

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

OBSERVAÇÃO E REGISTRO: INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E
AVALIAÇÃO NA CRECHE

DEISE LUCI SANTANA ALVES

BAURU

2017

DEISE LUCI SANTANA ALVES

OBSERVAÇÃO E REGISTRO: INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E
AVALIAÇÃO NA CRECHE

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

BAURU

2017

Santana Alves, Deise Luci.

Observação e Registro: Instrumentos para
acompanhamento e avaliação na creche / Deise Luci
Santana Alves, 2017
188 f.

Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Educação Infantil. 2. Creche. 3. Avaliação. 4.
Observação. 5. Registro. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DEISE LUCI SANTANA ALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 07 dias do mês de março do ano de 2017, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. FERNANDO DONIZETE ALVES do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DEISE LUCI SANTANA ALVES, intitulada **Observação e Registro: Instrumentos para a avaliação e acompanhamento na Educação Infantil**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI



Prof. Dr. FERNANDO DONIZETE ALVES



Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI



Novo título após a defesa:

Observação e Registro: Instrumentos de Acompanhamento e Avaliação na Creche

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que estiveram ao meu lado neste caminhar.

À minha família: meu marido Márcio, meu filho Derick, minha irmã Daniela, minha sogra Ivany.

E a todas as crianças que estiveram no meu caminho, aprendendo e ensinando na construção de nossos saberes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por todas as coisas que criou!

A meu marido Márcio, pelo apoio, encorajamento, companheirismo e amor. - Nada seria se não fosse você!

Aos meus filhos Derick, minha fonte de inspiração, pela paciência em ter uma mãe estudante e por todas as vezes que me auxiliou na escrita desse trabalho. E a meu pequeno Davi (*in memorian*) com quem aprendi a dor e a alegria de ser mãe!

Aos meus pais Antônio (*in memorian*) e Janice (*in memorian*), por todo amor dedicado, pelo exemplo de honestidade e trabalho e por despertar a vontade de estudar que sempre me acompanhou.

À Diretora de Educação do município de Lençóis Paulista Lucinara Barbosa, pela autorização para a realização da pesquisa, pela confiança e por toda a atenção dispensada.

À Raquel Ramos Romani, pela confiança, por toda ajuda, pelo seu carinho e amizade!

A todas as professoras das creches municipais de Lençóis Paulista, pela participação, dedicação e confiança!

Às funcionárias, monitoras de creche, professoras, secretários Vanessa e Sises Magaldi dos meus locais de trabalho: EMEI "Marcellino Dayrell Queiroz"; Creche "Wilson Trecenti"; Creche "Lúcio de Oliveira Lima"; Creche "Odette Moreira Cruz Pietraróia", pelo carinho e companheirismo!

Às Diretoras de Escola Rosângela e Silmara pelo apoio, confiança e amizade!

Aos Professores do Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, pelo compromisso na formação de professores!

Aos amigos do Mestrado, pessoas maravilhosas, por toda a ajuda, diversão e companheirismo!

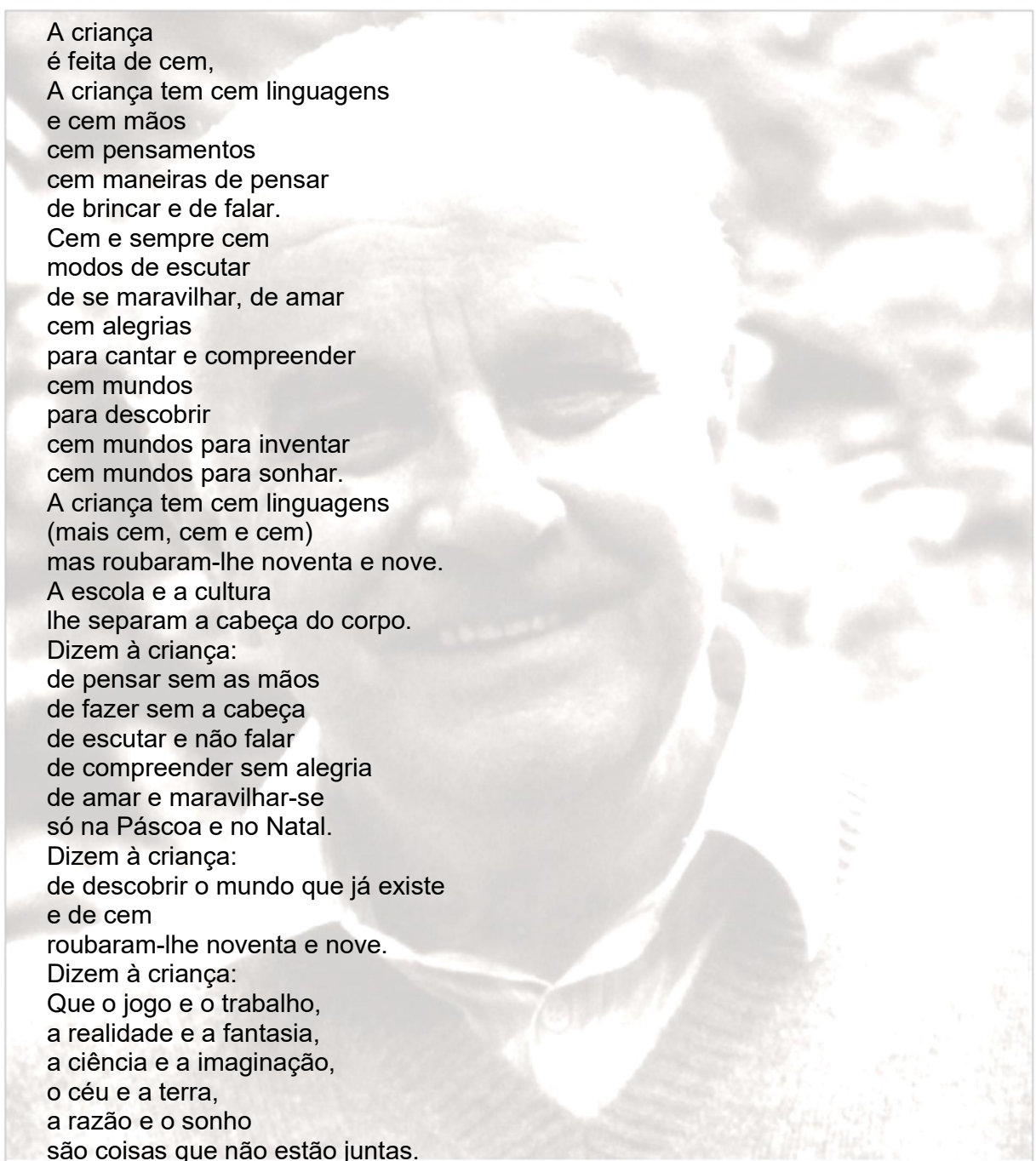
Aos membros da banca examinadora, Professora Dr.^a Aline Sommerhalder, Professora Dr.^a Cinthia Magda Fernandes Ariosi e Professor Dr. Fernando Donizete Alves, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições à minha pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, pessoa linda, inteligente, íntegra e que transborda alegria de viver, em quem eu me espelho por seu vasto conhecimento, por confiar no meu trabalho, pela orientação e pela sua valiosa amizade!

A todos, minha eterna Gratidão!

De jeito nenhum. As cem estão lá

Loris Malaguzzi (traduzido por Lella Gandini)



A criança
é feita de cem,
A criança tem cem linguagens
e cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundos para inventar
cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(mais cem, cem e cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem à criança:
Que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
E assim dizem à criança
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem.

Loris Malaguzzi

SANTANA ALVES, Deise Luci. **Observação e Registro:** Instrumentos de Acompanhamento e Avaliação na Creche. 2017. 188 f. Dissertação (Mestre em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem como questão principal discutir quais são as concepções das professoras que atuam na primeira etapa da Educação Infantil quanto à avaliação e quais instrumentos avaliativos utilizam. Para responder a essa indagação, o objetivo desta foi identificar e analisar as concepções de professoras de creche acerca do acompanhamento do desenvolvimento e avaliação das aprendizagens das crianças, bem como as formas de registro que utilizam. A metodologia foi construída através de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso realizado com professoras que atuam em creches de um município do interior do estado de São Paulo, os instrumentos para coleta de dados utilizados foram questionários e entrevistas. A pesquisa orientou a seleção e elaboração de fontes e de instrumentos para a coleta, análise e utilização dos dados para a elaboração de um produto, que auxiliará na reflexão sobre os instrumentos de acompanhamento e avaliação da prática educativa das turmas na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil, Creche, Avaliação, Observação, Registro.

SANTANA ALVES, Deise Luci. **Observation and Record**: Instruments of Avaliation and Monitoring in Day Care. 2017. 188 f. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) – UNESP, College of Sciences, Bauru, 2017.

ABSTRACT

This research has as main quest discuss which are the conceptions of the teachers that actin the first stage of childhood education regarding the evaluationand which evaluation instruments use. To ansewr this inquiry, the purpose of this was identify and analyze the conceptions of day care teachers about the monitoring the development and evaluation of children's learning, as well as the forms of registraton that they use. The methodology was build through a qualitative research, a study of cases accomplished with teachers that act in day care of the municipality in the interior of the state of São Paulo, the instruments for the data collect used questionnaires and interviews. The reaserch oriented the selection and elaboration of sources and instruments for the collection, analyze and use of data for the elaboration of a product, that Would help in the reflection on the instruments for monitoring and evaluating the educational practice of classes in early childhood.

Keywords: Early Childhood Education, Day Care, Evaluation, Observation, Record.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na escola.....	57
Figura 2 –	Faixa etária das professoras participantes da pesquisa.....	129
Figura 3 –	Nível de formação acadêmica das professoras.....	130
Figura 4 –	Tempo de experiência das professoras com a Educação Infantil de 0 a 3 anos.....	132
Figura 5 –	Principais dificuldades em exercer a docência na creche.....	134
Figura 6 –	Interesses e necessidades de formação para exercer a docência na Educação Infantil.....	136
Figura 7 –	Como as professoras definem a avaliação na Educação Infantil.....	138
Figura 8 –	Conhecimento sobre as orientações da Diretoria Municipal de Educação a respeito da avaliação na Educação Infantil.....	143
Figura 9 –	Dificuldades em avaliar na Educação Infantil.....	145
Figura 10 –	Instrumentos utilizados para avaliar e documentar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Levantamento das pesquisas do IBICT	67
Tabela 2. Pesquisas selecionadas do IBICIT	68

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
ATP	Assessora do Trabalho Pedagógico
CEFOPE	Centro de Formação de Professores e Educadores da Infância
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CODEPRE	Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
COR	Child Observation Record
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNr	Departamento Nacional da Criança
DME	Diretoria Municipal de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECERS	Early Childhood Environmental Rating Scale
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos

NUPES-USP	Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEPRE	Serviço de Educação Pré-Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO.....	22
1 A SOCIEDADE E A CRIANÇA.....	26
1.1 As concepções de criança e infância.....	26
1.2 Percurso sobre a constituição da Educação Infantil.....	33
1.3 A creche no Brasil: um percurso a ser realizado.....	42
1.4 Legislação da primeira infância: a lenta expansão da creche no Brasil...	48
1.5 A creche enquanto espaço educativo.....	56
2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	65
2.1 Pesquisas sobre a avaliação na educação Infantil.....	65
2.2 Conceitos sobre avaliação.....	74
2.3 Panorama sobre a avaliação no Brasil.....	79
2.4 As práticas avaliativas na Educação Infantil.....	82
2.5 Instrumentos avaliativos.....	87
2.6 Observação e Registro.....	92
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	120
3.1 Fundamentação da Pesquisa.....	120
3.2 Procedimentos da Pesquisa.....	121
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	123
3.4 Contextualização da Pesquisa.....	125
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	129
4.1 Categoria 1. Caracterização dos Sujeitos.....	129
4.2 Categoria 2. Perfil Profissional.....	132
4.3 Categoria 3. Concepções sobre a avaliação na Educação Infantil.....	138
5 PRODUTO.....	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE.....	174

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Professores.....	175
2. Questionário aos Professores.....	177
3. Roteiro de entrevista com a ATP das Creches Municipais.....	182
4. Roteiro de entrevista com as Professoras.....	183
ANEXO	184
A. Termo de Aquiescência.....	185
B. Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa.....	186

APRESENTAÇÃO

Era uma vez... E foram tantas vezes, tantos encontros e desencontros que enfim, contarei um pouco da minha história. Sou a segunda filha dos quatro filhos de um casal simples e humilde, nasci e sempre morei na cidade de Agudos.

Minha mãe era lavradora, trabalhava muito e seu grande sonho era construir sua casa própria. Durante a infância, ela morava em uma fazenda, cursou até a quarta série do antigo primário, que era oferecido nas escolas rurais, mas ela dizia que não gostava da escola e nem de estudar, por isso, preferiu trabalhar na lavoura ou ajudar minha avó nos afazeres domésticos.

Meu pai nasceu em fazenda e estudou até a quarta série também. Como minha avó faleceu, meu avô se mudou com a família para a cidade de Agudos, porém, os filhos que tinham mais que 12 anos foram trabalhar e os pequenos ficavam em uma creche filantrópica da cidade chamada “Lar da Criança Agudense”. Sua vida foi muito difícil, mas ele sempre falava para mim e meus irmãos que queria muito ter terminado os estudos. Lembro-me de que algumas vezes ele tentou frequentar alguns cursos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, mas nunca conseguiu concluir e realizar seu sonho.

A história dos meus pais me faz lembrar aquela contada por Orígenes Lessa, em seu livro *O Feijão e o sonho*: esposa prática e trabalhadora, marido sonhador e irresponsável. Assim como Campos Lara da história, meu pai gastava dinheiro com livros, discos e alimentos para a alma, mas minha mãe sempre o lembrava de que precisávamos pagar o aluguel, a farmácia e as contas atrasadas:

Todos os dias aquela miséria... Maria Rosa estava de pé às cinco da manhã. Havia que pôr a casa em ordem, arrumar a sala, preparar o café, lavar os pequenos, vesti-los, passar roupa –“tenho um serviço de negra!” – e acordar o marido. Era o mais difícil. – Por que não deita mais cedo, seu tranca? Fica lendo feito um idiota até não sei que horas, ou dando proza com esses vagabundos, e depois quando tem que fazer alguma coisa, pega no sono que nem Cristo acorda! (LESSA, 1982, p.5).

Enfim, nossa família passou por muitas dificuldades e necessidades, mas meus pais sempre quiseram garantir que estudássemos. Entrei na escola aos sete anos, na primeira série. Em Agudos havia apenas uma pré-escola municipal, uma particular e uma creche filantrópica, que, de acordo com a minha mãe, era muito

difícil conseguir vagas em qualquer uma delas. Mesmo porque, meus pais não consideravam relevante matricular os filhos na Educação Infantil, minha mãe tinha receios, acreditava que aos seis anos era muito cedo para ir à escola e meu pai dizia: “O importante não é ir no *pré* para brincar e pintar desenhos, o importante é a primeira série para aprender a ler, escrever e contar”. Enfim, eu sempre gostei muito de ir à escola, evitava faltar e sempre estudei muito para as provas. Meus irmãos concluíram apenas o Ensino Médio e eu fui a única a ir para a universidade na minha família.

No Ensino Médio quis cursar o antigo colegial, estava nos meus planos trabalhar durante o dia e estudar a noite. Porém, meu pai não deixou, ordenou que eu cursasse o Magistério, e teria que estudar durante o dia, já que na cidade a única escola que oferecia o curso só o disponibilizava no período da manhã, com os estágios a serem cumpridos durante o período da tarde. Como sempre obedeci meu pai, e a contra gosto, cursei a Habilitação Específica para o Magistério.

Aprendi muito sobre o ofício de professor, foram quatro anos de crescimento, e me acostumei com a história de ser professora; os docentes do curso eram excelentes. Eu pretendia cursar Pedagogia assim que pudesse. No meu último ano de curso, infelizmente perdi minha mãe, que foi vítima de um infarto fulminante e veio a falecer aos 40 anos. Foi um período muito triste e que exigiu que reorganizássemos nossas vidas em função de sua enorme falta.

Ao terminar o curso do magistério, fiz cadastro na Delegacia de Ensino para trabalhar como professora eventual na rede estadual de ensino de São Paulo. No mês de junho de 1994 fui chamada para substituir uma professora que ministrava aulas em uma escola de fazenda, muito longe da cidade, e haveria a necessidade de lá pernoitar durante a semana; os próprios funcionários do lugar tinham a incumbência de transportar a professora nos finais de semana. Como outras colegas professoras me disseram que se eu recusasse jamais me chamariam novamente, aceitei.

Tive muitos receios e dúvidas, porém foi uma semana incrível. Eram 22 alunos, divididos entre as quatro séries do Ensino Fundamental e a escola era uma casa adaptada. No final da semana, a secretaria da escola que sediava as escolas rurais telefonou para a fazenda pedindo que eu ficasse mais uma semana, pois a professora não estava bem.

No final das duas semanas de trabalho, fui avisada que haveria atribuição de aulas, pois a diretora e o vice-diretor da escola-sede se afastariam da escola, gozariam de uma licença prêmio e logo depois aposentariam, e então haveria uma *dança das cadeiras*, sendo assim, a professora da escola rural que eu substituí consegui uma classe na escola urbana e ninguém quis ir para a escola da fazenda em que ela trabalhava, por isso, consegui a vaga.

Trabalhei até o final do ano nesta escola e isso me ajudou a permanecer vinculada a rede, podendo escolher uma classe antes de várias professoras que tinham maior pontuação que a minha. Trabalhei até o mês de junho do ano de 1996 na rede estadual, pois fui classificada no concurso para professor titular de Educação Infantil no município de Agudos. Então encontrei minha grande paixão, o trabalho com as crianças pequenas. Apesar de o salário ser bem menor, essa experiência me estimulou a pesquisar sobre educação infantil.

Neste meio tempo, comecei o curso de Letras, me casei e engravidei do meu primeiro filho Derick no quarto ano do curso. Minha família e eu passamos por diversos problemas de saúde e financeiros que me impediram de concluir o curso. Porém, ainda sonhava em cursar pedagogia, mas não tinha condições financeiras para tanto. Quando fiquei sabendo que havia iniciado o curso de Pedagogia na Unesp de Bauru, que era próximo a minha cidade, e devido a excelência da qualidade da instituição, fiquei muito esperançosa, pedi a algumas amigas que trabalhavam com Ensino Médio, livros didáticos emprestados os quais estudei em casa conforme a disponibilidade. Com alegria passei no vestibular e cursei a tão sonhada Pedagogia. Tive professores maravilhosos, que me abriram o olhar sobre a educação.

Quando enfim, pedagoga, já com meu filho maior e com a minha sogra aposentada para cuidar dele, ocorreu à oportunidade de prestar o concurso para professora do Ensino Fundamental no município de Bauru. Voltando às origens, adorei a experiência, aprendi muito, mas trabalhar no período da manhã com a Educação infantil e a tarde com o Ensino Fundamental em cidades diferentes se tornou cansativo.

Depois de 15 anos na sala de aula, procurei alçar novos voos, prestando concurso como Coordenadora Pedagógica no município de Lençóis Paulista, o salário era melhor, ficaria em uma mesma escola o dia todo e poderia estudar com mais tempo questões que me inquietavam.

O início do trabalho com a Coordenação Pedagógica não foi fácil. Várias vezes comparei o trabalho de formação de professores com a sala de aula e vi que a responsabilidade de coordenar e dar apoio a professoras de diferentes formações e concepções era difícil e exigia que eu estivesse preparada sempre. O desgaste emocional também é maior, principalmente, porque eu tinha que trabalhar em uma creche que atendia crianças em período integral de 0 a 3 anos e em uma pré-escola que atendia crianças de 3 a 5 anos em período parcial.

