia de las demás que están en ejecución por el Inep, porque podrá suministrar respuestas directamente a los profesores y gestores de la escuela, reforzando así, una de sus características, que es la de un instrumento pedagógico sin finalidades clasificatorias" (BRASIL, 2008b, p.1).

Esas acciones pretenden atacar el problema cualitativo de la educación, pero su énfasis principal continúa siendo la eficiencia, conforme la idea de producir más, con menos gastos – estrategia del Estado evaluador. Las implicaciones de esa tendencia, explorando sólo el rendimiento de los alumnos y de las escuelas, por medio de esos indicadores, es colaborar para dar visibilidad a la clasificación y ejercer una presión sobre los alumnos, profesores e instituciones. No se ve una referencia al contexto más amplio del sistema educacional, con informaciones de los factores que interfieran, dinámicamente, en esos resultados. Al analizar el Saeb, por ejemplo, Sousa (2003, p.32) observó que la cuestión central de ese tipo de sistema de evaluación "no es buscar subsidios para acciones más precisas y consistentes del poder público, sino instalar mecanismos que estimulen la competición de las escuelas, responsabilizándolas, en última instancia, por el éxito o fracaso escolar."

Lopes (2008) analiza que la metodología usada para aplicación y análisis de las evaluaciones es de dominio solamente de MEC y de las agencias contratadas para su aplicación, lo que dificulta la interpretación de los resultados por los gestores, especialistas del área y comunidad escolar. Aunque, hasta el momento, son pocas las evidencias de que los resultados de esas evaluaciones hayan sido apropiadas para generar impactos positivos sobre la calidad de la enseñanza.

Con la integración de la educación infantil, en la educación básica, el gobierno también buscó incluirla en la Política Nacional de Educación Básica. En 2010, fue desarrollado un proyecto piloto para la evaluación de la educación infantil en larga escala, en Río de Janeiro. Para ese emprendimiento, fue aplicado el método evaluativo Ages & Stages Questionnaires (ASQ), creado en los Estados Unidos, en 1997 (BRASIL, 2012), a 46 mil crianças de guarderías infantiles (0 a 3 años) con la intención de expandirlo para los niños de la pre escuela (4 y 5 años). No en tanto, ese método fue duramente criticado por intelectuales y participantes de los foros de educación infantil. La Asociación Nacional de Postgrado e Investigación (ANPED) hizo una moción de repudio contra los métodos evaluativos de niños de cero a seis años y la envió al Ministerio de la Educación y al Consejo Nacional de Educación (CNE). El Foro Paulista de Educación Infantil, así como otros foros, divulgó un manifiesto presentando varios argumentos para negar el instrumento utilizado. Ese manifiesto apuntó que esos

mecanismos de evaluación circuncritos a la clasificación de los niños, teniendo por base categorías definidas a priori, que revelan un estándar esperado e idealizado de que los niños deben ser, en cada edad. El objetivo fundamental de tales instrumentos, que menosprecian las dimensiones humanas en construcción desde el nacimiento, es básicamente evaluar si la respuesta es cierta o errada, o

si el comportamiento del bebé o del niño corresponde a las normas y las expectativas predeterminadas (FÓRUM PAULISTA, 2011).

Como resultado de la necesidad de inclusión de la educación infantil en la Política de Evaluación de la Educación Básica, el Ministerio de la Educación ha creado, en 2011, un Grupo de Trabajo (GT), que tubo como una de sus atribuciones “proponer directrices y metodologías de evaluación en la y de la Educación Infantil, analizar distintas experiencias, estrategias e instrumentos de evaluación de la Educación Infantil.” (BRASIL, 2012, p. 3). Después de larga y consistente discusión, el GT hizo algunas recomendaciones y, entre ellas, la de que el Inep, con la Fundação Carlos Chagas, analizara la metodología norteamericana, que utiliza las escalas ECERS-R6 e ITES-R7, instrumentos de evaluación del ambiente de la guardería infantil y pre escuela, así como observar si esa metodología atendería la realidad de la educación infantil, en Brasil. Sábese que en esa propuesta, algunos conceptos utilizados, como inadecuado, básico, adecuado, bueno y excelente, pueden acabar por distanciar la posibilidad de una evaluación basada en principios más pedagógicos y formativos.