Diante dos desafios que se sucederam, resolvi fazer um curso de pós-graduação *lato sensu*, em Coordenação Pedagógica e Planejamento na Faculdade do Noroeste de Minas, de Minas Gerais, que me auxiliou deveras em termos burocráticos e organizacionais.

Logo após, a Diretoria Municipal de Educação de Lençóis Paulista ofereceu para a equipe gestora das escolas municipais um curso de especialização em Gestão Educacional da Faculdade Pitágoras de Minas Gerais, que foi acompanhado com atividades a serem aplicadas diretamente na escola.

Com o trabalho de formação e acompanhamento das aprendizagens das crianças e do trabalho dos professores, veio a necessidade de estudar sobre a ludicidade e os problemas de aprendizagem, então, fiz um curso de especialização em Ludopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante de Minas Gerais, que me auxiliou a orientar as professoras quanto a escolha de procedimentos para planejar, desenvolver e avaliar as ações pedagógicas.

Em 2014 iniciou o curso de Mestrado Profissional na Unesp, Campus de Bauru, e constatei que seria uma ótima chance de aprofundar minha pesquisa sobre algumas questões que me inquietavam desde que comecei a trabalhar com a Educação Infantil. Entre elas, a paixão pela leitura, literatura e a arte de contar histórias, e a observação, registro e avaliação, optei pelo último!

A observação e o registro receberam um olhar confuso e inquietante pela primeira vez quando, no ano de 1998, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, na creche em que eu trabalhava em Agudos, recebi um *kit* chamado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasil (1998). A Diretora da creche entregou o *kit* de três volumes para cada professora e avisou que estávamos recebendo aquele documento do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Então, nos próximos HTPCs deveríamos realizar o estudo deste material, pois

o seguiríamos em nossas rotinas docentes. Naquele ano, a Diretora da creche dividiu os eixos (movimento, matemática, linguagem oral e escrita, artes, natureza e sociedade e música) do terceiro volume – Conhecimento de Mundo – para cada dupla de professoras que por sua vez, deveriam ler, resumir e apresentar às colegas durante os encontros em HTPC.

Nesses 18 anos, esse material ainda é presente como principal referência para a prática educativa na Educação Infantil. E ainda sinto, como as colegas professoras, dificuldades em observar as crianças em suas aprendizagens e em registrar as observações.

Durante os 15 anos em que estive na sala de aula, presenciei diversas formas de avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Os instrumentos avaliativos eram escolhidos pelo grupo de profissionais da secretaria ou diretoria de educação, a sua utilização não permanecia por muito tempo nas escolas, a cada um ou dois anos, a forma de registro e análise dos resultados mudavam. Em um determinado ano, não nos era solicitado qualquer tipo de avaliação. No ano seguinte, deveríamos escrever as observações das crianças em um caderno e entregar para a diretora assinar e carimbar no final do bimestre. Houve época em tínhamos que preencher fichas avaliativas que descreviam as habilidades que as crianças deveriam alcançar em cada bimestre assinalando se elas haviam adquirido ou não determinada habilidade, e solicitar assinatura dos responsáveis pelas crianças durante a reunião de pais e mestres.

As últimas avaliações que fiz foi um relatório descritivo individual entregue bimestralmente à Coordenadora Pedagógica e a Diretora da Escola, que recolhiam para ler, carimbar e assinar e depois mostrávamos aos pais ou responsáveis nas reuniões bimestrais para pudessem ler, assinar e escrever suas impressões, sugestões, dúvidas e apreciações. No final do ano as crianças levavam para casa essa pasta de relatórios e orientávamos a entregar para a professora do próximo ano.

Portanto, este trabalho pretende identificar e analisar as concepções das professoras sobre a avaliação, bem como, conhecer os instrumentos que utilizam para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagens das crianças que frequentam a creche, dialogando com autores especialistas na área da avaliação e da educação Infantil, e pesquisar como as professoras que trabalham em creches de uma rede municipal realizam suas avaliações e acompanhamentos.

Espera-se que este trabalho possa trazer a reflexão sobre as formas de registro e aguçar o olhar para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Ao pesquisar propostas inovadoras para realizar este estudo, constatei o quanto ainda tem-se que avançar neste assunto, esse foi o motivo que me levou a realizar esta pesquisa, conhecer as formas de observação, registro, avaliação e análise de dados coletados, que as professoras utilizam para acompanhar as aprendizagens das crianças e o uso das análises feitas a partir desses instrumentos.

INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Infantil é um assunto desafiador, pois a compreensão de como as práticas avaliativas se constitui no ambiente educativo da creche é complexa e construída conforme as concepções de criança e educação de cada grupo e de cada profissional da educação. Por essa razão, deparamo-nos com concepções e práticas que divergem tanto umas com as outras como entre si. Como aponta Moretto (2002, p. 93) “Avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante... Nas conversas [...] o assunto avaliação é sempre lembrado com um suspiro de desânimo e uma frase eloquente: Esse é o problema. Aí está o nó”.

Diante dessa complexidade, buscar-se-á responder a seguinte questão: Quais as concepções que as professoras que atuam na primeira etapa da Educação Infantil têm quanto à avaliação e quais instrumentos avaliativos utilizam?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as concepções de professores de creche acerca da avaliação e acompanhamento na Educação Infantil, bem como as formas de registro que utilizam. Sendo assim, nossos objetivos específicos foram:

- Investigar em bases de dados, pesquisas que apresentam a temática sobre observação, registro e avaliação na Educação Infantil, mais especificamente da creche;
- Identificar, descrever e analisar as concepções das professoras sobre avaliação na Educação Infantil por meio de questionários e entrevistas aplicados às professoras de creche;
- Criar, a partir da pesquisa realizada, orientações e apontamentos em forma de um livro que contribuirá com a construção de registros que possibilite a reflexão sobre a prática educativa com bebês e crianças pequenas.

Estes objetivos nortearam, também, a discussão a cerca dos instrumentos avaliativos mais utilizados na Educação Infantil e as contribuições de autores que apresentam a caracterização de observações e registros como instrumentos metodológicos, possibilitando a reflexão sobre a prática educativa. Tais discussões,

de acordo com Hoffmann (1996) são relevantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras:

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas. Natural, portanto, que o panorama da avaliação em educação infantil, expresse um cenário de muitas interrogações e indefinições quanto a uma concepção dessa prática, uma vez que encerra análises e reflexões referentes ao próprio significado da educação infantil, à representação da criança e aos caminhos a serem trilhados para um efetivo trabalho pedagógico (HOFFMANN, 1996, p.7).

É relevante destacar que este estudo partilha da concepção de que a creche seja um espaço educativo diferente da pré-escola e do Ensino Fundamental, um espaço de educação e cuidados para bebês e crianças pequenas, onde deve acontecer a construção de culturas infantis, e também, a construção de um projeto pedagógico baseado nas interações, nas brincadeiras e no respeito à individualidade. Essa posição encontra eco em Godoi (2006, p. 8):

A educação infantil é complementar à educação da família e uma opção da mesma; um direito da criança e, portanto, não se constitui como um momento obrigatório e como um pré-requisito para o seu ingresso à escola. Também não significa que o fato de a educação infantil fazer parte da educação básica, deverá antecipar o modelo escolar. Um espaço que deve ser diferente da escola, porque não se destina ao aluno, mas à criança, que não trabalha o conhecimento de maneira fragmentada através da aula, mas que privilegia o corpo e a mente de modo indissociável e as diferentes linguagens da criança.

Desse modo, entende-se a creche como uma instituição educativa, como nas palavras de Faria (2005, p. 37), “Educação infantil não é ensino infantil”. Onde se privilegia a convivência e valorização da criatividade e da curiosidade infantil, que deve garantir o direito da criança à infância, pois o contrário, como aleta Kuhlmann Jr (1999, p. 57) “Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica”.

Diante disso, discutiremos ao longo do texto, sobre os processos avaliativos no contexto da Educação Infantil, considerando as denominações *creche* e *pré-escola*, que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Embora haja instituições que adotem outras

nomenclaturas para referir-se às instituições educacionais para bebês e crianças pequenas dentro do sistema da Educação Básica.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2013, p. 97).

É importante relatar que determinadas obras internacionais pesquisadas, e devido aos termos utilizados ou mesmo a traduções dessas obras, apresentam a nomenclatura *aluno* e *sala de aula* quando se referem às crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil. Entretanto, neste trabalho, utilizaremos os termos *criança* e *sala* por entender a creche como uma instituição educativa diferente do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa tem como aporte teórico as contribuições de autores que pesquisam o fenômeno da avaliação como Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban, Cipriano Luckesi, Philipp Perrenoud, entre outros. Faremos referências também a autores que pesquisam a observação e o registro como instrumentos de acompanhamento e avaliação e como elemento constitutivo da prática pedagógica na Educação Infantil, tais como Madalena Freire, Cristina Parente, Egle Becchi, Anna Bondioli, Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, e Maria Carmen Silveira Barbosa, entre outros.

Diante disso, esclarece-se que a análise conceitual sustentou uma apreciação de cunho qualitativo, através da qual a intenção foi compreender os sujeitos inseridos em seu contexto, para, a partir daí e dos instrumentos metodológicos empregados, adentrar, aprender e refletir sobre a realidade dos dados relevantes que possibilitassem uma análise criteriosa e ética acerca da avaliação no contexto da creche. Foram utilizados para produção de dados os questionários aplicados às Professoras de creche, entrevistas com as Professoras e com a Assessora de Trabalho Pedagógico – ATP, da Diretoria Municipal de Educação – DME.

O texto que apresenta a pesquisa está organizado em capítulos, que têm início com a contextualização do leitor na temática da Educação Infantil. Apresentar-se-á um breve percurso sobre as concepções de criança e infância do período que

se tem registro de seu início, europeu e brasileiro, e sobre o desenvolvimento da Educação Infantil até a constituição das instituições que atendem crianças pequenas.

Já no segundo capítulo discutir-se-ão, do ponto de vista teórico, as concepções sobre avaliação e a inserção da avaliação na Educação Infantil, a partir das pesquisas oriundas de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado produzidas nas universidades brasileiras, e também a partir do aporte teórico dos principais estudiosos sobre o assunto.

Em seguida, no terceiro capítulo tratar-se-á da metodologia do trabalho, momento no qual será apresentado de forma contextualizada o campo de pesquisa, e a análise dos dados.

O quarto capítulo explicita os resultados e a discussão dos dados, colhidos em campo.

No quinto capítulo, elucidar-se-á a exigência da elaboração de um produto final no Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, justificando e delineando a escolha do produto nesta pesquisa.

Por fim, apresentar-se-ão as considerações finais, resgatando as principais discussões e dispondo das conclusões obtidas na nossa pesquisa.

1 A SOCIEDADE E A CRIANÇA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um breve histórico das concepções de criança, infância e de desenvolvimento infantil na visão de alguns pesquisadores. Discorrer-se-á, a seguir, sobre o percurso da Educação Infantil e da creche no Brasil. Também sobre as implicações a cerca da legislação da realidade atual da Educação Infantil brasileira. Finalizando com uma discussão sobre o espaço da creche.

1.1 Concepções de criança e infância

As concepções de infância são manifestadas de diferentes formas, em diferentes momentos históricos e nas mais variadas culturas. No entanto, a perspectiva que utilizaremos nesse trabalho abrange o início das concepções de infância, criança e desenvolvimento infantil do mundo ocidental, mais precisamente europeia, pelo fato de este fazer parte, inicialmente, da colonização brasileira.

Entretanto, cabe ressaltar que, as concepções que serão discutidas a seguir fazem parte da nossa cultura predominante, porém, essa não é a realidade universal. Tais conceitos (cultura predominante e realidade não universal) são discutidos por Gonzalez-Mena (2015, p.5) “[...] Quando a cultura predominante não é assim denominada, a insinuação é de que a cultura predominante é “normal” e as outras culturas (asiáticas, afro-americanas, latino-americanas e assim por diante) são desvios da norma”.

Sendo assim, este trabalho não enfoca a diversidade das culturas, visto que há muitas formas de cuidar e educar as crianças, porém, “infelizmente, informações sobre histórias e tendências infantis não ocidentais nem sempre são de fácil acesso” (GONZALEZ-MENA, 2015, p.26).

Esses pontos são essenciais para entendermos como ocorreu a construção do olhar sobre a infância e a criança nos dias de hoje no nosso país. Para tanto, inicia-se com a reflexão sobre tais questões: O que é criança? O que é infância? É possível responder que infância é tempo de ser criança? Será que toda criança tem infância?

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2002), “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]”. De acordo com Kuhlmann Jr. (1996), esse texto tem

diferentes representações dependendo da sociedade em que se está inserido, pois, cada etapa da vida de um indivíduo é associada a um sistema de papéis e status.

Os registros acerca da história da infância e da criança, segundo Rocha (2002) apresentam a particular visão dos adultos e suas interpretações. Para a autora, se os adultos concedessem voz às crianças, talvez os sentimentos e sensações infantis fossem diferentes daqueles que foram registrados, dependendo das experiências vivenciadas por diferentes crianças, haveria diferentes relatos, ou seja, a infância está presente das mais variadas formas para as mais distintas crianças. Dessa forma, autora reafirma esse questionamento:

A visão sobre a infância, atualmente, como um período específico pelo qual todos passam é uma construção definida no momento presente. A questão de que todos os indivíduos nascem bebê e será criança até um determinado período, independente da condição vivida, é inegável, entretanto, tal premissa nem sempre foi percebida dessa maneira e por diversos períodos se questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança (ROCHA, 2002, p. 52).

Essa visão também encontra eco em Stearns (2006) que declara que é mais fácil falar da infância na história do que da criança, pois nas palavras do autor:

É difícil elaborar histórias bem feitas sobre crianças. As crianças deixam relativamente poucos registros diretos. As pessoas rememoram suas infâncias, adultos escrevem sobre crianças e há objetos – berços, brinquedos etc., mas isso também é trazido à baila por intermediários adultos. Justamente por isso, é mais fácil tratar historicamente da infância do que das crianças em si, porque a infância é em parte definida pelos adultos e por instituições adultas (STEARNS, 2006, p. 13).

Desse modo, as discussões sobre o surgimento do sentimento de infância, no contexto ocidental, estão presentes em pesquisas de vários autores, entre eles, Ariès (1981), Priori (2007), Postman (1999), Kuhlmann Junior (2001), Cohn (2005), Sterns (2006) entre outros.

O estudo sobre a história da infância suscita reflexões sobre as formas de relações estabelecidas entre o adulto, a criança e a infância como conhecemos atualmente. A importância de recorrer à história para entender essas relações estabelecidas entre os sujeitos socialmente hoje é defendida também por Cohn (2005, p. 20):

Rever a sociedade implica rever também o papel do indivíduo dentro dela. Se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo se não

pelos indivíduos que a constituem. Portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles o são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo o momento.

Nessa direção, estudaremos como ocorreram essas mudanças, inicialmente a partir da perspectiva de Philippe Ariès, historiador francês que contribuiu com sua obra, *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960. Segundo Ariès (1981.p. 156):

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

O autor relata que o sentimento de infância na sociedade ocorre entre os séculos XII e XVII, pois não havia representação iconográfica da criança antes desse período, como revela o historiador:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, nas palavras do autor “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância no mundo (ARIÈS, 1981, p. 50).

Neste período de grandes transformações históricas, a criança, principal foco desse período de vida, adquiriu diferentes sentidos para a sociedade, que até então a considerava como um adulto em miniatura, substituível e utilitário.

Para o autor, mesmo a falta do sentimento de infância no período anterior ao século XVII, poderia ser explicada em como as crianças eram vestidas, “Nada no traje medieval, separa a criança do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância” (ARIÈS, 1981, p. 70). Também pelo fato de estarem inseridas ativamente nos eventos familiares e sociais com os adultos, sem, no entanto, preocupações com pudores, assuntos sexuais, linguagem vulgar e

brincadeiras grosseiras, não toleradas na sociedade atual. Neste período, tais situações não causava estranheza às pessoas e o autor explica as razões:

Isso acontecia por duas razões. Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sua sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham consequências sobre as crianças, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual – neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil – de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência. Na realidade, não se acreditava que essa inocência realmente existisse (ARIÈS, 1981, p. 132).

Para o autor, outro indicativo da ausência do sentimento de infância apontado eram os índices de mortalidade infantil, o infanticídio e a pouca importância que se dava a esses acontecimentos, como podemos conferir nesta passagem: “Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número” (ARIÈS, 1981, p. 57).

Em sua obra Ariès (1981) relata no capítulo referente “As idades da vida”, as diferentes formas de representar a cronologia do homem e as transformações pelas quais passavam essas representações, que tinham como parâmetros, fenômenos da natureza, estudo dos astros, crenças populares, tornando tais representações da idade da vida, abstratas. Assim apresenta: “A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamada *enfant* (criança), que quer dizer não falante” (1981, p.36).

O autor ainda destaca, que depois dos primeiros anos, a criança “[...] se fundia sem transição com os adultos” (ARIÈS, 1981, p.187) e tal concepção de uma infância tão breve se manteve por muito tempo nas classes populares.

Outras evidências de sentimento de infância, de acordo com Ariès (1981) começaram a surgir em meados do século XVII, tais como a “paparicação”, sentimento despertado pela graciosidade e beleza da criança, que servia como distração aos adultos, e o “apego” que é a manifestação contra a paparicação, que propõe a separação da criança do adulto, e que ela seja educada dentro de uma visão considerada mais racional.

Em contraposição, sem, no entanto negar as contribuições das pesquisas de Ariès (1981) sobre o sentimento de infância, Kuhlmann Jr. (2001) apresenta outra proposição. De acordo com este último autor, a percepção da infância pelo adulto ocorreu em períodos anteriores ao relatado por Philippe Ariès:

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca Nacional Francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época (KUHLMANN JR. 2001, p. 22).

As fontes pesquisadas por Ariès, de acordo com Kuhlmann Jr (2001), eram provenientes de famílias ricas e da nobreza, e que, por conseguinte o historiador francês pressupõe que o sentimento de afeto pelas crianças surge nessas famílias, desconsiderando as famílias que não tinham condições econômicas de possuírem registros iconográficos de suas crianças. Como alerta o autor:

Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (KUHLMANN JR, 2001, p. 24).

Verificamos assim, que para Kuhlmann Jr. (2001) apesar de Ariès (1981) não apresentar em sua obra registros provenientes de famílias das classes menos favorecidas, isso não quer dizer que o sentimento de infância, até mesmo informal, nessas famílias não existisse. Para o autor brasileiro, as aprendizagens ocorriam nas famílias de todas as crianças, pobres e ricas, e a cultura dessas duas infâncias tem como parâmetro os laços com o mundo dos adultos, possibilitado, principalmente, pela liberdade em espaços compartilhados; a criança presenciava experiências que resultavam dessas relações: aprendia convivendo com os adultos.

Nesse sentido, a educação das crianças no ocidente foi inspirada em um modelo familiar conservador, moralista e patriarcal. As mudanças ocorreram devido à preocupação da família com os cuidados e educação da criança. Assim, surgem as primeiras instituições escolares, destinadas as crianças a partir dos sete anos (ARIÈS, 1981).

Esses novos paradigmas evidenciam os novos laços entre pais e filhos e o papel central que a criança passa a ter nas preocupações familiares e sociais. Entretanto, durante a Idade Média, as escolas eram relacionadas com mosteiros e catedrais, sua estrutura não era definida em relação às suas funções e regras, não havia preocupação com os agrupamentos de alunos, com a organização didática e com o currículo. Outra ausência de preocupação era com a educação institucionalizada da primeira infância (SOMMERHALDER, 2010).

Nessa direção, os estudos de Neil Postman (1999) revelam que durante a Idade Média já existiam as escolas, mas não consideravam a existência de escolas primárias, pois, segundo o autor não havia o conceito de educação letrada pelo fato da oralidade ser a forma de aprender nessa época, pois, “[...] onde a biologia determina a competência em comunicação, não há necessidade de tais escolas” (POSTMAN, 1999, p. 28). Ainda segundo o autor:

O que podemos dizer, então, com certeza é que no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto. (POSTMAN, 1999, p. 29)

Segundo Ariès (1981) os apontamentos sobre a ausência do sentimento de infância começam realmente a mudar a partir do século XVII. Houve a preocupação e interferência da Igreja e de poderes públicos. Dessa forma, as condições de higiene, saúde, cuidados e educação ganharam a atenção de parte da sociedade e as famílias passaram a não aceitar com tanta naturalidade a perda das suas crianças.

Diferente da Idade Média, a Idade Moderna marca a história com muitas mudanças sociais, inclusive para a infância, pois, de acordo com Sommerhalder (2010, p. 53) “[...] neste período foi criado o conceito de escola moderna, pela apropriação da categoria infância e transformação da criança em aluno”, a escola passou a ser um complemento da família com relação à educação da criança.

No Brasil, de acordo com Frota (2007) a percepção de cuidado com a infância começa no século XIX, intensificando-se nos séculos seguintes. A história da infância no Brasil pode ser descrita como a história do abandono e da exploração.

Neste século, iniciou-se no Brasil a “[...] descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idades da vida” (MAUAD, 2007, p. 140), pois, de acordo com a autora, a infância era entendida como ausência da fala e compreendia do nascimento até os três anos de idade.

No entanto, a concepção de educação e a instrução para as crianças eram vistas de forma distintas, segundo Mauad (2007), cabia à família educar a criança segundo os preceitos morais, e à escola garantia a instrução. Entretanto, a instrução não era destinada aos filhos dos escravos.

Grandes mudanças ocorreram no Brasil no fim do século XIX e início do século XX: a proclamação da República, a libertação dos escravos, a chegada dos imigrantes e a crescente industrialização. De acordo com Santos (2007) às crianças pobres era delegado o trabalho ou o abandono:

Assim como o menor em São Paulo era iniciado precocemente nas atividades produtivas que o mercado proporcionava, tais como fábricas e oficinas também o eram nas atividades ilegais, numa clara tentativa de sobrevivência numa cidade que hostilizava as classes populares. Desta maneira o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais estes menores proviam a própria sobrevivência e a de suas famílias (SANTOS, 2007, p. 218).

Tais fatos, com o decorrer do século culminou nas lutas de movimentos operários e feministas por políticas públicas que assegurassem os direitos das crianças e das famílias, e esse assunto será discutido no próximo capítulo.

Retomando as concepções de infância, convém destacar que concordamos com a fala de Qvortrop (2011) que identificou a infância como uma construção social, percebida de diferentes formas nos mais diferentes contextos; há crianças ricas e pobres, brancas, negras, amarelas e vermelhas, que vivem em grandes centros urbanos, no campo, na periferia, em favelas, em tribos, em aldeias, enfim, mas o que é comum a todas elas é que passam pelo momento da infância e como ela passará dependerá das concepções dos adultos que a rodeiam.

Dessa forma, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) corroboram com os conceitos do autor sobre as concepções de criança e infância:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se

apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (BRASIL, 1998a, p. 21).

É preciso considerar que a infância seja uma categoria social, como defende Marques (2010, p. 55) “independente do contexto onde ela vive, a criança vai crescer, mas a infância permanece, ou seja, a criança é um ator social que integra a categoria social infância”.

De acordo com Qvortrop (2011), a infância é considerada como uma fase natural, preparatória para a idade adulta, como se a criança já não fizesse parte da sociedade.

A infância que concebemos na contemporaneidade tem a criança como sujeito de direitos que constrói cultura e atua na sociedade economicamente e socialmente, por isso ela necessita de proteção e participação (QVORTROP, 2011).

Diante disso, nota-se a necessidade de trabalhos aprofundados sobre a concepção de infância e para a compreensão de como a criança foi sendo atendida, no que se diz respeito à educação, ao longo da história. Devido ao foco desse trabalho, vamos discutir no próximo tópico como se deu o atendimento à infância na realidade brasileira e como surge a avaliação nesse contexto.

1.2 Percorso sobre a constituição da Educação Infantil

As transformações ocorridas na Europa Ocidental durante a Idade Moderna, conforme estudos de Oliveira (2010) geraram condições para a formulação de um pensamento pedagógico. A criança, das classes sociais abastadas, passou a ser vista como sujeito de necessidades e cuidados específicos, para ser preparada para ingressar no mundo adulto, tornando a escola um meio para isso. Para as crianças das classes populares era designada a piedade e o aprendizado de alguma ocupação. Entretanto, alguns reformadores faziam oposição a essa ideia e defendiam a educação como um direito para todos.

As questões pedagógicas e didáticas adquiriram proporções significativas, que delinearam novas perspectivas para a educação pré-escolar. O ensino centrado na criança tiveram suas bases nos estudos de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori. Apesar de existirem diferenças entre os estudos desses precursores, eles reconheciam as necessidades e características que diferenciavam o trabalho com as crianças menores, (CAMBI, 1999).

Iohannes Amos Comenius (1592–1670) era bispo protestante com profundo ideal religioso e educador checo. Escreveu a “Didática Magna”, publicada em 1649. Sua obra reflete a “[...] aspiração do autor a uma formação humana que garanta as condições daquela harmonia que é o fundamento da realidade” (CAMBI, 1999, p. 286). Comenius tratou em sua obra a educação de crianças menores de seis anos. Nesse sentido, o autor elaborou um plano para a escola maternal com recomendações de uso de materiais audiovisuais para ensinar as crianças (CAMBI, 1999).

No século XVIII, de acordo com Cambi (1999) e Gauthier e Tardif (2013) denominado na Europa como o *Século das Luzes*, ocorreu o desenvolvimento e revolução da Filosofia da Educação. Neste período se propagaram “[...] as possibilidades críticas do ser humano diante das ideias preconcebidas e dos poderes estabelecidos, e a valorização da razão e do individualismo” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.131).

No entanto, este século passou por diversos momentos conflituosos, como guerras e revoluções: Guerra do Báltico (1689-1726), e do Mar Negro (1762-1796), Guerra de Sucessão da Polônia (1733-1738), Guerra dos Sete Anos (1757-1763), entre outras, como também a Revolução Americana (1776-1783) na qual ocorreu pela libertação das colônias britânicas, e a Revolução Francesa (1789). De acordo com Gauthier e Tardif (2013, p. 137), essas duas revoluções são “verdadeiramente a origem das principais instituições das nossas sociedades atuais”. Os autores se referiam ao papel do Estado em proteger os direitos privados e públicos do povo e no caráter laico das instituições públicas.

Foi nesse século também que nasceu Jean Jaques Rousseau (1712-1778), considerado de acordo com Cambi (1999, p. 342) como “O pai da pedagogia contemporânea”.

O filósofo publicou *Emílio ou Da Educação* em 1762, obra que teve grande repercussão apresentando vários pontos distintos: criticar a educação elitista

da época, condenar métodos de ensino que priorizavam a memorização e a repetição, propondo a substituição pela experiência do aluno que conduziria seu aprendizado através de seu próprio interesse (ROUSSEAU, 1973). Para o autor, a educação deveria respeitar a natureza e a liberdade da criança “Que aí corra, se debata, caia cem vezes por dia: tanto melhor. Aprenderá mais cedo a levantar-se”. (1973, p.60).

Interessante mencionar que os filósofos da educação que precederam Rousseau, de acordo com Gauthier e Tardif (2013), pensavam a educação com o objetivo de formar o homem, ou seja, a criança seria educada para ser um homem sensato, erudito, crente, etc., como explica o autor: “A educação utilizava o homem de tamanho reduzido (a criança) como um meio para atingir um objetivo, realizar um modelo” (p.144). No entanto, para Rousseau “a educação deve permitir e favorecer a formação do próprio ser humano, tal como ele é na sua natureza profunda” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 144).

Diante disso, foi no século XVIII que se sucedeu ampla renovação nos modelos educativos e nas organizações escolares, porém, de acordo com Cambi (1999, p. 342) esse período foi “a forja das propostas teóricas mais avançadas ao passo que foi bem pouco ativa nas transformações práticas [...]”.

Essa premissa reiteram as palavras de Gauthier e Tardif (2013, p. 150) quando afirmam que:

É por isso que, além das experiências de Pestalozzi e alguns outros pedagogos, o pensamento de Rousseau teve finalmente poucos efeitos sobre as práticas educativas dos séculos XVIII e XIX, que transmitirão o essencial dos princípios pedagógicos herdados do século XVII. Aliás, em matéria de educação, no século XIX, o interesse será focalizado, sobretudo nas questões legislativas, em vez das questões pedagógicas. Em certo sentido, será preciso esperar o começo do século XX para que reapareçam as ideias de Rousseau, retomadas dessa vez pela corrente da pedagogia nova.

As ideias de Rousseau abriram caminho para o suíço Johann Heinrich Pestalozzi, (1746-1827), o educador reagiu contra os excessos da educação tradicional, considerando que a essência da educação estaria vinculada ao amor e à bondade, assim como na família, despertando o afeto nas crianças desde pequenas. Defendia que a educação deveria ocorrer em um ambiente natural, em clima de

disciplina de forma amorosa e contribuir com o desenvolvimento do caráter da criança (ARCE, 2002).

As concepções educacionais de Pestalozzi, de acordo com Arce (2002) influenciaram o educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que trouxe grandes contribuições para a Educação Infantil. O educador fundou o jardim de infância, onde comparava a instituição com um jardim em que as sementes seriam as crianças que precisavam de cuidados, atenção e amor para, então desabrocharem plenamente. Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade e nacionalismo.

A autora explica que a proposta educacional de Froebel incluía atividades cooperativas, jogos, atividades com música e poesia, atividades manuais com argila, blocos e brinquedos. Era uma metodologia que evidenciava a espontaneidade, de acordo com o interesse da criança e por meio da prática para estimular sua autoeducação (ARCE, 2002).

É importante mencionar que, durante aquele período, o poder político alemão passou a olhar como ameaçadoras as ideias de liberdade proposta por Froebel, que teve seus jardins de infância fechado na Alemanha, em 1851 (ARCE, 2002).

Entretanto, suas ideias que tiveram muitos adeptos, foram levadas e aplicadas em outros países, tais como: Inglaterra, Estados Unidos, Itália, Brasil e alguns países da América Latina.

No final do século XIX, segundo Oliveira (2010), entidades filantrópicas, empresários, senhoras da alta sociedade e setores governamentais, passaram a disputar espaço e domínio das concepções de educação da criança pequena. No entanto, essa problemática estava longe de ser resolvida, como explica a pesquisadora:

Regulamentações sucessivas, embora por vezes conflitantes, foram criadas para orientar a educação pré-escolar em países da Europa ocidental. Todavia, elas não eram efetivadas, observando-se uma “impermeabilidade” da realidade educativa, particularmente no que se refere às crianças de camadas populares (OLIVEIRA, 2010, p. 70).

No século XX, houve o avanço no estudo científico sobre o desenvolvimento infantil. Médicos e sanitaristas começaram a orientar o atendimento de crianças em instituições extrafamiliares. Dois médicos se interessaram pela

sistematização de atividades pedagógicas e a construção de materiais destinada à primeira infância.

O primeiro foi o belga Ovide Decroly (1871-1932) que elaborou, em 1901, uma proposta metodológica para trabalhar com crianças com deficiências, baseada na “[...] totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequadas ao sincretismo, que ele julgava ser próprio do pensamento infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 74), contrariando os teóricos anteriores que defendiam o trabalho a partir das sensações. Defendia o domínio dos conteúdos pela criança, a criação dos centros de interesse que seriam estruturados em três eixos: observação, associação e expressão.

Maria Montessori (1870-1952) foi uma médica italiana que trabalhou inicialmente com crianças excepcionais em uma clínica de Roma. Seguiu as lições da Pedagogia e da Psicologia de mestres positivistas. Em 1906 organizou abrigos populares e em 1907 fundou a *Casa das Crianças*. Na base do método desenvolvido por Montessori está, de acordo com Cambi (1999, p. 532) “[...] o estudo experimental da natureza da criança que dá ênfase, em particular, às atividades que devem ser desenvolvidas por meio de exercícios de vida prática (vestir-se, lavar-se, comer etc.) [...]”. Para o mesmo autor, a educadora defendia a liberdade da criança em realizar suas atividades, a criação de um contexto adequado às possibilidades da criança e que o mesmo fosse estimulante ao desenvolvimento infantil, como explica a educadora:

Mantemos os escolares constrangidos por aqueles instrumentos que degradam o corpo e o espírito: a carteira escolar, a recompensa e a punição exteriores, a fim de reduzi-los à disciplina da imobilidade e do silêncio; para conduzi-los aonde? Infelizmente, para conduzi-los sem objetivo (MONTESSORI, 1965, p. 24).

Com o início do século XX, cresciam as preocupações com a Educação Infantil, integradas aos crescentes problemas políticos, econômicos e sociais. Após a Primeira Guerra Mundial, a educação era vista como proposta de salvação social, neste período, evidenciam-se novos nomes na Pedagogia e na Psicologia. Como menciona Gauthier e Tardif (2013, p. 166):

Uma onda importante se segue ao fim da Primeira Guerra Mundial, vários europeus sentem então a necessidade de reformar a educação para garantir a salvação da humanidade. Desejam, por meio da educação, criar

um novo tipo de humano, a fim de suprimir definitivamente as causas da guerra.

No campo da Pedagogia, de acordo com Oliveira (2010), Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês, que apesar de não ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, teve, com suas propostas, impacto na didática utilizada na creche e na pré-escola. Para a autora, Freinet foi o responsável em renovar as práticas pedagógicas de sua época. Defendia que a escola deveria integrar-se às vivências das crianças, com atividades que fossem além dos muros da escola. Entre suas propostas, é possível citar as mais recorrentes, tais como: aulas passeio, jornal escolar, correspondência entre escolas, livro da vida, desenho e a escrita de textos livres e os contratos de trabalho.

O século XX foi marcante para o estudo do desenvolvimento infantil, se a revolução no reconhecimento das especificidades da infância no século XVIII teve início na obra de Rousseau, como anteriormente falado, os estudos do século XX trouxeram respostas sobre como o conhecimento humano se desenvolve.

Entre os estudos acerca do desenvolvimento infantil que colaboraram para entendermos como a criança aprende e se desenvolve, destacaremos alguns princípios da *Teoria Interacionista*, por considerar o desenvolvimento e a aprendizagem um processo dinâmico. Contudo, esse desenvolvimento não acontece de maneira isolada, mas a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

Desta forma, elencaremos a seguir as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon destacando algumas das principais considerações sobre o desenvolvimento infantil e aprendizagem.

Nascido na Suíça, Jean Piaget (1896-1980) estudou biologia, filosofia e psicologia, foi o teórico da epistemologia genética, que de acordo com Cambi (1999, p. 609) é “um setor da psicologia que estuda as estruturas lógicas da mente e os processos cognitivos através dos quais elas amadurecem, entrelaçando epistemologia e psicologia evolutiva”.

Sua teoria, segundo Davis e Oliveira (1992) e La Taille (1992), foi construída ao longo de mais de 50 anos de pesquisa, e dedicou-se a investigar cientificamente como se estruturava o conhecimento; “Ele considerou que se estudasse cuidadosa e profundamente a maneira pela qual as crianças constroem

as noções fundamentais do conhecimento lógico, poderia compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano” (DAVIS; OLIVEIRA, 1992, p. 37).

Na teoria de Piaget o desenvolvimento infantil pode ser compreendido a partir de quatro etapas distintas, que de acordo com Felipe (2001, p.30 - 31) são:

Estágio Sensório motor (zero a dois anos aproximadamente): esta etapa é caracterizada por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire a marcha e a linguagem, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. A partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência. A criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade. **Estágio pré-operacional** (por volta dos dois aos seis-sete anos): nesta fase a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação). Ela aprende, por exemplo, a colocar objetos do menor para o maior, a separá-los por tamanho, cor, forma, etc. Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se passa o líquido de um copo mais largo para um outro recipiente mais estreito). Tal reversibilidade será construída nos períodos operatório concreto e formal. A criança torna-se capaz de desenvolver operações concretas de caráter infra-lógico, tais como as conservações físicas (conservação de quantidades de matéria, de peso, de volume) e a constituição do espaço (conservações de comprimento, superfície, perímetro, horizontais e verticais). Nos estágios seguintes – operacional concreto (dos sete aos 11 anos aproximadamente) e operacional abstrato (12 anos em diante) – a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente, criando teorias e concepções a respeito do mundo que a cerca. (grifos dos autores).

O teórico suíço foi autor de vasta obra que contribuiu para os estudos em psicologia e pedagogia. Além das pesquisas em epistemologia e psicologia evolutiva que encontramos nas seguintes obras: *Introdução à epistemologia genética* (1950), *As Ciências Humanas* (1970) e *Psicologia e Pedagogia* (1969), realizou estudos sobre a formação da moral, que podemos atestar em *O juízo de moral da criança* (1932), também, contribuições com o ensino das ciências, em especial, da matemática em *A gênese do número na criança* (1941), entre tantas outras.

Piaget sublinhou a importância de se inverter os procedimentos da didática tradicional “indo da experiência ao conceito e não vice-versa” (CAMBI, 1999, p. 611). As descobertas revolucionárias que trouxeram respostas à educação com relação ao desenvolvimento e a aprendizagem tiveram em Piaget seu grande expoente.

A Piaget, portanto, a pedagogia contemporânea, deve uma nova concepção da mente infantil e a individualização das suas estruturas cognitivas, elementos necessários para impostrar uma educação do pensamento que leve em conta, no trabalho didático, as efetivas capacidades linguísticas e lógicas da criança (CAMBI, 1999, p. 611).

Os estudos da psicologia trouxeram novas formas de compreender o desenvolvimento infantil, Rego (1995) destaca os estudos do psicólogo bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) que assim como Piaget, concebia uma visão interacionista do desenvolvimento. Sua teoria atribui às interações sociais um importante papel para a aprendizagem da criança.

O interesse por questões educacionais esteve presente na obra de Vygotsky, sendo considerado por vários autores, responsável por importantes contribuições para a educação, enquanto atividade que se dá via condições sócio-históricas. No trabalho de Vygotsky “encontra-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é constituído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social” (DAVIS; OLIVEIRA, 1992, p. 49).

Suas pesquisas foram direcionadas para o entendimento das origens sociais e das bases culturais do desenvolvimento individual, tendo como pressuposto fundamental que:

Todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. [...] E que a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações em signos. (VYGOTSKY, 2003. p 75).

As relações dos indivíduos como o mundo, de acordo com Vygotsky, acontecem de forma mediada, não direta, por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa papel central, possibilitando aos sujeitos abstrair e generalizar o pensamento. Assim Oliveira (1992) aponta esse conceito:

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

Nesse sentido, para Vygotsky, a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento, tendo como referência um parceiro mais experiente, um nível de desenvolvimento denominado pelo autor de proximal ou potencial, que refere-se a capacidade de solução de problemas ou de desempenhar tarefas com a ajuda. Já o nível de desenvolvimento atual ou real, diz respeito a capacidade de solucionar problemas sem a ajuda de outras pessoas (OLIVEIRA, 1992).

Dessa forma, o papel do professor, como esclarece Felipe (2001, p. 30) “consiste em intervir na Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

É relevante destacar, a cerca dos estudos do teórico bielorrusso, a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil. A brincadeira e o faz-de-conta ajudam a criança a separar objeto de significado, como por exemplo, ao utilizar cadeiras enfileiradas para brincar de trenzinho. Para Felipe (2001) essa capacidade representa avanços no desenvolvimento do pensamento, ajudando a criança a desvincular as situações concretas e a abstrair.