Dimensión ética y política

La relación entre evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza no se constituye de modelo simple y directo. Ella sólo podrá ganar sentido cuando explorar otros factores, además de los resultados nucleares sobre rendimientos de los alumnos y de las escuelas. La evaluación es un proceso complejo y tiene una dimensión ética y política que incluye la sociedad. Problematizarla se hace necesario, cuando se quiere mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida, en las instituciones educativas.

La evaluación externa a la escuela, hecha por el sistema educacional, según Freitas (2007, p.979-980), “es un instrumento importante para monitoreo de las políticas públicas y sus resultados deben ser enviados, como subsidio, a la escuela para que, en un proceso de evaluación institucional, ella pueda usar estos datos, tornarlos válidos y encontrar formas de mejora”, y esa ha sido la cobranza del grupo de profesores; o sea, que haya un objetivo educacional, que esa evaluación se torne un instrumento de apoyo y búsqueda de mejora para el trabajo desarrollado por la escuela, lo que no viene sucediendo, con las actuales propuestas de evaluación del Sistema Nacional de Evaluación.

Como podemos deducir, es un reto proponer un sistema evaluativo, que colabore con la educación que defendemos, que tan bien sugiere Mészáros (2005, p. 25), al afirmar que “una reformulación significativa de la educación es inconcebible sin la correspondiente transformación del cuadro social, en el cual las prácticas educacionales de la sociedad deben cumplir sus vitales e históricamente importantes funciones de cambio.”

Aunque sepamos de la dificultad de romper con los programas pedagógicos sometidos a las lógicas que no atienden las expectativas de un proyecto ético y transformador, es imprescindible discutir y reflexionar, críticamente, sobre nuestra praxis, incluso para percibir las contradicciones y promover los cambios necesarios, en el hacer educativo.

Así como la evaluación institucional externa, la evaluación interna también es una importante acción para que la escuela pueda, de forma consensual, trazar los caminos necesarios para la mejora del trabajo educativo ofrecido a la comunidad y, así, hacer lo que Freitas (2007, p. 979) llama de calidad negociada, cuando dice que ella “es un proceso que debe incluir todos sus actores, orientados para negociar patamares adecuados de mejora, a partir de los problemas concretos vivenciados.” No tuvimos la práctica de referendar las evaluaciones externas como orientadores de nuestro hacer pedagógico, pero es constante nuestra inquietación con relación a su interferencia y a la nuestra práctica interna. Así, ¿cómo cotidianamente lidamos con ese proyecto evaluativo?

En primer lugar, tratando de conocer cada niño en su singularidad. Lejos de tenerla como ideal, sino buscando entenderlo como elemento socio histórico, cuyos aspectos cognitivos y afectivos, efectos de relación con sus pares, sean la base principal para proponer como y cuales contenidos de las disciplinas y de los proyectos serán trabajados. Estos deben permitir al alumno comprender la realidad, de forma crítica, para asegurar mayor participación y poder ampliar su manera de estar, en el mundo. Ejemplo de esa preocupación es la constante actualización de las referencias familiares y situacionales de los niños, mediante entrevistas y reuniones con los padres y responsables, con el objetivo de comprender el contexto socio afectivo y cultural donde el niño convive para que podamos desarrollar actividades, según la comprensión de Loeontiev (2004), que puedan ir al encuentro de las necesidades y posibilidades de aprendizaje y desarrollo del niño y del grupo.

Una misión compleja

La llegada de los niños de seis años a la enseñanza fundamental merece una atención especial, para que ellos sean respetados, en su proceso de transición de la educación infantil a la enseñanza fundamental. Esa extensión merece una visión cuidadosa y un escuchar atento, para que el trabajo educativo sea hecho, incorporando mucho más los juegos, con la intención no apenas de privilegiar la imaginación y la espontaneidad, aspectos constitutivos de la infancia. Según Roza (1999), las actividades lúdicas son fundamentales para la organización de la realidad psíquica de los niños, pues propician el establecimiento de las relaciones del elemento con el mundo, potencializando, ao mismo tiempo, una función de interpretación de su contexto sociocultural. Al jugar, asociaciones son producidas y existe la búsqueda de producir sentidos, generando posibilidades de crecer como sujeto. Si así es con el juego, la lectura, los escritos y demás

conocimientos sistematizados, históricamente, que también proporcionarían tal posibilidad, según la tesis de Carvalho (2010), Costa (1997), Santos (2001) y otros.