Outro pensador que contribuiu com suas teorias para uma nova concepção de desenvolvimento infantil foi Henri Wallon (1879-1962), médico francês que desenvolveu estudos na área da neurologia, com ênfase na plasticidade cerebral. Sua proposta, de acordo com as pesquisas de Dantas (1992), foi de estudar o desenvolvimento de forma integrada, entrelaçando a afetividade, a motricidade e a cognição.

Dessa maneira, as experiências oferecidas pelo meio, e o grau de apropriação que o sujeito adquire dessas experiências é que vão determinar a qualidade do desenvolvimento da inteligência. Como explica Felipe (2001, p. 28) “[...] os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento”.

Para Wallon, o desenvolvimento da inteligência não acontece de forma linear e contínua, mas é marcado por retrocessos e rupturas, no entanto, Dantas (1992) e Felipe (2001) revelam que o autor propõe estágios de desenvolvimento infantil que não são etapas adicionadas ou reorganizadas a partir das etapas anteriores, mas reformulações de cada estágio, como explica a última autora:

Estágio impulsivo-emocional (1º ano de vida): nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.

Estágio sensório-motor (um a três anos, aproximadamente): ocorre neste período uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato [...].

Personalismo (três aos seis anos, aproximadamente): nesta fase ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade. **Estágio categorial (seis anos):** a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Dessa forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo (FELIPE, 2001, p. 29). (Grifo do autor)

Entre tantos estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança que foram desenvolvidos nestes últimos séculos, e de como essas concepções se transformaram com o decorrer do tempo, mesmo assim, não é possível responder com exatidão a todas as indagações que ainda temos, porém, podemos entender que a criança da sociedade contemporânea é diferente da criança da Idade Média, a qual precisa ser investigada e estudada, para poder ser compreendida. Verificamos também, que entender a maneira pela qual a criança aprende e se desenvolve é um fator de extrema importância para todos os que trabalham com crianças pequenas.

Diante do exposto, se faz necessário compreender a trajetória pela qual a educação institucionalizada da criança pequena foi se constituindo.

1.3 Creches no Brasil: um percurso a ser realizado

A trajetória da Educação Infantil no Brasil foi marcada por diversas transformações, entre elas, as referentes à concepção de infância, desenvolvimento infantil e aos objetivos voltados para a educação da criança de 0 a 6 anos por meio das políticas públicas.

As denominações inicialmente designadas às primeiras instituições destinadas a educação infantil, remete a concepção de que a educação da criança deva ser feita pela família:

O recorte em favor da família a como a matriz educativa preferencial aparece também nas denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância. O termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio. O termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga. “Escola materna” foi outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família e crianças pequenas (OLIVEIRA, 2010, p. 58).

Durante o século XIX, houve grande expansão das relações internacionais europeias para outros países, inclusive o Brasil, cresceram a industrialização e a urbanização e, com efeito, a disseminação de instituições para atender a criança pequena, que no Brasil inicia-se em 1870 (KUHLMANN JR. 2003).

A história do surgimento da Educação Infantil, de acordo com Oliveira (2010) ocorreu de forma semelhante tanto no Brasil quanto em outros países, mesmo cada um deles tendo características próprias. Creches e jardim de infância praticamente não existiam no Brasil até a metade do século XIX. Nas áreas rurais, que eram as mais povoadas na época, as crianças órfãs e abandonadas eram cuidadas geralmente pelo fazendeiro. Essas crianças, muitas vezes, eram frutos da exploração sexual.

Nas áreas urbanas, os bebês eram abandonados, geralmente pela mãe, e deixadas nas *rodas dos expostos*. Tal contexto se modifica somente no final do século XIX, época em que ocorre a abolição dos escravos, com a intensificação do êxodo rural, com maiores possibilidades de desenvolvimento das grandes cidades e com a proclamação da República.

As primeiras creches no Brasil eram semelhantes aos asilos da Europa, eram destinadas às crianças abandonadas, órfãs, ou de famílias pobres, eram instaladas em comunidades e tinham por objetivo proteger a criança pobre. Havia também as creches vinculadas às fábricas, que atendiam os filhos dos operários, (SOMMERHALDER, 2010).

De acordo com Kuhlmann Jr, (2003) a criação da primeira creche no Brasil data de 1899, vinculada a Fabrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, no mesmo ano, é fundado o Instituto de Proteção e assistência à Infância no Rio de Janeiro – IPAI-RJ, que depois abriu filial em outros Estados.

O IPAI, como explica Sommerhalder (2010), foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho e teve grande representatividade para a expansão das creches pelo Brasil. Inicialmente, tinha como objetivo oferecer assistência aos filhos de empregadas domésticas, operárias, à infância e à mãe pobre. A autora destaca a criação de creches, jardins de infância e maternidades.

Os discursos sobre cuidado e proteção à infância, acentuaram-se nas primeiras décadas do século XX. Com o objetivo de estender pelo Brasil a criação de instituições de Educação Infantil, várias pessoas como, médicos, políticos, juristas, religiosos se organizaram em associações. Neste período, tanto nas creches quanto nas salas de asilos, no Brasil e na Europa, foram intensamente influenciadas pelas ideias médico-higienistas. Tal influência direcionou o trabalho nas instituições para oferecer cuidados, assistência e hospitalidade para crianças pobres e para as órfãs, esse tratamento se justificava pelos altos índices de mortalidade infantil, (SOMMERHALDER, 2010).

A partir dos estudos de Kuhlmann Jr (2003) as mulheres que trabalhavam com as crianças, muitas vezes, não eram profissionalmente qualificadas, porém, supõe o autor, que as coordenadoras, supervisoras e responsáveis pelas programações das instituições, eram professoras. Essa carreira, de acordo com o autor, era oferecida às mulheres, mesmo as religiosas, e previa preparação para a puericultura, para que fossem mães exemplares.

O autor relata que a puericultura se disseminou por meio da medicina pediátrica e foi compreendida como ciência da família, da reprodução e da conservação racial, pelo controle de casamentos e da educação higiênica e moral, isso relacionada com a eugenia. O médico Alfredo Ferreira Guimarães, que desde 1913 era vinculado à sociedade Francesa de Eugenia, tinha como fontes de valor a psicologia, a higiene e o desenvolvimento físico como fundamentos para o *revigoramento da raça*. (KUHLMANN JR, 2003). Para Sommerhalder “[...] o modelo médico-higienista defendia a formação de puericultores e não a formação de docentes para o trabalho em creches e outras instituições de educação infantil”, (2010, p. 58). A autora ressalta ainda a importância desses movimentos em prol da criança pequena:

No Brasil, neste período, a maior representação do modelo médico-higienista deu-se por intermédio do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI). O aspecto da prevenção a doenças no campo da

epidemiologia, ocasionados pelas descobertas de Louis Pasteur e outros cientistas, influenciaram a sociedade ressaltando a ela a importância da medicina e da higiene. Na esfera educacional, particularmente da criança, muitos médicos se vincularam às instituições de educação infantil, associações, órgãos governamentais e pesquisas. Conhecidos como higienistas, os médicos representantes desta concepção tinham como meta de ação primeiramente o combate à mortalidade infantil e em seguida as propostas de saneamento visando, construir uma sociedade brasileira moderna. Os higienistas participavam das discussões sobre construção de escolas e serviços de inspeção médico-escolar e contavam com a colaboração das mulheres burguesas, que contribuíam com a divulgação dos conhecimentos médico-higienistas e se posicionavam como modelos para as mães pobres brasileiras (SOMMERHALDER, 2010, p. 58).

Não obstante, Kuhlmann Jr (2003) salienta que apesar desse movimento trabalhar em defesa da criança partia de uma concepção de “assistência científica”, carregado de preconceitos pela pobreza, oferecendo um atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber, como as instituições eram privadas, não era encarado como um direito, e com isso, desobrigando o Estado da oferta.

As creches e algumas instituições sociais eram, de acordo com Oliveira (2010), de propriedade das empresas, que as utilizavam no ajuste das relações de trabalho. Alguns empresários viam com vantagens manter creches nas suas fábricas, por ter um aumento de produção por parte das mães. No entanto, as pessoas tinham um ideal de mulher do lar, o que tornava a ideia da creche como supérflua, a inserção da mulher no mercado de trabalho era decorrente da implantação do capitalismo no Brasil, e essa situação era agravada pela cultura do patriarcalismo. Ainda, de acordo com a autora, assim iniciou-se as movimentações para a criação das creches:

As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas (OLIVEIRA, 2010, p.97).

A partir de 1930, o processo de organização do Estado começa a se acentuar, neste período inicia-se também uma tensão entre a legislação e a falta de meios, e de compromisso com as políticas sociais. Somente em 1932, ocorre a

regulamentação do trabalho da mulher, obrigando a criação de creches em fábricas com pelo menos 30 mulheres a partir de 16 anos, tal medida integra, posteriormente, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, em 1943, e passou a constar dos direitos sociais na constituição de 1988. Essas medidas preveriam o atendimento educacional gratuito para os filhos de trabalhadores de 0 a 6 anos de idade, porém, nas palavras do autor, “nunca chega a ser aplicada de forma generalizada” (KUHLMANN Jr., 2003, p. 12).

Neste período, como ressalta Oliveira (2010), alguns educadores preocupados com a qualidade do ensino, defendiam a intervenção de políticos e leigos e apoiaram o movimento conhecido como *escolanovismo*. Em todo o país, estava ocorrendo debates em defesa da transformação radical das escolas, assim essas questões estavam no centro das discussões políticas brasileiras.

Esse movimento, o *escolanovismo* ou *Escola Nova* era o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, que tinha como proposta o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de instituições pré-escolares e pós-escolares” (KUHLMANN JR, 2003, p. 12). O autor explica que a escola maternal, gradativamente, deixava de ser designada como “aos pobres” ideia que era oposta ao jardim-de-infância, e passou a ser definida como a que atenderia crianças de 2 a 4 anos, e o jardim atenderia as turmas de 5 a 6 anos. Posteriormente essas definições passaram a ser classificadas nas instituições com crianças de 0 a 6 anos como: berçário, maternal, jardim e pré-escola.

Com a renovação das discussões educacionais, Oliveira (2010) relata que a educação pré-escolar era vista como a base do sistema escolar. Em São Paulo, um educador e escritor de vanguarda Mário de Andrade (1893-1945), propôs a criação de praças de jogos nas cidades, inspiradas nos jardins-de-infância de Froebel, eram os parques infantis, que foram construídas em diversas cidades brasileiras e também da América latina.

A autora acrescenta que o debate sobre a renovação pedagógica estava voltado aos jardins-de-infância, que por sua vez atendiam crianças oriundas de classes sociais privilegiadas; já os parques infantis, em que a clientela vinha das camadas populares, não recebeu tanta atenção, bem como as concepções *escolanovistas* quase não fazia parte do trabalho educacional realizado nos parques

infantis. Os cursos para formar professores para os jardins-de-infância, e as novas instituições que estavam sendo criadas não eram voltados ao atendimento da criança carente (OLIVEIRA, 2010).

Ainda de acordo com a autora, apesar de algumas instituições oficiais voltadas à proteção da criança já terem sido criadas na década de 1930, foi na década de 1940 de que se expandiram as iniciativas governamentais na área de saúde, assistência e previdência. As creches, como nas palavras da autora, eram vistas como “um mal necessário”, foram estruturadas como instituições de saúde. A autora salienta que o objetivo desses planejamentos era o controle dos atos da vida da população carente (OLIVEIRA, 2010).

Do início do século XX até a década de 1950, Oliveira (2010) revela que, poucas eram as creches sem vínculos com as fábricas, sendo essas mantidas por entidades religiosas e filantrópicas. Com o tempo, passaram a receber apoio do Estado e donativos de famílias ricas. Nessas instituições o trabalho se resumia a higiene e alimentação, o trabalho pedagógico e as relações afetivas eram pouco valorizados.

Em 1942, revela Kuhlmann Jr (2003) que o Departamento Nacional da Criança – DNCr, projetou uma instituição que agruparia todos os segmentos em um único prédio, a “Casa da Criança”, comportaria creche, escola maternal, jardim-de-infância, escola primária, parque infantil, um posto de puericultura, talvez um abrigo provisório para crianças abandonadas e também um clube agrícola para o ensino do uso da terra. Mantem-se, no entanto, o discurso médico, prevalecendo a presença da educação e da saúde no mesmo ministério. Em 1953, com a divisão daquele ministério, o departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde, sendo substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil, em 1970.

Na segunda metade do século XX, de acordo com Oliveira (2010) devido ao sistema econômico brasileiro, que nas palavras da autora é “dependente e concentrador de riquezas” (p.102), não contribuía para que a população de baixa renda tivesse condições de vida favoráveis, e com a crescente expansão da industrialização e urbanização, colaborou com o aumento da participação da mulher trabalhadora. Diante disso, a procura por creches também aumentou, não só por operárias e domésticas, mas também por funcionárias públicas e mulheres que trabalhavam no comércio, o que, de acordo com Oliveira (2001), aponta uma perspectiva política:

Apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para seus aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Desse modo, ocorreram mudanças significativas neste período: foi aprovada a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a criação dos jardins de infância. A seguir, buscaremos, em linhas gerais, dar continuidade ao nosso breve histórico enfatizando a expansão da educação infantil alinhada a legislação.

1.4 Legislação brasileira da primeira infância: a lenta expansão da creche no Brasil

A partir da década de 1960, mudanças e transformações ocorreram com relação ao atendimento da criança pequena, mas as considerações a respeito do direito da criança a um atendimento educacional, gratuito e de qualidade, ainda não eram prioridade. As mudanças ainda eram fortemente marcadas pelo assistencialismo e pelas concepções de educação compensatória (KUHLMANN JR, 2003).

Quando estabelecida, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), trazia orientações para o atendimento de crianças menores de sete anos de idade. Assim dispunha essa lei:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”. Art. 24 – “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-primária¹ (BRASIL, 1961).

De acordo com Kuhlmann Jr (2003) essas orientações na legislação educacional já existiam desde a década de 20, porém só neste ano passaram a se tornarem nacionais. Para o autor, essas medidas evidenciam a demora em atender às reivindicações de um atendimento de caráter educativo e centrado na criança:

¹ Este artigo foi revogado pela Lei nº 5692/71. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> acesso em 20 dez 2016.

Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim-de-infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinava a órgãos assistenciais, de previdência ou saúde, como a LBA (Legião Brasileira de Assistência) e o DCNr (Departamento Nacional da Criança), (KUHLMANN JR, 2003, p. 16).

Esse panorama refletia o contexto político do início da década de 1960, que sofreu alterações marcantes, provocadas pelos governos militares a partir de 1964, refletindo sobre a educação e, em especial, a educação infantil.

As políticas adotadas em nível federal pelo governo militar, como explica Oliveira (2010) ocorreu com apoio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança – DNCr, a Legião Brasileira de Assistência – LBA e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor – FUNABEM, que mantinham os conceitos de creche e pré-escola como assistencialista, como um favor à população carente e como equipamento social. A mesma autora, ainda pontua que as entidades assistencialistas e filantrópicas recebiam do governo ajuda e incentivos:

[...] por meio de programas emergenciais de massa, baixo custo, desenvolvido por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares. Um exemplo, é o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, proposto em 1967 pelo DNCr sob a influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência – Unicef, organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição que passava a atuar também na área de educação infantil, (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

As pesquisas de Kuhlmann Jr. (2003) apontam que, em 1971, foi formulada uma nova legislação, a Lei 5692/71 que dispunha de algumas mudanças como a implantação do primeiro grau com duração de oito anos, o autor revela que “[...] o resultado concreto da escola de 8 anos foi que se mantiveram as formas clássicas de organização do ensino primário e ginásial, produzindo um hibridismo infértil”, (p.19). Em contrapartida, para a Educação Infantil, o referido autor expõe:

Sobre a educação infantil, a LDB estabelece que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (art. 19, § 1º). [...] a palavra velar vem da ideia de vigiar, de velas acesas, que por sua vez lembram os últimos momentos juntos ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional. (KUHLMANN JR. 2003, p. 19).

Na década de 1970, segundo Oliveira (2010) o processo de municipalização se deu também em razão do aumento da procura de vagas na pré-escola, assim, houve o aumento de vagas nas redes municipais e a diminuição nas redes estaduais. Esse quadro se intensificou “com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982) que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral” (OLIVEIRA, 2010, p. 111).

Entretanto, essas medidas ainda não deram os devidos créditos às políticas educacionais voltadas à primeira infância. A autora explica que durante a vigência do governo militar, ocorreram divergências entre programas federais conveniadas a entidades privadas assistencialistas para o atendimento da criança pequena, e “a defesa, em nível municipal, da creche e da pré-escola com função educativa” (OLIVEIRA, 2010, p. 111).

Nesse embate, a pressão por demanda de atendimento e as discussões acerca das concepções educativa ou assistencialista, estimularam ações e decisões que permanecem até hoje.

Nesse contexto, em 1974, foi criado pelo MEC, o Serviço de Educação Pré-Escolar – SEPRE em 1974, que de acordo com Kuhlmann Jr (2003) eram medidas que ampliaram o atendimento à população desfavorecida com propostas de instituições de baixo custo.

No ano seguinte, o MEC criou a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar - CODEPRE, com a proposta de pesquisar sobre a educação pré-escolar brasileira e estabelecer, em nível nacional, programas de educação voltados para a pré-escola (KRAMER, 2003).

É relevante mencionar que, em 1977, a LBA criou o “Projeto Casulo”, que eram instituições para o atendimento de crianças, de preferência, as maiores, criado para liberar as mães para o trabalho. Tinha o objetivo de combater a desnutrição, as ações eram realizadas por monitoras com nível de ensino do antigo segundo grau, que recebiam orientação para realizarem atividades didáticas com as crianças. Muitos municípios tiveram a implantação do Projeto Casulo que funcionava em períodos de quatro a oito horas por dia. O projeto atendia um grande número de crianças por unidade (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993).

O autor Kuhlmann Jr (2003) comenta sobre a criação do Projeto Casulo em detrimento ao atendimento de qualidade a faixa etária de 0 a 6 anos:

A LBA, que desde 1967 também passa a se ocupar das creches, implanta o Projeto Casulo em 1977, multiplicando as instituições em todo o país, por meio da diminuição *per capita* dos recursos repassados para as creches ligadas a entidades sociais. Ao se ocupar de outra área, a educação, os órgãos de assistência social acabam por interpor uma névoa, a encobrir a histórica reprodução das desigualdades sociais e o conjunto dos direitos sociais da classe trabalhadora, dos quais o direito à creche e pré-escola é apenas á parte (KUHLMANN JR, 2003, p.20).

De acordo com as pesquisas de Rosemberg (1999), em 1981, o governo militar criou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar por intermédio da fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOBRAL. Essa iniciativa do MEC seria utilizada para competir com a LBA pela mesma clientela. O MOBRAL coordenava programas de atividades para a formação de atitudes e hábitos, no entanto, a supervisão ficava a cargo de monitores com pouca escolaridade. Os recursos provenientes de convênios e do MOBRAL auxiliaram na extensão de ofertas de vagas, e isso alterou o modelo de funcionamento da educação pré-escolar na época. Vejamos alguns dos resultados dessas novas medidas:

A LBA e o MEC adotaram modelos convergentes de educação infantil. Assim, creches e pré-escolas, instituições distintas até o início dos anos setenta, pouco ou nada se diferenciaram visando à compensação de carências, subordinaram a educação à assistência, definiram as mesmas zonas e regiões prioritárias, para intervenção (região Nordeste e periferias urbanas,) e o modelo pedagógico implantado foi baseado no mesmo princípio, ou seja, o da redução de investimentos governamentais. Ambos os programas foram avaliados logo após sua instalação, avaliações que já anunciavam as implicações desse modelo a baixos investimentos governamentais; inadequação na formação de pessoal; insuficiência de materiais pedagógicos; precariedade das instalações e, até mesmo, da alimentação oferecida. Apesar disso, o programa se expandiu, (ROSEMBERG, 1999, p. 19).

As décadas de 1970 a 1980, como descreve Oliveira (2010) foram marcadas por um contexto político e econômico de movimentos tanto feministas quanto trabalhistas, pela luta da democracia e combate das desigualdades sociais. No fim do regime militar, foram criadas ações para que o acesso e a permanência na escola, pela população desfavorecida fossem ampliados.

A mesma autora relata ainda que, em 1985, terminado o período do governo militar, mudanças políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento elaborado em 1986. Neste período, as questões sobre a creche ser direito da mulher trabalhadora ou da família davam lugar à ideia de que

a creche também era assunto do Estado e das empresas, questão essa, utilizada como propaganda de campanha dos planos de governo de candidatos à eleição de prefeitos e governadores (OLIVEIRA, 2010).

As pressões dos movimentos feministas e trabalhistas, de acordo com Khulmann Jr (2003) e Oliveira (2010), somadas à luta pela democratização do ensino e pela creche pública, impulsionaram o reconhecimento da creche e pré-escola como um dever do estado e um direito da criança que estão na Constituição de 1988. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade [...] art. 208” Brasil (1988), alterada pela Emenda constitucional n.º 53 no ano de 2006 para “Educação Infantil, creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade” (BRASIL, 2006a). O que se define como estatuto legal somente oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

São definições que situam no âmbito de um marco mais significativo: o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social, (KUHLMANN JR, 2003, p. 21).

É relevante mencionar que, depois que a Constituição de 1988 foi promulgada, ficou determinado que 50% da aplicação dos recursos em educação seriam reservados para programas em alfabetização. Neste período, predominava a ideia de que as crianças deveriam ser alfabetizadas antes que ingressassem no ensino obrigatório. Em razão disso, melhoraram-se a formação no nível de formação docente e expansão do número de pré-escolas. Entretanto, a autora revela a importância relegada à creche: “O filhote esquecido nessa expansão era a creche; que, embora reconhecida como instituição educacional, permanecia muito identificada com a ideia de favor e de situação de exceção” (OLIVEIRA, 2010, p. 116).

Essa premissa é partilhada por Arantes (2009), pois a constituição é clara no sentido educacional a que a creche deva ser vista, e que o direito a essa educação gratuita e de qualidade deva ser da criança.

Em 1990, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, (BRASIL, 2002), foi um importante

instrumento, que de acordo com (OLIVEIRA, 2010, p. 117) “concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição”.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, e passa assim a ser definida:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, p. 27833).

Neste contexto, a creche passa a integrar a educação básica e ao sistema de ensino, permitindo o reconhecimento da criança pobre como cidadã de direitos, retirando dela o estigma de merecedora de caridade.

É importante mencionar a atuação, neste período, da Coordenadoria de Educação Infantil – COEDI do MEC, que desenvolveu um relevante trabalho de articulação de uma política que preservasse os direitos da primeira infância (OLIVEIRA, 2010).

O MEC promulgou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). O documento se propõe a servir como um orientador educacional para profissionais de creches e pré-escolas e foi publicado em três volumes: Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo. No ano seguinte são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 01/99) de caráter mandatório que defendia um novo paradigma de atendimento à primeira infância baseada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1999).

Em 2005, ocorreu uma importante alteração na organização da Educação Infantil: diminuindo sua duração em um ano, e aumentado em um ano a do Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos. Assim ficaram as redações dos artigos 1º e 2º da Resolução 03/2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º: A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos. Art. 2º: “A organização do Ensino fundamental de nove anos e da Educação Infantil adotará a seguinte

nomenclatura: Educação Infantil até 5 anos de idade, sendo Creche até 3 anos de idade e Pré-Escola de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 2005, p. 1).

Em 2006, o MEC publica outro importante documento: a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, com o objetivo de expansão da oferta de vagas e no fortalecimento da formulação da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis no trabalho da creche e pré-escola (BRASIL, 2006b).

No ano seguinte, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que priorizava o ensino fundamental, é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, com a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, os recursos do fundo são ampliados, contemplando Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2007).

Apesar de a referida lei incluir a Educação Infantil na participação dos recursos, para Faria e Angotti (2014), a primeira infância ainda não é reconhecida como a mais importante na vida do ser humano:

Mas mesmo a Educação Infantil sendo contemplada pelo FUNDEB, foi definida uma diferenciação chamada de fatores de ponderação, que causaram muitas controvérsias em relação ao custo por aluno entre as etapas e modalidades de ensino, a pré-escola ficou com índice de custo menor de 0,9, enquanto a creche de 0,8, sendo que o ensino fundamental obteve 1,0, e o ensino médio de 1,20 (FARIA; ANGOTTI, 2014, p. 222).

Após dez anos da promulgação das diretrizes, Oliveira (2010) observa que ao analisarem pesquisas realizadas a respeito das concepções e do funcionamento de instituições públicas de educação infantil, constataram resultados preocupantes quanto à qualidade do trabalho realizado nas instituições de diferentes regiões do Brasil. A permanência, em muitos casos, de práticas e concepções de creche assistencialista e pré-escola compensatória se fizeram evidentes. A autora explica que a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/09), de 17 de dezembro de 2009, seria uma retomada conceitual da identidade da Educação Infantil, assim, nas palavras da autora:

[...] as novas diretrizes reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças, (OLIVEIRA 2010, p. 120).

Há outras publicações importantes do MEC referentes à Educação Infantil, entre elas: *Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação* (BRASIL, 2009), *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), *Manual de orientação pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches* (BRASIL, 2012), *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), esses documentos estão todos disponíveis para consulta na página do MEC.

São documentos importantes que visam à qualidade na Educação Infantil e são contribuições valiosas para a prática do professor. No entanto, de acordo com Castilho (2016, p. 44):

[...] esses documentos vigentes explanados impulsionaram muitas transformações e o processo de qualidade na e da Educação Infantil, todavia, é preciso ainda que tais documentos realmente se efetivem na íntegra e que todos os profissionais os conheçam, a fim de garantir os direitos da criança e do professor. Não basta haver diretrizes, leis e planos, se os mesmos não estão “nas mãos” dos professores. Assim, cabe a todos nós retirarmos a legislação do papel, para concretizarmos a prática, superar os desafios e mudar o panorama da Educação Infantil.

Outro documento que contemplou a Educação Infantil, de acordo com Oliveira (2010), é o *Plano Nacional da Educação – PNE* (2001-2010) que estabeleceu as diretrizes e as metas, para a educação infantil, teve a coordenação do INEP e, por intermédio do convênio NUPES-USP/UNESCO. Foi legitimado pela Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, com validade de 10 anos. A lei prevista no artigo 214 da Constituição Federal que está em vigência hoje foi promulgada em 26 de agosto de 2014, e terá a duração de 10 anos (2014-2024).

A mais recente conquista na área da Educação Infantil é o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016), que foi aprovado no dia 8 de março de 2016. De acordo com essa lei, a primeira fase da vida passa a ser reconhecida como a

mais importante, a criança torna-se prioridade na elaboração de políticas públicas, no desenvolvimento de programas, formação de professores (BRASIL, 2016). A lei nº 13.257/16 tem em seu primeiro artigo:

Art. 1.º: Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, [...] (BRASIL, 2016, p. 1).

A Educação Infantil no Brasil obteve conquistas legais que contribuíram para o avanço das concepções, dando início às transformações de uma concepção assistencialista e compensatória para uma concepção e regulamentação da função de cuidar e educar na primeira infância.

Nesse sentido, tendo consolidado legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica, tem-se pela frente uma complexa discussão e reflexão a cerca do caráter pedagógico na Educação Infantil.

1.5 A creche enquanto espaço educativo

No que se refere às pesquisas de autores nacionais e internacionais que tem como objeto de estudo a creche, tais como: Craidy e Kaercher (2001); Falk (2004); Goldshmied e Jackson (2006); Campos e Rosemberg (2009), Oliveira (2012); Ortiz (2012); Becchi (2012); Bondioli e Mantovani (1998); Gonzalez-Mena (2014 e 2015); Edward, Gandini e Forman (1999 e 2016) entre outros, a vivência de bebês e crianças pequenas em programas de Educação Infantil de qualidade tem apontado como indicador básico o bom desenvolvimento para essas crianças.

A necessidade e importância da creche para as famílias e mais precisamente para as crianças são defendidas por Bondioli e Mantovani (1998, p. 174-175):

[...] é melhor a creche, mesmo que por muitas horas, junto a rotinas certas, regulares e previsíveis com as figuras familiares, do que um pouco de mãe, um pouco de avó e um pouco de babá, de forma irregular. De fato, nos primeiros anos de vida, quando a criança enfrenta a total novidade do mundo e da existência, a descoberta das sensações do seu corpo e do de outros, a raiva e a alegria, a alegria e o tédio, a cor e o som, o movimento e

a linguagem, ela tem necessidade de algo certo, reconhecível e regular, de relações e trocas decodificáveis e, portanto, suficientemente estáveis a ponto de serem reconhecidas, de se tornarem previsíveis e, portanto, emotivamente relevantes e seguras.

Entretanto, esse reconhecimento no Brasil, convive com a falta de vagas nas creches, o que podemos conferir a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - PNAD/IBGE², que mostra que no ano de 2014 apenas 29,6% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas nessas instituições. A meta do novo Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência até 2024 é a de que 50% das crianças estejam matriculadas na creche até este ano. Outros fatores agravam a situação das famílias e das crianças que necessitam do atendimento como alerta Oliveira (2012, p. 31) “Efeito dessas ausências do equipamento público para atender as famílias brasileiras é a ampliação de serviços alternativos e não regulados para atender a demanda de Educação Infantil”.

Figura 1 – Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na escola



Fonte: Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores#porcentagem-de-criancas-de-0-a-3-anos-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

Além do problema do acesso à creche, Oliveira (2012) aponta outras questões a serem debatidas que definem parâmetros de organização adequados para o atendimento de bebês e crianças pequenas. Os critérios de qualidade do

² Dados obtidos em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/indicadores#porcentagem-de-criancas-de-0-a-3-anos-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

trabalho na creche precisam abranger as condições de funcionamento, práticas pedagógicas, condições de trabalho e de formação em serviço dos educadores. A sistematização e a reflexão sobre tais critérios podem ser analisados a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Este documento é resultado de um longo processo de consulta e contou com a participação de diversos especialistas de vários estados brasileiros, foi realizado pela Secretaria de educação Básica do MEC:

Esta iniciativa pretende contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009, p. 9).

Nessa direção, também a DCNEI, Brasil (2010), apresenta a estrutura institucional e legal da Educação Infantil, tais como, oferta de vagas, formação dos profissionais, os horários de funcionamento, idade mínima para matrículas, etc. Para Oliveira (2012, p. 33), o documento deixa claro que “A Educação oferecida em instituições coletivas deve ter sua especificidade garantida em relação ao seu caráter pedagógico e à formação dos profissionais que nela atuam”.

O caráter pedagógico defendido pelas diretrizes apresenta definições de organização curricular, explicitam objetivos, fazem recomendações quanto aos processos de avaliação, consideram as crianças que moram no campo e as crianças indígenas e apontam a importância da participação das famílias. O seu caráter mandatório devem servir de fonte de tomada de decisões em relação aos fins educacionais, à metodologia de trabalho, e ao trabalho dos gestores das instituições (OLIVEIRA, 2012).

Cabe aqui ressaltar que a questão de um currículo para a Educação Infantil é apontada pelas diretrizes como controverso. Isso se dá pelas diferentes concepções que se tem de criança, creche e pré-escola, em que professores ou familiares relacionam o termo *currículo* à escolarização como acontece no ensino fundamental. O documento esclarece esta situação da seguinte forma:

A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. [...] O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca 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. (BRASIL, 2013, p. 86).

As diretrizes sustentam a concepção de criança que é centro do planejamento curricular, sujeito histórico, de valor e de direitos que se desenvolve nas relações e nas múltiplas interações que vivenciam disponibilizadas e mediadas por adultos e crianças, pelos grupos e contextos culturais em que está inserido, como exemplifica o documento: “Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2013, p. 86).

Dessa forma, podemos verificar que essa concepção de que a criança é capaz de interagir desde o seu nascimento, é defendida também por vários autores, ampliando assim os estudos e pesquisas sobre o assunto.

Entendemos como um princípio básico de qualidade em educação oferecida a bebês e crianças pequenas a interação e o estabelecimento do vínculo, como pode-se verificar na obra de Judit Falk (2004) que expôs a experiência de Lòczy, referência em qualidade no cuidado e educação da criança de 0 a 3 anos.

Essa experiência foi desenvolvida pela pediatra, educadora e pesquisadora Emmi Pikler (1902-1984) na Hungria. A pediatra foi pioneira ao focar a educação de bebês e crianças pequenas criando suas próprias teorias sobre o que é necessário para o desenvolvimento adequado nesta faixa etária. De acordo com Falk (2004), Emmi Pikler trabalhou inicialmente em pediatria familiar ajudando os pais a terem confiança na capacidade do desenvolvimento de seus filhos:

[...] aprenderam, sem intervir diretamente nas brincadeiras nem nos movimentos das crianças, como podiam criar e transformar as condições materiais e subjetivas através de uma atividade cada vez mais variada iniciada pela criança. Segundo as necessidades das crianças, organizava-se um sistema tranquilo e equilibrado de vida que respeitava seu ritmo de dormir e despertar, que estabelecia um regime alimentar equilibrado, porém simples, definido, sobretudo pela vontade da criança. Também segundo as necessidades da criança, eram definidas as saídas ao ar livre, o maior tempo possível, tanto no verão quanto no inverno. Não intervinham em seus movimentos, nem em seus jogos, não lhe ensinavam nada, não lhe propunham exercícios motores, mas asseguravam à criança um lugar adequado, inclusive no interior das casas mais simples. As refeições, as trocas de fralda, o banho e o momento de vestir a criança eram as melhores ocasiões de estarem juntos de maneira regular (FALK, 2004, p. 14).

Em 1946, no período pós-guerra, Emmi Pikler foi encarregada pelo governo húngaro em organizar e dirigir um orfanato na Rua Lòczy, em Budapeste, o que para Gonzalez-Mena (2015, p.25) a pediatra foi “desafiada pelo fato de que a internação de bebês em instituições historicamente resultava em desfechos insatisfatórios”. Fato este, também mencionado na obra de Judit Falk:

No contexto específico de uma instituição destinada a crianças órfãs, recupera-se sua condição humana como sujeitos de emoções, de movimentos, de interações; condição esquecida pelas intervenções de profissionais que, a serviço do Estado, higienizavam e atendiam as crianças como pequenos “autômatos” (FALK, 2004, p. 5).

O Instituto Lòczy, que desde 1986 leva o nome de sua fundadora (Instituto Emmi Pikler) foi fonte de entusiasmo para a pediatra que, de acordo com Falk (2004) propôs três objetivos que tinham uma ligação estreita entre si:

[...] provar seu sistema de educação. [...] Estava convencida de que a chave da solução dessa tarefa estava nos princípios e métodos estruturados durante suas observações no marco da educação familiar e ao mesmo tempo, isso lhe oferecia duas novas possibilidades: se as crianças educadas na instituição se desenvolvessem bem, isso seria a comprovação de toda sua concepção. [...] poder fazer observações longitudinais sobre o desenvolvimento do bebê e das crianças pequenas saudáveis e de suas condições de desenvolvimento. E tudo isso não em situação experimental, mas em circunstâncias da vida cotidiana, que bem definidas, descritíveis e controláveis. [...] organizar as condições, ensinar aqueles que utilizariam o método e, finalmente, era necessário fazer com que os educadores fossem receptivos (FALK, 2004, p. 17-18).

O início do trabalho de Pikler na instituição, como relatou Falk (2004) apresentou muitos desafios e dificuldades, tanto nas instalações inadequadas do prédio quanto na falta de materiais e alimentos. No entanto, sua maior preocupação era com as educadoras como menciona Falk (2004, p. 18).

Segundo Emmi Pikler, ‘com muitíssimas dificuldades lutamos por coisas simples absolutamente indispensáveis e ainda mais, por fazer um bom trabalho’. [...] Não há trabalho excessivo, mas não se pode dizer que façam alguma coisa com atenção e cuidado. Não se preocupam com as crianças: as trocas e a alimentação acontecem da forma mais rápida possível, com o menor número de movimentos possível e quando podem, deixam tudo para as mães e pessoal de serviço. Segundo elas a tarefa dos educadores é o tratamento da roupa porque é preciso arrumá-la, distribuí-la, contar sempre as peças e tomar nota. Por isso não tem tempo para as crianças.

Essa situação não durou muito tempo, de acordo com Falk (2004), todo o pessoal foi despedido no terceiro mês; contrataram jovens sem formação

profissional, mas, com interesse na educação de crianças. Emmi Pikler e Maria Reinitz, antiga colega da pediatra e educadora, ensinaram as jovens contratadas a trocar fraldas, dar banho, vestir, alimentar os bebês e crianças sem pressa, com gestos suaves e gentis. Ensinaram-nas também a observar as crianças e procurar compreender suas expressões, gestos e voz, a dedicar tempo, carinho e satisfazer as necessidades dos bebês respeitando suas individualidades.

As educadoras aprenderam a informar os bebês preparando-os para tudo que iam fazer como, por exemplo: “Margo observa enquanto seu companheiro Andris come e diz – ‘chá’. A educadora: ‘Chá’. Fiz este chá para Andris. Depois de lanche, também vou dar um chá para você” (FALK, 2004, p. 55).

O Instituto Pikler é até hoje uma creche e centro de pesquisa e treinamento, é reconhecida como um programa modelo em todo o mundo.

As contribuições das pesquisas de Pikler são valiosas para as práticas educativas em instituições de educação infantil, pois, a presença da linguagem nas interações entre as crianças e os adultos é um dos componentes de qualidade educacional.

Os momentos em que os educadores conversam com as crianças enquanto cuidam de sua higiene ou alimentação ou qualquer outra ação necessária na creche, não pode ser de forma mecânica ou de uma simples descrição do que se está fazendo, mas sim, uma conversa com contato visual, tom de voz agradável, interesse e a *presença* de quem está verdadeiramente com a criança de corpo e alma. Dessa forma a criança percebe que em certos momentos do dia, ela tem a atenção exclusiva do adulto. Entretanto, essa prática, não é amplamente aceita pelos educadores.

Há quem diga que essa atenção exclusiva é uma tarefa impossível, afinal temos uma história brasileira de atendimento à criança pequena marcada muitas vezes por situações precárias, com poucos adultos para muitas crianças, espaços reduzidos, condições limitadas de trabalho (ORTIZ, 2012, p. 161).

A qualidade das interações é negligenciada, muitas vezes, por questões relacionadas às estruturas de funcionamento da creche, da organização do tempo, da falta de investimento em equipamentos, materiais e na formação de professores. Para Ortiz (2012), há uma diversidade de representações que influenciam o trabalho do professor na creche e essas representações de criança são diferentes da criança

real que o professor precisa aprender a conhecer, como o exemplo dado pela autora:

[...] os bebês, principalmente os de baixa renda, devem ser considerados seres com grande poder de adaptação. Tem que aprender a aguentar tudo, afinal, a vida é dura e quanto mais cedo souberem lidar com as vicissitudes do destino, melhor. A criança da creche deve logo aprender a esperar a vez, a ficar sozinha, a obedecer em qualquer circunstância, a se contentar com pouco. Ela precisa aprender a dominar a vontade, o que na prática pode significar abandono, coerção e o descumprimento de seus direitos, como comer na hora em que tem fome ou dormir quando tem sono. O importante é ser “disciplinado” e obedecer à ditadura do relógio estabelecida para o “bom funcionamento” institucional. O foco da organização institucional não é a criança, mas a própria instituição, seus profissionais... (ORTIZ, 2012, p. 86).