Así siendo, la evaluación se torna más compleja, exigiendo el cuidado de verla como um proceso continuo, que ocurre a todo momento, sujeto a las vicisitudes no apenas del niño, como también, de los profesionales y de la institución. La evaluación no sucede en día específico y también no hay organización espacial y exclusiva para que se efective. Al contrario, por medio de la observación constante y atenta, podemos percibir y analizar las interacciones hechas, como y de que forma un niño interacciona con el otro para auxiliarse, en la ejecución de las actividades, en razón del conocimiento y de su propia constitución síquica.

En según lugar, utilizamos los más variados instrumentos evaluativos, ya que nos interesa no apenas observar lo que un niño consigue hacer solo, mas también, lo que él consigue hacer con ayuda, de forma que lo favorezca a ir más allá de sus posibilidades inmediatas. En ese sentido, las actividades colectivas son necesarias. Los trabajos en grupo o en alianzas son ejemplos que permiten la evaluación. Costa (1997) percibió en sus búsquedas que, aunque Vygotsky (1989, 2001^a, 2001b) haya enfatizado que la zona de desarrollo próxima se extienda por medio de la orientación de adultos o de colegas más experimentes, él, dialécticamente, también se extiende mediante cuestiones presentadas por el otro menos experimente, porque

a medida que un compañero 'más capaz', en determinada situación, intenta ayudar un otro con menor dominio sobre cierta actividad propuesta por el profesor, aquel con mayor dominio, en el momento, debe expresar sus conocimientos para explicarlo, comunicarlo al compañero. Consecuentemente, tiene la posibilidad de afirmarse en sus propias convicciones y, según el caso, cuando el niño todavía no tiene total dominio sobre lo que juzga conocer, él puede buscar más datos para firmar su comprensión sobre el asunto. Así, en cualquier interacción la influencia es recíproca. Esa comprensión es importante para que no se valoren algunos alumnos y estigmatizen otros. El trabajo en conjunto desarrolla el auxilio mútuo y crea una nueva intersubjetividad, resultante de los distintos aspectos presentes en las interacciones desencadenadas por el grupo, a través del lenguaje, de la comprensión de los objetivos de la actividad, de las resoluciones de problema; la contribución de cada uno interfiere en aquella del otro, re-dimensionando el conocimiento, anteriormente presente. (COSTA, 1997, p. 69).

Cuando dos niños se ayudan, se estimulan, mutuamente, a buscar informaciones que puedan auxiliarlos, en la realización de las actividades, ellos ejercen influencias mútuas y de forma diferenciada, según el nivel de desarrollo psíquico de cada uno, alcanzando no solo los aspectos cognitivo, afectivo y lingüístico, como también el campo socio-afectivo. El trabajo colaborativo entre los niños, y entre los niños y los adultos, ocurre de forma diferenciada, dependiendo de la relevancia intelectual y afectiva del otro y la posibilidad dialógica establecida en la interacción; lo que influye, decisivamente, en el proceso de aprendizaje de las personas involucradas en la relación.

Cuando el diálogo es establecido entre personas que valoran la opinión del otro, las argumentaciones para expresar sus dudas, defender sus ideas e intentar validar sus opiniones se hacen presentes con mayor énfasis o frecuencia. Cuando el otro más experimentado (profesor o compañero) no valora la opinión del otro (alumno o colega), la forma como la orientación es conducida ofrece pocas posibilidades para que ocurra lo que Bakhtin define como actitud responsiva, que es

la comprensión de una habla viva, de un enunciado vivo [que] es siempre acompañado de una actitud responsiva activa (si bien que el grado de esa actividad sea muy variable); toda comprensión es repleta de respuestas y, de una forma o de otra, forzosamente la produce: el oyente tornase el locutor. La comprensión pasiva de las significaciones del discurso oído es apenas el elemento abstracto de un hecho real que es el todo constituido por la comprensión responsiva activa. (BAKHTIN, 1992, p. 290, grifos del autor).

La minimización del “rol del otro, en el proceso de comunicación” (BAKHTIN, 1992, p. 292) dificulta la expansión del nivel de desarrollo próximo del niño. El profesor, detentor de conocimientos sistematizados, históricamente, ejerce rol fundamental, en el proceso interactivo establecido en clase. Él puede mediar el conocimiento permitiendo que el alumno, por medio del diálogo responsivo y activo, aprenda el conocimiento históricamente elaborado y exprese su pensamiento hablando, dibujando, haciendo textos escritos, entre otros, de modo a, con su ayuda, indicar formas más elaboradas del conocimiento, pudiendo, así, contribuir para la expansión de los niveles de desarrollo de sus alumnos.

Otro aspecto a ser destacado es la evaluación que el alumno puede hacer de sí mismo. Al conversar con el niño sobre como él está haciendo sus actividades o sobre su comportamiento con el grupo, es posible ayudarlo a comprender su proceso de aprendizaje, a percibir sus actitudes y como él se relaciona con el otro. Esa forma de autoevaluación puede propiciar “un gran salto en el desarrollo del dominio de la conducta, en la posibilidad de actuar, guiado por motivos de orden interna, tornándose más independiente, en relación al medio e, incluso, en relación a las demás personas” (BIS-SOLI, 2005, p. 178).

El proceso de la autoevaluación denota, en ese caso, credibilidad y respeto a la capacidad del niño percibir su proceso de aprendizaje e interacción. La evaluación y la regulación ocurren inicialmente, en lo social y se tornan interpersonales, fundamentando el acto voluntario, que posibilita la autorregulación y la autoevaluación, tornando al alumno consciente de sus actos. En ese proceso, el niño va constituyéndose como sujeto, que comienza a expresar con mayor autonomía su conocimiento y a regular su propia conducta.

Sistema, escuela, clase

La evaluación diagnóstica, continua y processual de cada niño es registrada y consultada por nosotros, profesores, para que podamos reflexionar sobre el desempeño de los alumnos, su desarrollo, las acciones necesarias para superar las dificultades y también para reflexionar sobre el trabajo educativo propuesto y efectivado, con el propósito de dimensionarlo, para atender a los objetivos establecidos en la planificación anual y diaria, realizado mensualmente, por el equipo que trabaja con los mismos alumnos. El proceso evaluativo, diagnóstico y continuo es socializado bimestralmente en el consejo de clase, que cuenta con la participación de la coordinación pedagógica y de los profesores de la turma. Ocasión donde se discuten los registros referentes a cada alumno, así como los factores intervinientes que ayudan en la comprensión de su proceso escolar y las acciones necesarias para potencializar su aprendizaje y desarrollo.

Es necesario un proceso de evaluación y reflexión sobre la escuela, en todos sus matices. Como afirma Freitas (2007, p. 980), “los tres niveles de evaluación (sistema, escuela y clase) deben trabajar, de manera articulada, y según sus áreas de alcance”, lo que exige disponibilidad de tiempo, no apenas en el inicio del año o de manera rápida, en encuentros trimestrales, mas que sean continuas y duraderas, porque hay varias cuestiones sobre las cuales la escuela necesita dedicarse. Entre ellas, resáltanse la forma de evaluación, de agrupamiento, las condiciones de trabajo, el número de niños, en cada sala, las faltas de alumno y profesor, así como varios otros puntos que deben ser considerados, para que haya una mejor comprensión de la escuela y para que el colectivo de profesionales pueda encontrar medios para minimizar o superar las dificultades.

Mismo atentos y tratando de elaborar nuestro proceso de evaluación, que de manera alguna está listo, no podríamos terminar el texto, sin continuar preguntando. Con ellas, pretendemos dejar abierta la discusión sobre la evaluación, pues es bueno que no olvidemos que problematizar es significativo y que es necesario indagar: ¿el éxito de la educación formal depende de cuales factores? ¿Cómo ellos están interconectados? ¿Qué elementos son esenciales para el éxito de la educación? ¿Será que la simple constatación del éxito de una institución educacional corresponde al éxito del aprendizaje de cada alumno? ¿Cuántas armadillas están puestas dentro del laberinto, equivocadamente, tomado como camino seguro? No podemos responder a todas esas preguntas apenas de una vez. Pero ellas necesitan estar presentes en el cotidiano del profesor, incomodándolo, incitándolo a buscar respuestas.

Referencias

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

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

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

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

_____. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos>. Acesso em: 10 jun.2008b.

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Hora de decifrar os números**. Disponível em: <www.cartanaescola.com.br>. Acesso em: 17 jun. 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

Recibido en julio de 2013 y aprobado en julio de 2013

Assessment in early childhood education *Trends and challenges*

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

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

Evaluation dans l'éducation infantile *Tendances et défis*

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

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