Outra representação que alguns profissionais concebem de bebês e crianças pequenas, apontadas pela autora, é a de que são seres incapazes, frágeis, e que precisam ser superprotegidos. Desse modo, não são estimulados, de forma adequada e suficiente, no desenvolvimento da sua autonomia, sua corporeidade, pelo medo de que se machuquem e por acharem que ainda não entendem nada.

Em contrapartida, há também a representação de que ao adulto cabem a direção e controle do desenvolvimento infantil, em que se estimula demasiadamente e de forma mecânica a motricidade das crianças, e que são oferecidas “atividades programadas e planejadas com o objetivo de ‘passar’ conhecimentos para as crianças” (ORTIZ, 2012, p. 87) com a finalidade de prepará-las para o Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades dessa faixa etária.

É interessante observar que nesta concepção há uma adaptação de atividades desenvolvidas com crianças maiores para os menores, submetendo os pequenos em uma rotina escolarizada, com práticas desvinculadas entre si e que não fazem sentidos para bebês e crianças pequenas.

Em todas essas representações predomina a desvalorização e a descrença nas competências e capacidades de meninos e meninas nesta faixa etária, entendendo os pequenos sob “a ótica do que lhes falta e não do que possuem para interagir e criar” (ORTIZ, 2012, p. 88).

O protagonismo infantil não se baseia na superproteção, nem no abandono, mas em interações produtivas, na atenção e no interesse. E isso não é possível sem o estabelecimento de vínculo. A singularidade natural das crianças é caracterizada pelo que elas sentem, pensam e como agem desde que nascem, e

também, no vínculo estabelecido a partir das interações com as pessoas e com o seu meio. Para Ortiz (2012, p. 88) “[...] as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, compreender a si mesmas, as relações contraditórias que presenciam e, por meio principalmente das brincadeiras, explicitam suas condições de vida e seus anseios e desejos”.

As questões sobre a importância do vínculo dos adultos com os bebês também é foco de pesquisa na obra de Janet Gonzales-Mena (2015) quando aborda os estudos sobre o cérebro. A autora revela que as mais recentes pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro utiliza tecnologia sofisticada que permite observar o cérebro vivo. A importância dos três primeiros anos de vida do ser humano é validada por cientistas ao demonstrar graficamente, por meio de neuroimagens, como explica a autora, que:

Uma das tarefas das células cerebrais nos primeiros anos é estabelecer conexões umas com as outras e criar caminhos, e elas fazem isso desenvolvendo ramos chamados dendritos. Os bebês nascem com um número de células cerebrais excessivo para suas necessidades, então, os primeiros anos envolvem o que algumas pessoas chamam de “poda”. Quaisquer células ou conexões que não são usadas desaparecem (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 27).

A autora menciona em sua obra um grande projeto de pesquisa que está registrado no livro *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* de Jack P. Shonkoff e Deborah Phillips. Este estudo observou inúmeras pesquisas e suas implicações para crianças, família e comunidade. De acordo com Gonzalez-Mena (2015), essas pesquisas em torno do funcionamento do cérebro revelam que o desenvolvimento como um todo da criança depende do que acontece nos três primeiros anos, período em que precisam vivenciar experiências que os ajudem a realizar o melhor número de tipos de conexões cerebrais, resultando em um desenvolvimento saudável e holístico, como explica a pesquisadora:

Um dos achados mais notáveis é como o desenvolvimento social e emocional está vitalmente conectado à aprendizagem e à cognição. A abordagem deve ser infinitamente mais ampla e mais adequada ao nível de desenvolvimento do que a simples estimulação do bebê ou o foco em disciplinas acadêmicas. Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo é construído com base na estabilidade e na segurança socioemocional, e esse é o motivo por que este livro estende-se sobre os relacionamentos, as conexões, os sentimentos e o ambiente socioemocional (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 27).

Nesse sentido, qual seria então o perfil do professor de creche? Esse profissional necessita em primeiro lugar gostar de crianças, porém, só isso não basta, precisa, sobretudo desenvolver sua capacidade de observação, refletir sobre a sua prática pedagógica alicerçada em conhecimentos teóricos para aprender a conhecer a criança, como disposto do RCNEI:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversos 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 do 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 (BRASIL, 1998a, P. 41).

Portanto, é necessário que voltemos o nosso olhar, para como a criança se desenvolve, aprende, descobre e como se comunica. Perceber e registrar tais ações, só é possível por meio da observação atenta, parceira e contínua, exigindo presença, observação, registro, acompanhamento, avaliação e interpretação dos dados para refletir e aprimorar o seu trabalho.

Ao discutir algumas proposições sobre o percurso das concepções de infância, desenvolvimento infantil, constituição das instituições de educação infantil, e tendo em vista que o conhecimento destas informações é imprescindível para a compreensão da atual realidade da infância institucionalizada, convida-se para o próximo capítulo à reflexão, para visualizar a criança como protagonista do projeto pedagógico de nossas instituições.

Nesse viés, acredita-se que todos esses elementos estudados são primordiais para que a avaliação e acompanhamento possam ser realizados. Por sua vez, o próximo capítulo está voltado propriamente para a “Avaliação”. Ver-se-ão diversos estudos sobre como estamos acompanhando e avaliando o desenvolvimento e aprendizagens de nossas crianças.

2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação é um fenômeno presente na sociedade e atinge diversas esferas da vida humana. A todo o momento somos chamados a realizar escolhas, tomar decisões em situações que se faz necessário determinado julgamento de valor, e assim avaliamos e somos avaliados.

Entretanto, o objetivo deste capítulo é discutir sobre a avaliação no contexto da Educação Infantil, mais precisamente das instituições de creche que atendem crianças de 0 a 3 anos.

É relevante salientar que alguns dos autores internacionais pesquisados utilizam os termos “sala de aula e aluno” ao referirem-se à escola de Educação Infantil, esse fato decorre das diferenças linguísticas ou até mesmo de tradução das obras para a língua portuguesa.

No entanto, como se entende que a Educação Infantil deve se constituir como um espaço educativo, diferente do ensino fundamental, pois os frequentadores dessas instituições são crianças que estão aprendendo a andar, a falar e a desenvolver sua autonomia e socialização, em um espaço que requer determinados cuidados e salas diferentes daquelas com carteiras e cadeiras, serão utilizadas as denominações, “sala e criança”. A avaliação será entendida aqui como um dos componentes da organização pedagógica construída na creche.

Será apresentada a seguir, brevemente, a trajetória da ação avaliativa na Educação Infantil brasileira, dialogando com seus conceitos, objetivos e finalidades.

2.1 O que revelam as pesquisas sobre a avaliação na educação Infantil

Para obter maiores informações sobre a produção científica dos últimos anos que apresentam aproximações com a temática em questão: *Avaliação na Educação Infantil realizou-se* um levantamento das pesquisas acadêmicas (Dissertações e Teses) produzidas em Universidades Brasileiras no período de 1999 a 2016. A escolha desse período se deu pelo fato de se ter em 1999 a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e esse documento

pode ter provocado questões relevantes acerca da avaliação na Educação Infantil, e desencadeado a produção desses trabalhos³.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2013, p. 83).

Para realizar o levantamento dessas pesquisas foram utilizados o Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT⁴, por meio digital e acesso público.

A escolha por este banco de dados se deu pelo fato deste reunir, em um único portal, os sistemas de informação de Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado existentes no meio acadêmico do país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de pesquisas em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Cabe salientar que, provavelmente existam outras pesquisas semelhantes à temática estudada, entretanto, discutiremos apenas aquelas encontradas na plataforma descrita.

Ao realizar a pesquisa, verificou-se que essa plataforma efetuou as buscas de forma objetiva, permitindo-nos encontrar os trabalhos desejados com clareza e facilidade.

Os descritores utilizados para a pesquisa foram: educação infantil; educação infantil e avaliação; creche; observação; registro.

O resultado da busca realizada com a palavra-chave *educação infantil* foi de 637 trabalhos (153 teses e 484 dissertações). Com a palavra-chave *creche*, a busca revelou 48 pesquisas (7 teses e 41 dissertações). Já utilizando as palavras-chave *avaliação na educação infantil* o resultado foi de 51 trabalhos (11 teses e 40 dissertações). Com palavra-chave *observação*, a busca revelou 3 trabalhos (1 tese e

³ Na apresentação dos trabalhos selecionados os termos utilizados pelos pesquisadores serão mantidos.

⁴ As pesquisas encontradas no portal do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia - IBICT estão disponíveis no endereço eletrônico < <http://bdtd.ibict.br/vufind/> >. Acesso em: 15 de dez de 2016.

2 dissertações) e por fim, a palavra-chave *registro* apresentou 3 trabalhos (1 tese e 2 dissertações).

Tabela 1. Levantamento das pesquisas no IBICT

Palavra-Chave	Teses	Dissertações	Total
Educação infantil	153	484	637
Creche	07	41	48
Avaliação na educação infantil	11	40	51
Observação	01	02	03
Registro	01	02	03

Fonte: elaborado pela autora

Diante desses resultados, foram selecionados dez trabalhos, cujo tema trata especificamente da avaliação na educação infantil e na creche e apresentam discussões sobre a observação e o registro como instrumentos de acompanhamento e avaliação.

As pesquisas que não foram escolhidas tratavam em alguns casos de avaliações relacionadas à saúde, e em outros, com enfoque na pré-escola tratando especificamente da avaliação de um campo do conhecimento específico, tais como, matemática, linguagem oral e escrita, artes etc.

Tabela 2. Pesquisas selecionadas do IBICT

Nível acadêmico	Instituição de Ensino /Ano de publicação	Título da pesquisa	Autor	Palavras-chaves
Tese de Doutorado	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP/2006	Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares.	Elisandra Girardelli Godoi	Não apresenta
Tese de Doutorado	Universidade de São Paulo USP/ 2008	A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico	Jussara Martins Silveira Ramires	Portfólio; avaliação; Educação Infantil; desenvolvimento.
Tese de Doutorado	Universidade de São Paulo USP/2010	A construção de Práticas de Registro e Documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	Registros de práticas; Documentação Pedagógica; Projeto Político-Pedagógico; Práticas pedagógicas na Educação Infantil.
Tese de Doutorado	Pontifícia Universidade Católica PUC/2011	Avaliação na educação infantil: a participação da criança	Cristina Aparecida Colasanto	Não apresenta
Tese de Doutorado	Pontifícia Universidade Católica PUC/ 2014	Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil	Renata Provetti Weffort Almeida	Educação Infantil; avaliação escolar; formação; Experiência; teoria crítica da sociedade
Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC/2005	A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003	Senhorinha de Jesus P. Paz	Avaliação; planejamento; proposta pedagógica
Dissertação de Mestrado	Universidade Federal Fluminense UFF/2007	A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem	Ellen Michelle Barbosa de Moura	Avaliação, aprendizagem; Vigotski
Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC/2011	O Processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil	Fabio Tomaz Alves	Educação Infantil; avaliação; legislação; proposta curricular
Dissertação de Mestrado	Pontifícia Universidade Católica PUC/2015	Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista	Ana Lúcia Antunes Bresciane	Avaliação; relatórios; educação Infantil; pré-escola
Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual Paulista UNESP/2016	Avaliação: Concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações	Vanessa Maria Redígolo Castilho	Avaliação; Educação Infantil; Aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

Desta forma, serão apresentadas a seguir as teses e posteriormente as dissertações selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT.

A tese de Godoi (2006) intitulada *Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares* foi defendida no programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Estadual de Campinas, cujo objetivo da tese foi investigar as formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos. Para isso, a creche foi o espaço de observação.

De acordo com a autora, a pesquisa revelou que a avaliação presente no espaço da creche comparava, rotulava, classificava, ora reprovava, ora aprovava a criança. A observação revelou uma avaliação baseada na vigia e no controle constante, que disciplinava o corpo e determinava as formas das crianças se portarem, comer, dormir, sentar, entre outras. No entanto, os dados revelaram um movimento de transgressão por parte das crianças em relação a estas regras, ou seja, uma resistência à forma de trabalho que, se apresentava rotineiro e homogêneo, que educava para o disciplinamento e para a submissão.

A tese de Ramires (2008) intitulada *A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico* foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, buscou compreender, descrever e analisar o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças.

A pesquisa de campo ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, na cidade de São Paulo, que atende crianças de 4 a 6 anos. Outro objetivo dessa investigação é estabelecer a relação entre a teoria e a prática dos professores.

Ao final, a autora constatou alterações nos papéis desempenhados pelos professores e nas práticas educativas, incidindo sobre as potencialidades e desafios implicados na adoção do portfólio de avaliação, entendido como procedimento que favorece o desenvolvimento das crianças e o aprimoramento da prática pedagógica.

Outra pesquisa de doutorado selecionada foi a de Marques (2010), intitulada *A construção de Práticas de Registro e Documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil*, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. A tese tem como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e

documentação na Educação Infantil, enquanto elemento constitutivo do projeto político pedagógico em ação.

A autora utilizou como metodologia o estudo de caso coletivo, no qual investigou quatro pré-escolas municipais, três na cidade de São Paulo e uma na cidade de Bolonha, na Itália, que desenvolvem práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo. A autora conclui em sua pesquisa que há que se considerar o registro e a documentação como aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, o que deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas a partir da consideração das reais necessidades de cada contexto.

A tese de Colasanto (2011) integra o programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o título: *Avaliação na Educação Infantil: a participação da criança*, e tem como objetivo principal investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, em duas EMEIs, do município de São Paulo, que recebem crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Em seu trabalho, a autora abordou aqueles procedimentos mais utilizados em avaliação na Educação Infantil, como a observação e os registros escritos, sua organização em relatórios, a participação da criança na própria avaliação e a organização da documentação pedagógica.

A tese de Almeida (2014) com o título *Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil*, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo tem como objetivo analisar a relação entre a avaliação e o modo como a educação pré-escolar é concebida e colocada em prática. A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Infantil, uma pública da rede municipal de São Paulo e uma privada do mesmo município, no ano de 2011.

A pesquisadora analisou atividades diagnósticas dos alunos e relatórios/fichas de avaliação do aproveitamento escolar e publicações oficiais para a Educação Infantil do Ministério da Educação e da Prefeitura de São Paulo. A conclusão da autora é de que tendencialmente, a relação entre avaliação e Educação Infantil expressa uma perspectiva padronizada e pré-determinada do desenvolvimento das crianças, em detrimento da possibilidade de experiências formativas que visem à reflexão e à formação.

De acordo com a autora o trabalho de campo seguiu uma trajetória de pesquisa-ação, envolvendo a pesquisadora, as gestoras e professoras de duas unidades de educação infantil e as crianças, durante o período de um ano. Verificou-se que a opinião da criança pode trazer à prática docente importantes elementos para o replanejamento das atividades.

A pesquisa de mestrado de Paz (2005) sob o título *A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003*, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo investigar o fenômeno da avaliação na educação infantil, verificando sua ocorrência e caracterização nos programas e resumos dos trabalhos apresentados nas Reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd, num período de 11 anos, de 1993 a 2003. A pesquisadora elaborou um mapeamento dos trabalhos existentes na base da ANPEd selecionando os referentes à educação infantil. A partir desse mapeamento a autora destacou as referências mais frequentes sobre a avaliação, comparou as diferentes matrizes e relacionou com as diretrizes contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

Com base nos trabalhos selecionados, a autora desenvolveu um estudo que teve como instrumento metodológico a análise de conteúdo e como suporte teórico o que vem sendo indicado como uma possível Pedagogia da Educação Infantil. Por meio do trabalho realizado a autora confirmou a reduzida existência de estudos sobre avaliação na Educação Infantil e que os modelos de avaliativos geralmente se subordinam aos moldes do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

A dissertação de Moura (2007) intitulada *A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem*, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, teve por objetivo investigar, explicitar e analisar os sentidos de avaliação presentes nas concepções de professoras e alunos da Educação Infantil e suas repercussões no processo de aprendizagem, visando à construção de conhecimentos que permitissem repensar a prática educativa. A pesquisa foi feita em uma EMEI do município do Rio de Janeiro que atende crianças de 4 e 5 anos de idade.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e os instrumentos eleitos pela pesquisadora foram: documentos da escola, diário de campo, entrevista semiestruturada, atividade-brincadeira com os alunos e desenhos. O cruzamento dos dados das análises feitas das observações e da atividade com os alunos apontaram que o contexto é de extrema importância na constituição de sentidos tanto nos professores como nos alunos. Além disso, percebeu-se que os sentidos vão sendo constituídos e construídos por meio das vivências tanto de professores como alunos e que a instituição escola tem um papel primordial na construção desses sentidos que são múltiplos, dissonantes, diferenciados e estão em constante diálogo. Os sentidos atribuídos à avaliação terão repercussão direta no processo de aprendizagem, pois a avaliação é vista muito mais como um produto do que um processo, o que enfraquece seu elo com a aprendizagem.

Outra dissertação selecionada é a de Alves (2011) sob o título *O Processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil*, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, teve objetivo geral refletir acerca dos processos de construção da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis e identificar as concepções e os referenciais teóricos que têm orientado a ação das professoras nesses espaços educativos. O trabalho de campo ocorreu em 10 instituições de educação infantil.

O pesquisador destaca que, dentre os instrumentos avaliativos analisados preponderaram os relatórios de grupos, os relatórios individuais e os portfólios. Esses instrumentos traziam mais informações sobre os grupos de referências do que das crianças individualmente, destacando-se a análise de padrões de comportamento e a perspectiva desenvolvimentista pautada em aspectos psicomotores.

A dissertação de mestrado de Bresciane (2015) sob o título de *Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista*, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi investigar o que os relatórios de acompanhamento e avaliação dos alunos revelam sobre as concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil em uma rede municipal paulista.

A autora coletou os dados em 56 relatórios semestrais, relativos ao acompanhamento e avaliação de 20 alunos, de cinco EMEIs do município, que cursaram a pré-escola nos anos de 2013 e 2014. A pesquisadora aponta que a organização curricular das escolas do município é toda baseada no RCNEI, e a partir desse referencial é realizada a avaliação, seguindo o mesmo modelo de registro em toda a rede de ensino. A avaliação é focada nos resultados relativos aos conteúdos dos eixos de Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Formação Pessoal e Social e não no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Verificou-se que não há participação das crianças no processo avaliativo e pouca participação das famílias.

De acordo com Bresciane (2015) os resultados indicam que a proposta curricular e os processos de avaliação requerem revisão e transformação para que se coadunem com os princípios e orientações das DCNEI (BRASIL, 2010) e com o que vem sendo recomendado pela literatura mais atualizada. A autora aponta a formação continuada como meio para se realizarem tais tarefas e contribuir com a concretização de uma Educação Infantil de boa qualidade no município estudado, bem como naqueles que demandem as mesmas intervenções.

A pesquisa de mestrado de Castilho (2016) intitulada “Avaliação: Concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, tem como objetivo identificar e analisar as concepções sobre avaliação, dos professores e coordenadora pedagógica que atuam na Educação Infantil, e buscou constatar se a finalidade do processo avaliativo, nas práticas desenvolvidas com as crianças, é pautada tendo em vista seu desenvolvimento e aprendizagem.

A autora utilizou como metodologia o estudo de caso, cujo campo de investigação ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Os participantes da pesquisa foram: a coordenadora pedagógica e quatro professoras que atuam nas turmas do Maternal II (crianças com 3 anos).

De acordo com a autora os resultados da pesquisa revelam que os conhecimentos teóricos e práticos das professoras adquiridos na formação inicial são insuficientes para subsidiar a prática pedagógica no processo de avaliação das crianças. No que diz respeito à importância da formação continuada, a autora revela que há essa consciência dos professores, no entanto, considera necessário que as

temáticas apresentadas nos cursos sejam pautadas nas necessidades dessas profissionais e que subsidiem a reflexão acerca das vivências da prática em sala de aula.

A autora verificou com a pesquisa que é indispensável que, desde a formação inicial, os professores possam aprender e debater sobre o ato avaliativo, considerando a necessidade de a avaliação ser formativa e mediadora.

Nas pesquisas selecionadas podemos confirmar que a avaliação na Educação Infantil na modalidade pré-escola é mais investigada do que a creche, que aparece em apenas duas pesquisas das dez selecionadas, encontramos esse assunto em Godoi (2010) que observou o trabalho realizado com crianças de 0 a 3 anos, e Castilho (2016) que realizou a pesquisa com turmas de 3 anos.

Outro ponto a se destacar é que as conclusões das pesquisas selecionadas revelam à necessidade de se repensar a formação inicial dos professores quanto ao desenvolvimento da criança e a relação da avaliação como elemento constitutivo do projeto pedagógico. A reflexão quanto à formação continuada e em serviço dos professores também é destacada, enquanto formação a partir das necessidades e inquietações dos próprios profissionais da educação.

O levantamento das pesquisas mostrou que a Educação Infantil é uma temática pesquisada por muitos autores nos últimos anos, no entanto, a avaliação na educação infantil é um assunto que necessita ser mais explorado, como podemos verificar nas pesquisas de Paz (2005) que apontou a reduzida produção de estudos desta temática revelando a relevância deste trabalho para a comunidade acadêmica, visto que a avaliação na creche é um assunto ainda pouco explorado.

Contudo, discutiremos na próxima sessão acerca dos conceitos, sobre a avaliação propriamente dita, sob a ótica de vários autores, evidenciando os conceitos presentes nas práticas avaliativas das escolas e as distorções que infelizmente ainda nos deparamos.

2.2 Conceitos sobre avaliação

Ao apreciar, analisar, comparar e julgar o que nos cerca, utilizamos alguns tipos de estratégias avaliativas, tanto formais quanto informais, “[...] seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou,

formalmente, através da reflexão organizada e sistematizada que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66).

Nesta perspectiva, compreendemos que avaliar faz parte do cotidiano das pessoas, implicando posicionamentos favoráveis ou contrários e até mesmo de forma mais complexa. O conceito de avaliação discutido por Luckesi (2008), explica a origem e composição do termo:

O termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição de *a - valere*, que quer dizer “dar valor a”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação (LUCKESI, 2008, p. 92).

Portanto, o ato avaliativo implica num julgamento de valor, objetivando uma tomada de decisão. Esse sentido mais amplo se faz necessário para que possamos delinear nosso estudo em direção à avaliação educacional, que faz parte do nosso foco de pesquisa.

Os autores pesquisados que na atualidade discutem sobre a avaliação educacional são: Cipriano Luckesi (2008), Jussara Hoffmann (1996), (2001), (2012), Benjamin Bloom et al (1983), Celso Vasconcelos (2013), Philippe Perrenoud (1999), Maria Teresa Esteban (2001), entre outros. Serão destacadas suas principais contribuições com o estudo do conceito de avaliação educacional, porém, com exceção de Jussara Hoffmann, a avaliação na Educação Infantil não é o foco dos referidos autores.

Na perspectiva de Luckesi (2008) a avaliação deve ser diagnóstica e participativa (não espontaneísta), objetivando a autonomia do aprendiz, um trabalho sério e consciente dos profissionais da educação. Para o autor, o foco da avaliação deve ser o processo de ensino e aprendizagem, porém, as práticas atuais são utilizadas para classificar e excluir os indivíduos. Luckesi (2008, p. 18) afirma que, “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Citaremos também as contribuições de Benjamin Bloom (1983), cujo trabalho mais importante foi a *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Para o autor a

avaliação é um processo de verificação de objetivos definidos no início do processo educacional, o autor classifica a avaliação de três formas: como diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação é um processo abrangente, de acordo com Vasconcelos (2013), e que implica a reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar ações posteriores, é um instrumento de acompanhamento da aprendizagem que acompanha o aluno em seu processo de crescimento. O autor afirma que; “Quando almejamos a efetiva mudança da avaliação, entendemos também que esta mudança exige a revisão das concepções de aprendizagem e das práticas de ensino” (VASCONCELOS, 2013, p. 145).

O sociólogo suíço, Perrenoud (1999) aponta que a avaliação se torna limitada porque está tradicionalmente ligada à forma de classificação e hierarquização de excelência, conseqüentemente, os alunos passam por um processo de comparação e seleção mediante uma norma de excelência pré-estabelecida pela escola. Para o autor a avaliação deve ser formativa e não seletiva “[...] os julgamentos de êxito dependem, em geral, da síntese de várias hierarquias de excelência, operadas para fins de balanço, frequentemente em vista de uma decisão de seleção ou de certificação” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

Outra autora que discute a avaliação é Esteban (2001), que identificou a avaliação quantitativa como “mecanismo de Controle”, o que, segundo a autora, leva a homogeneização curricular. Destaca também o importante papel do professor que necessita romper com os paradigmas que relacionam avaliação e fracasso escolar. Diante disso, os docentes devem refletir sobre o sucesso/fracasso, sobre a retomada do trabalho já realizado com os alunos e possibilitar novos caminhos. Para a autora: “Tanto alunos e alunas quanto professores e professoras estão aprisionados pela lógica seletiva da avaliação escolar, que não tem como objeto o processo de conhecimento.” (ESTEBAN, 2001, p. 110).

Os autores Esteban (2001) e Perrenoud (1999) concordam que o tema em questão já foi amplamente debatido, porém, não esgotado. Ambos defendem a necessidade de reflexão, ruptura de paradigmas e da utilização de práticas diferenciadas no ato avaliativo. Esses pressupostos são também defendidos por Zabala (1998) quando aponta sobre as diversas concepções de avaliação e de foco avaliativo:

[...] é possível encontrar definições de avaliação bastante diferentes e, em muitos casos, bastante ambíguas, cujos sujeitos e objetos de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminada. Em alguns casos o sujeito da avaliação é o aluno, em outros é o grupo/classe, ou inclusive o professor ou professora, ou a equipe docente. Quanto ao objeto da avaliação, às vezes é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto que outras vezes se desloca para a própria intervenção do processo (ZABALA, 1998, p. 194).

A condição polissêmica do termo “avaliação” é um ponto em comum para Luckesi (2008) e Esteban (2001), e também, da existência da multiplicidade na escola, relativas às formas e estilos de aprendizagem, porém são suprimidas pelos princípios de homogeneização da pedagogia vigente.

A partir do que foi exposto, constata-se que a avaliação está calcada na lógica da nota, da classificação e segregação, e não da consideração da diferença como algo construtivo. A avaliação deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, como indicativo do desenvolvimento do aprendiz, instrumento de acompanhamento da aprendizagem e norteador do trabalho pedagógico do professor.

As práticas e instrumentos avaliativos encontrados no meio educacional revelam os pressupostos teóricos que as fundamentam. Tais pressupostos refletem suas concepções de homem, de sociedade e de mundo, determinando as concepções educacionais e, conseqüentemente, as formas de avaliação presentes nas práticas educativas. Nesse sentido, torna-se relevante discutir sobre a constituição do campo avaliativo, assim poderemos compreender as diferentes manifestações presentes na avaliação educacional (LUCKESI, 2008).

Com a institucionalização da Educação, a avaliação educacional começou a adquirir maior credibilidade, com caráter mais rigoroso e controlador. No final do século XIX, a Psicologia passa a influenciar a avaliação educacional ao utilizar testes de inteligência, como explica o autor:

Como a aprendizagem era o principal objeto da psicologia naquele momento, a avaliação, ainda limitada, se dedicava, sobretudo a medir os rendimentos individuais através de testes e instrumentos técnicos de quantificação que lhe garantiriam fidelidade e credibilidade, conforme a crença positivista daquela época. O primeiro grande significado de avaliação que se foi consolidando em boa parte do século XX corresponde à ideia de técnica de elaboração de instrumentos para medir, classificar, selecionar e quantificar, com credibilidade e fidelidade, os rendimentos escolares dos estudantes individualmente (DIAS SOBRINHO, 2002, p.21).

Nesse sentido, os estudos de Dias Sobrinho (2002) confirmam os de Franco (1991) a respeito da influência da Psicologia no campo de estudos sobre avaliação:

As primeiras discussões sistemáticas sobre a avaliação educacional chegaram até nós via psicologia da educação, em sua vertente dedicada à psicometria, numa época em que nos primeiros laboratórios de psicologia experimental, criados na Alemanha, a própria psicologia começava a ganhar condição de ciência (FRANCO, 1991, p.15).

A autora expõe, em suas pesquisas sobre os pressupostos epistemológicos da avaliação, o trabalho dos laboratórios e institutos de Psicologia, para o que seria “[...] uma necessidade lógica da separação entre julgamento de fato e julgamento de valor” (FRANCO 2002, p.18) nos quais, recorriam a procedimentos de coleta de dados:

Multiplicava-se, então, a criação de instrumentos, de escalas de atitudes, categorias para análise de conteúdos, manuais de instruções, etc. extremamente trabalhosos que, por hipótese, deveriam possibilitar a “objetividade” da coleta, neutralizando, assim, a interferência do pesquisador, como se essa interferência já não estivesse presente na própria construção do instrumento. Tornava-se, pois, necessário despender enormes esforços nas tarefas intermediárias e os produtos finais das pesquisas, na maioria das vezes, se mostravam extremamente frágeis para explicar a realidade (FRANCO, 1991, p.18).

Intensificaram-se os treinamentos para professores, que passaram a valorizar as provas objetivas, testes de múltiplas escolhas, escalas de atitudes (FRANCO, 1991).

As consequências dessa visão em relação à ciência valorizavam a objetividade, e a concepção de que o conhecimento científico deveria ser observado, qualificado e mensurado.

Considerando a avaliação uma das maiores entraves na educação, um dos fatores desse problema são as dificuldades dos profissionais da educação em entender e fazer avaliação devido à descontinuidade, variedades de concepções e dificuldades impostas à educação no decorrer da história. Portanto, iniciaremos no próximo tópico uma breve retrospectiva sobre o ato avaliativo no Brasil para ajudar o leitor a compreender seu percurso e repercussões na educação Infantil.

2.3 Panorama sobre a avaliação no Brasil

A história das práticas avaliativas no Brasil teve seu início com a própria história da Educação, ou seja, estreitamente ligada à educação desenvolvida pelos Jesuítas e conseqüentemente religiosa.

De acordo com Teixeira e Cordeiro (2008) no final do século XVI os membros da Companhia de Jesus que chegaram à colônia portuguesa para as missões, a fim de evangelizar e civilizar os aldeões, elaboraram um documento chamado *Ratio Studiorum*, com o intuito de adaptar sua metodologia para adequar às particularidades locais, consistia em um método de ensino organizado e metódico, baseado no treinamento repetitivo e exercícios a partir de modelos. Tal documento foi finalizado no ano de 1599 e tinha como principal objetivo a transmissão de saberes e estabelecer regras de comportamento. Assim, os autores explicam como o documento era composto:

Compunha-se de trinta conjuntos de regras, num detalhado manual que indicava a responsabilidade, desempenho, subordinação e o tipo de relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos; tratava também de organização e administração escolar. O documento apresentava, ainda, o conteúdo e a metodologia a serem utilizados pelos professores. De modo geral, o programa dividia-se em três cursos: Letras ou Humanidades, Filosofia e Ciências, Teologia ou Ciências Sagradas. A avaliação deveria ser feita diariamente, observando-se o interesse, o envolvimento e o desenvolvimento do aluno durante as aulas (TEIXEIRA; CORDEIRO, 2008, p. 3).

Esse início de institucionalização da educação e elaboração das práticas avaliativas também foi objeto de pesquisa de Comis (2006) que destaca o período compreendido entre 1549 e 1759, em que, a avaliação da aprendizagem realizada pelos Jesuítas não tinha uma sistematização bem estruturada e seu maior objetivo era o de disciplinar os aprendizes.

Ainda de acordo com a autora, as avaliações jesuíticas se apresentavam de forma bastante peculiar. Com o objetivo de memorização, o método consistia em aplicar exercícios puramente repetitivos, os melhores alunos ajudavam o professor a *tomar as lições* já decoradas dos colegas, eram chamados *decuriões*, os alunos deveriam repetir aos sábados as lições que foram aprendidas na semana, desta prática, surgiu a expressão *sabatina*, que permaneceu como forma de avaliação por muito tempo (COMIS, 2006).

Em 1824, de acordo com Comis (2006), tivemos no Brasil a primeira regulamentação de ensino que preconizou a obrigatoriedade do Estado em fornecer escola pública à população, porém, o que ocorreu foi a continuidade de uma educação elitista, não houve expansão de escolas para que a demanda fosse atendida. A autora relata que, durante o Império a avaliação da aprendizagem continuou de forma assistemática, no entanto, houve avanço, que foi a implantação das escolas *Normais*, de formação de professores. A seguir, no período republicano, houve um interesse em se estruturar melhor o ensino, que era submetido a burocracias e as avaliações ocorriam por meio de provas orais, escritas e práticas.

No final do século XIX, Souza (1998) ressalta que, a escola pública primária tinha prestígio, e sua melhor qualificação era o rigor. Para garantir a qualidade, aplicavam exames como instrumentos avaliativos. Para finalizar o processo eram realizadas provas para selecionar quem seria aprovado ou reprovado. Essas avaliações começaram a adquirir características mais padronizadas e seletivas, gerando mais uma forma de desigualdade social em decorrência dos altos índices de reprovação. A autora ainda menciona que um dos rituais dos exames era a entrega de prêmios, cartões de méritos e quadro de honra para os primeiros colocados, como forma de incentivo e controle da disciplina.

Segundo Dias Sobrinho (2002), a partir de 1930, no Brasil, teorias sobre avaliação educacional foram influenciadas por estudos norte-americanos, como a proposta trazida por Ralph Tyler conhecida como *Educação por Objetivos* que passou a ser concebida como referencial teórico nos cursos de formação de professores. Nesta proposta, a avaliação é destacada com o foco no currículo e na mensuração do comportamento. Nesse sentido, estabelecia-se a ideia de que o aluno deveria apresentar resultados cumprindo os objetivos fixados pelos currículos.

Complementam-se a esses fatos com os estudos de Sousa (1991), que também relatou a influência dos estudos norte-americanos na Educação Brasileira: “Na rápida incursão feita sobre a teoria divulgada no Brasil evidenciou-se a tendência de valorizar a dimensão tecnológica da avaliação” (SOUSA, 1991, p. 45).

A partir da década de 1960 intensificam os estudos sobre os aspectos qualitativos da avaliação e esse campo começou a dialogar com outras áreas do conhecimento o que, para Dias Sobrinho (2002), acarreta grandes transformações para as práticas avaliativas:

A avaliação deixou de ser matéria de especialista em testes, medidas e currículos, originário sobretudo da psicologia, e passou a acolher em seu âmbito, muitas vezes em difícil convivência e concorrência, sociólogos, antropólogos, filósofos, administradores, economistas, que trouxeram ao campo os conhecimentos, metodologias e contradições de suas respectivas áreas.(DIAS SOBRINHO, 2002, p. 23).

Contudo, foi a partir da década de 1970 que as pesquisas em avaliação ganham novas dimensões, com características mais democráticas e qualitativas, superando o caráter técnico e reconhecendo seus aspectos políticos e sociais. As linhas de pesquisa qualitativas passaram a questionar as limitações dos testes padronizados, com a intenção de se dimensionar se o que professor ensinou foi o que o aluno aprendeu, considerando que medir o comportamento ou a habilidade em testes não é suficiente para mensurar a aprendizagem (GODOI, 2006).

Considerando que a avaliação, no decorrer da história da educação sempre esteve agregada à ideia de seleção, classificação, mensuração, aprovação e reprovação, a cultura escolar utilizou este termo para eleger os alunos entre fortes e fracos. A consequência disso foi que o processo esteve associado a si com significado de poder, que decide sobre a vida do aluno, e não um meio de acompanhamento da aprendizagem e de auxílio em suas dificuldades.

Como nos ensina o grande mestre Paulo Freire:

[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1984, p. 92).

A avaliação na educação infantil tem um foco diferente dos conceitos apresentados, os critérios avaliativos não são voltados para a promoção, como nos garante os documentos oficiais, porém, essas recentes determinações sobre como avaliar a aprendizagem da criança pequena passaram por pesquisas, debates e construções de concepções. A intenção deste estudo é promover uma redefinição da avaliação na educação infantil, para isso, será proposto trazer para nossa análise essa dimensão histórica.

2.4 As práticas avaliativas na Educação Infantil

A partir da década de 1960, o Brasil presenciou diversos acontecimentos políticos e sociais que fomentaram a pressão sobre os governos pelo direito da criança à educação. Entre esses fatos podem-se destacar: a promulgação dos Direitos das Crianças de 1959; a promulgação da Lei 5692/71; a influência tecnicista, que proporcionou uma organização de forma pontual do atendimento à criança pequena, reivindicações de atendimento educacional em creches e pré-escolas, o que reforçou a educação compensatória.

Diante de tais acontecimentos surgiram, neste período, as ideias sobre a avaliação na educação infantil, um dos conceitos para que se abandonasse o caráter de atendimento assistencialista dedicado a esse segmento e que se iniciassem e aprofundassem as concepções educacionais no trabalho com as crianças pequenas:

[...] a ênfase passou a ser dada a um trabalho de cunho educativo sistematizado (aqui entendido como escolar) nos parques infantis e escolas maternas. A ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório. (OLIVEIRA, 2010. p 108).

De acordo com Hoffmann (1996) tais reivindicações por um atendimento mais educacional e menos assistencialista teve a grande adesão da classe média brasileira, que passou a necessitar deste tipo de atendimento. Este fato demonstra que o caminho histórico da avaliação na educação infantil é diferente da história do ato avaliativo dos outros segmentos, que se deu por meio de uma questão burocrática, a partir das exigências governamentais, dos órgãos oficiais da Educação. Na educação infantil a avaliação surgiu de forma diferente, como afirma a autora:

[...] a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como um elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. (HOFFMANN, 1996, p. 9).

Entende-se aqui a importância das reivindicações das famílias de classe média, que cobrando a avaliação da aprendizagem das crianças mantem um controle da ação das instituições.

Atualmente, a educação infantil tem em seu entorno a preocupação real quanto ao direito da criança a uma educação de qualidade que harmonize cuidado e educação de forma indissociável. Entretanto, ainda não deixamos para trás as concepções anteriores, ora assistencialista, ora compensatória.

A avaliação está implícita em todas as ações educativas e nos momentos do cotidiano da creche, pois a avaliação não é neutra, é carregada de intencionalidades, nesse sentido ela revela as concepções, de criança e educação inseridas no projeto pedagógico da instituição. Por isso, tem-se o objetivo de investigar qual a posição do ato avaliativo na educação da primeira infância.

Hoje, a questão da avaliação na educação infantil convive com a perspectiva de controle iniciada nos anos 70. No entanto, essa perspectiva está evoluindo e se desenvolvendo, tomando assim diferentes proporções e levantando novas questões. Ainda integra as preocupações nas políticas públicas, e vem sendo discutida por muitos profissionais da educação, pois, a avaliação é uma prática recorrente na Educação Infantil, de extrema importância, que acontece diariamente e com sentidos diversos.

Nesta direção, é relevante ressaltar que a legislação brasileira que vigora neste momento aponta a avaliação na Primeira Infância como ponto fundamental para o acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem da criança, evidenciada no Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, entendemos que a avaliação neste segmento da Educação Infantil deverá acontecer de acordo com as vivências das crianças na instituição, essas situações de aprendizagem e desenvolvimento devem ser observadas e registradas pelo professor, que por sua vez deve ser preparado e formado para efetuar esses registros de formas variadas e ter domínio sobre as teorias do desenvolvimento infantil, compreendendo o momento e as necessidades de cada criança da sua turma. O professor deve ser um mediador para que novas descobertas sejam realizadas por suas crianças e ao mesmo tempo o observador

desses momentos de descoberta, enquanto observa e registra, estimula, incentiva, cuida e proporciona situações de aprendizagem.

As mesmas orientações podem encontrar-se nos RCNEI (BRASIL, 1998), que elegem a observação e o registro como principais instrumentos de acompanhamento e avaliação, tanto da aprendizagem das crianças como da prática pedagógica do professor:

Neste documento, 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. (BRASIL, 1998a, p.59).

Na DCNEI (BRASIL, 2013), a avaliação, assim como o planejamento, a observação e o registro são aspectos do mesmo processo, a prática pedagógica, e cabe à instituição criar os procedimentos para avaliar tanto os avanços das crianças quanto repensar sobre o próprio trabalho, como é explicitado na lei:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III – 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); IV – 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; V – a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2013, p. 100).

Quanto ao aspecto *da não retenção das crianças na Educação Infantil*, pode-se considerar que a avaliação faz parte de todo um processo, tem um objetivo final, mas não é um fim em si mesmo, mas um meio. No caso da creche, se não é um instrumento para promoção ou retenção, devemos então, discutir qual o objetivo da avaliação nesse segmento.

Diante disso, nos questionamos: qual o instrumento mais adequado? Fichas, relatórios, pareceres, portfólios? Com que frequência deveria realizar esses registros? E para as famílias, o que devemos apresentar a elas e com que frequência? Como a participação das famílias no processo de avaliação pode ser solicitada? Qual a linguagem mais adequada para elaborar os registros?

Essas indagações podem suscitar reflexões com a leitura das referências consultadas e principalmente com o conhecimento das publicações oficiais do MEC:

Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012). É um documento produzido pelo Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, instituído pelo MEC, sua representatividade foi de entidades e órgãos federais. Buscou sistematizar as concepções de criança, Educação Infantil e avaliação. O documento destaca que as iniciativas do governo federal, embora se apresentem como direcionadas à avaliação da educação básica, não contemplam diretamente a Educação Infantil, sendo oportuno ampliar a abrangência.

Propõe-se como perspectiva a construção de uma sistemática de avaliação da educação infantil, o que supõe assumir a avaliação não como atividade pontual, mas sim como processo. Como tal, requer o delineamento de atividades inter-relacionadas que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas (BRASIL, 2012, p. 11).

O Texto apoia uma educação infantil que respeita os direitos da criança e direciona o foco da avaliação nos contextos e nas condições em que se desenvolvem o cuidado e a educação das crianças atendidas na Educação Infantil e propõe uma sistemática de avaliação da educação infantil em duas vertentes: a avaliação institucional e a avaliação de programas, políticas e serviços educacionais. É um documento importante que debate sobre a criação de indicadores, e sobre os contextos da avaliação da e na Educação Infantil.

Outro documento que debate o tema da Avaliação da e na Educação Infantil é: *Contribuições para a Política Nacional - A Avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. A publicação traz a contribuição dos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” para a política nacional de avaliação em Educação Infantil. É um projeto da Universidade Federal do Paraná, em conjunto com outras universidades brasileiras (Universidade

Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), e da universidade italiana Università degli studi di Pavia (BRASIL, 2015).

Um dos objetivos deste projeto foi o de “formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil, no Brasil” (BRASIL, 2015 p. 8). Com essa finalidade, os integrantes do projeto pesquisaram, refletiram e formularam posicionamentos e contribuições acerca da avaliação de contexto.

O texto está estruturado em três partes: a primeira parte debate sobre a relação entre qualidade na Educação Infantil brasileira e avaliação de contexto, recuperando documentos e ações desenvolvidos anteriormente; a segunda trata da perspectiva teórico-metodológica de avaliação de contexto e o percurso sintético do projeto realizado; e a terceira que expõe a contribuição do projeto para a política nacional de avaliação de Educação Infantil, por meio de uma proposição que dialoga com a elaboração e a revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil. (BRASIL, 2015).

Os documentos expostos oferecem significativas contribuições para o processo avaliativo na Educação Infantil como também para redes e instituições de ensino. No entanto, verifica-se que, no tocante especificamente ao acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem, somente os apontamentos dos documentos não são suficientes para que, como professores e pesquisadores, compreender a avaliação em toda a sua abrangência.

Desta forma, acredita-se na necessidade de aprofundamento em teorias e pesquisas acerca do tema referente à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, para que seja possível apontar caminhos para que o cuidado e educação da criança pequena sejam realmente de qualidade.

Nesse sentido, a formação do professor deve contribuir tanto para a aquisição de conhecimentos sobre a infância e as práticas pedagógicas, como para o desenvolvimento da sua sensibilidade e compromisso com a transformação da realidade educacional.

2.5 Instrumentos Avaliativos

Nas últimas décadas do século XX, contamos com alguns pesquisadores que se debruçaram sobre a problemática da avaliação e suas implicações neste segmento, para isso, analisaremos as propostas de instrumentos avaliativos de alguns, as apresentações de pesquisas e críticas de outros: Bechi e Bondioli (2003) Dahlberg, Moss e Pence (2003), Oliveira-Formosinho (1998), Parente (1998), Krechevsky (2001), Bassedas; Huguet; Solé (1999), Rovira; Peix (2004).

Por volta da década de 1980, as questões relativas à qualidade nos serviços públicos e empresariais estavam em evidência. Essas discussões também permeavam o debate sobre a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de Educação Infantil. Dahlberg, Moss e Pence (2003) realizaram pesquisas questionando a busca da definição de avaliação e da qualidade das instituições como creches e pré-escolas. Para os autores, a educação e o cuidado da criança pequena fora da família possuem estreitas relações com os contextos políticos, econômicos, sociais e filosóficos:

A importância crescente da qualidade no campo das instituições dedicadas à primeira infância pode ser entendida em relação à busca modernista pela ordem e à certeza fundamentadas na objetividade e na qualificação. Pode ser localizada como parte de um movimento mais amplo em que o “discurso da qualidade” tornou-se cada vez mais fundamental para a vida econômica e política, um movimento que se iniciou no mundo dos negócios e na produção de bens e serviços privados. Por isso, o mundo dos negócios é um bom ponto de partida para se procurar entender o “discurso da qualidade” e o significado do conceito de qualidade dentro desse discurso (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 121).

De acordo com os autores, qualidade é um termo socialmente construído e, nessa perspectiva, carregado de significados e intencionalidade, necessita de contextualização, tanto espacial quanto temporal, e que deve levar em consideração a diversidade cultural. Portanto, definir a qualidade na educação e cuidado da primeira infância é uma importante questão a ser discutida.

É importante mencionar que, para Dahlberg, Moss e Pence (2003), esse discurso sobre a qualidade da educação da primeira infância era baseado na lógica de mercado fundamentado na ordem quantitativa, buscando como resultado a satisfação do cliente. Nesse sentido, a avaliação da e na Educação Infantil tinha o

propósito de controle dos serviços e prestação de contas. Essa forma de avaliar desconsidera a subjetividade, elegendo como referencial um único padrão de habilidades, controlando e reduzindo comportamentos e formas de manifestação de expressividade humana, considerada diferentes, e gerando uma simplificação das experiências de vida cotidiana.

A partir desse discurso, os autores revelam que pesquisadores norte-americanos desenvolveram indicadores de qualidade, instrumentos utilizados para avaliar as práticas educativas, fundamentadas em pressupostos da área da psicologia do desenvolvimento. Esses indicadores tinham como objetivo avaliar as crianças através da comparação e parâmetros para direcionar o olhar do professor em relação às crianças. Para os autores, os discursos sobre qualidade e desenvolvimento infantil são “[...] fortemente modernistas, positivistas na abordagem e comprometidos com a importância de gerar formas de conhecimentos objetivas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.136).

Os autores alertam sobre as consequências desse tipo de instrumento:

[...] as avaliações do desenvolvimento das crianças e da qualidade terminam ambas produzindo mapas abstratos que simplificam e normalizam, dizendo como as crianças ou as instituições devem ser, enquanto distraem nossa atenção de descobrir como elas, na verdade são (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.136).

Os autores citam em suas pesquisas o exemplo de um produto amplamente conhecido e utilizado para avaliar a qualidade nas instituições de Educação Infantil, o *Early Childhood Environmental Rating Scale* – ECERS, que no Brasil foi denominado como Escala de Avaliação de ambientes oferecidos a crianças pequenas. Esse instrumento foi desenvolvido no início da década de 1980, pelos especialistas em primeira infância norte-americanos, Thelma Harms e Richard Clifford, e consiste em uma escala de observação com 37 itens com pontuações dos subconjuntos desses itens destinados a oferecer um quadro geral do ambiente que atende crianças pequenas. No entanto, de acordo com os autores, fez-se uma avaliação realizada por especialistas renomados nos Estados Unidos, que indicaram opiniões opostas à sua utilização (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Outro exemplo de proposta avaliativa relacionada a pesquisas na primeira infância é o *Child Observation Record* – COR, um instrumento baseado no registro da observação da criança feita pelo educador, foi desenvolvido pelo Centro de

Formação de Professores e Educadores da Infância – CEFOPE da Universidade de Minho em Portugal, cuja intenção é registrar informações objetivas sobre crianças de dois anos e meio a seis anos. De acordo com Parente (1998), o COR foi desenvolvido tendo como modelo de referência o currículo *High/Scope*, como explica a autora:

Essas questões da observação do desenvolvimento da capacidade de observação e da especificação dos níveis esperados do exercício da mesma adquirem contornos mais nítidos quando ficam emoldurados dentro do âmbito do projeto educativo *High/Scope* (PARENTE, 1998, p. 208).

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998), o currículo *High/Scope* teve seu início em 1960 por David Weikart, Presidente da *Foundation of Educational Research High/Scope*, com sede em Ypsilanti, Michigan. Segundo a autora:

David Weikart havia trabalhado como psicólogo no distrito escolar de Ypsilanti, no final da década de 50, atendendo a crianças com necessidades educativas especiais. Essa experiência profissional motivou-o a desenvolver um programa de Educação Infantil que preparasse essas crianças para ingressar na escola. Nasceu assim, em 1962, o Ypsilanti Perry Pre School Project que representa a primeira pedra do que é hoje o currículo *High/Scope*, mas que, como é natural, estava ainda muito longe da estrutura que apresenta atualmente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 145).

De acordo com Parente (1998) o instrumento foi embasado teoricamente em uma proposta interacionista/construtivista, como explica a autora:

Optar por uma perspectiva interacionista/construtivista significa acentuar a dimensão do conhecimento como um processo interativo entre o sujeito e o objeto, o que exige um trabalho de elaboração do sujeito e envolve uma construção individual e pessoal do conhecimento. Construção essa que é realizada através da interação entre sujeito e o seu meio, transformando um acontecimento observado em um processo de conhecimento construído a partir das estruturas de conhecimento existentes dentro do organismo que recebe os dados do meio e os transforma em conhecimento (PARENTE, 1998, p. 208).

O COR é organizado em seis categorias, são elas: iniciativa, relações sociais, representação criativa, música e movimento, linguagem e competência na leitura e na escrita e lógica e matemática, cada categoria tem de 3 a 8 itens e somam num total de 30 dimensões. Cada categoria possui uma relação de experiências chave, e em cada dimensão estão definidos comportamentos típicos

que são numerados de 1 a 5 que corresponde a níveis diferentes e sucessivos de desenvolvimento (PARENTE, 1998).

De acordo com a autora, esse instrumento auxilia a professora, que observa a criança, registra sobre cada categoria em um papel, denominado folha de síntese, e depois calcula a pontuação:

A pontuação final é estabelecida a partir dos registros das observações, sendo tarefa do observador selecionar para cada item o comportamento do nível mais elevado dos anotados (níveis 1, 2, 3, 4 ou 5), sendo esse o valor a atribuir a cada item. É esse o procedimento em relação ao conjunto dos 30 itens. Posteriormente, é possível calcular as notas de cada subescala. (PARENTE, 1998, p. 212).

O instrumento apresenta uma concepção centrada na psicologia do desenvolvimento e induz a escolarização precoce da criança, priorizando o domínio de habilidades como: a criança lê uma variedade de frases, a criança escreve uma variedade de frases, a criança conta corretamente mais de 10 objetos, e assim por diante. Percebemos que esse instrumento caracteriza-se como um manual com itens previamente definidos, como uma ficha de avaliação limitando o olhar do educador.

Para a utilização do COR como um instrumento avaliativo, a autora descreve o processo de formação dos professores participantes. O treinamento foi realizado em três etapas, sendo elas:

1ª etapa de formação e treinamento na observação em geral; 2ª etapa de treinamento na utilização do C.O.R.; 3ª etapa de aplicação prática do treinamento na observação em geral e na administração do C.O.R. como forma de favorecer o trabalho de reflexão crítica e de generalização dos conhecimentos sobre a utilização do C.O.R. como instrumento de observação (PARENTE, 1998, p. 212).

De acordo com a autora, o treinamento teve um importante papel na tentativa de implementação da proposta, entretanto, não foi suficiente para garantir segurança para as professoras. “Constatou-se que não foi no momento em que se deu por finalizada a terceira etapa do processo de treinamento que o instrumento adquiriu sentido e significado plenos para as estudantes” (PARENTE, 1998, p. 219).

A utilização do instrumento, por parte das professoras, somente ocorreu de forma segura após a reflexão sobre a prática pedagógica: “Foi Justamente o trabalho de reflexão sobre a prática que permitiu necessária (re)construção do

potencial de aplicabilidade e de utilidade desse instrumento de avaliação” (PARENTE, 1998, p. 219).

Essa forma de avaliar revela uma concepção de criança idealizada e de avaliação classificatória. Apresenta itens relacionados a valores, atitudes e comportamentos de forma negativa, onde a criança é comparada e julgada, centrada em um processo de avaliação em que ela é a própria responsável (GODOI, 2010).

Discutiremos a seguir outra proposta dedicada à Educação Infantil, o *Projeto Spectrum*, desenvolvido por Howard Gardner, David Henry Feldman e Mara Krechevsky. Os autores que são psicólogos cognitivistas e apresentam seu trabalho na obra de três volumes: *Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil – Utilizando as Competências das Crianças* (volume 1); *Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil – Atividades Iniciais de Aprendizagem* (volume 2); *Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil – Avaliação em Educação Infantil* (volume 3). Iremos nos deter ao terceiro volume, que é pertinente à nossa pesquisa.

De acordo com Krechevsky (2001) essa proposta pretende formular novas questões, edificar e apresentar novos conhecimentos, mapear as capacidades das crianças, valorizar seus conhecimentos prévios, promover a autoestima e autoconfiança da criança a partir de suas experiências de vida e repertório cultural e oferecer diversas oportunidades para o desenvolvimento infantil, baseado nos domínios do conhecimento apresentados na obra.

O principal objetivo do Projeto Spectrum é: “[...] encontrar maneiras de melhorar as experiências iniciais das crianças pequenas, identificando suas capacidades e ajudando os professores, os pais e as crianças a celebrarem seus diversos potenciais” (KRECHEVSKY, 2001, p. 19).

Este trabalho traz uma abordagem alternativa de avaliação, propondo o desenvolvimento de currículos para educação infantil com um calendário de atividades que subsidiará o professor a aplicar a referida teoria nas rotinas escolares, elencando o olhar cuidadoso por meio de fichas de observação para cada uma das inteligências múltiplas que auxiliará a identificar as áreas de competência das crianças. Nas palavras da autora a obra oferece:

[...] uma série de materiais de currículo e avaliação para identificar uma diversidade mais ampla de capacidades cognitivas e estilos de aprendizagem do que aquela que tipicamente existe nos programas tradicionais de educação infantil (KRECHEVSKY, 2001, p. 19).

Esta prática avaliativa apresenta características de mensuração e quantificação a partir das observações das competências das crianças e da pontuação de acordo com critérios pré-determinados, entretanto avaliar se constitui em um processo abrangente da trajetória da construção de aprendizagem da criança. Nas palavras de Freitas (2003, p.viii) no prefácio que escreveu na edição brasileira do livro de Bechi e Bondioli (2003 p. viii): “Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar”.

2.6 Observação e Registro

A observação e o registro aparecem em algumas publicações como instrumentos imprescindíveis à avaliação. Foram selecionados para este estudo os autores que mais contribuíram para a construção de uma proposta de avaliação que respeite o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os autores que auxiliarão nesta discussão são: Bassedas, Huguet e Solé (1999); Rovira e Peix (2004); Freire (1995); Bradford (2014), Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009).

A proposta de avaliação apresentada pelas Professoras Eulália Bassedas, Teresa Huguet e Isabel Solé segue direção similar à proposta anterior, apresenta como foco a observação. O trabalho desenvolvido pelas psicólogas e pesquisadoras espanholas sugere a pauta de observação como instrumento de avaliação e acompanhamento das aprendizagens de crianças de zero a seis anos de idade. No livro *Aprender e ensinar na Educação Infantil*, as autoras apresentam o resultado de experiências teóricas e práticas fundamentadas na abordagem teórica construtivista, como explicam:

[...] um jogo dialético que nos possibilitou evitar as posturas dogmáticas como aquelas que apoiadas em um ecletismo mal entendido, tornam tudo igualmente válido ou suscetível de ser rejeitado, sem proporcionar critérios que fundamentem as decisões. A nossa impressão é que a interação entre o conhecimento prático e o referencial teórico construtivista torna-se enriquecedora e interessante para caracterizar a etapa da Educação Infantil [...] (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 15).

Nesta obra, as autoras discutem sobre o desenvolvimento da criança no decorrer dos primeiros seis anos de idade abordam aspectos curriculares e

organizacionais na Educação Infantil, oferecendo sugestões de atividades, modelos e exemplos de situações educativas, e por fim, aborda aspectos relativos à avaliação e à observação e também oferecem modelos de pautas de observação como instrumento avaliativo. Bassedas, Huguet e Solé (1999) defendem sobre a importância da observação na educação infantil:

A observação é o recurso principal na educação infantil, para realizar a avaliação das crianças em diferentes momentos. Para realizá-la e para aprender a observar, é útil dispor de instrumentos e de referentes que ajudem a manter claro o que se quer observar e serve de guia para planejar e prever as situações que serão propostas (p. 187).

Para as autoras, a avaliação pode ter diversas finalidades e ser realizada em diferentes momentos: a *avaliação inicial* pode ser realizada no início de um novo conteúdo e serve para explicitar o que as crianças já sabem. A *avaliação formativa*, segundo as autoras é a que mais faz sentido na questão educativa, e se realiza de forma progressiva e paralelamente às diferentes situações de aprendizagem que são desenvolvidas. E a *avaliação somativa* é realizada ao final do processo de ensino e aprendizagem, trata-se de examinar o que a criança aprendeu, avaliar seus resultados ((BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

As pautas estão estruturadas de acordo com as áreas do currículo e de cada faixa etária, dentro de cada área são considerados diferentes blocos com indicadores a serem observados pelo professor, após a relação de indicadores há uma linha pontilhada para que o professor escreva suas anotações, como revela as autoras:

Dentro de cada bloco existem diferentes itens com uma série de indicadores, nas quais estão definidos diferentes graus de aprendizagem que a criança pode fazer em relação a uma determinada capacidade ou a um determinado conteúdo. É preciso considerar que esses indicadores servem como orientação e que não se esgotam as diferentes possibilidades de valorização das crianças. Embora os indicadores possam ser válidos para muitas crianças, pensamos que um comentário individualizado feito pela professora sempre é mais rico do que uma cruz ou um sublinhado nas pautas já impressas em um papel (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 188).

As pautas de observação apresentadas na obra são extensas; há oito pautas, com três áreas em cada pauta, cada área possui três blocos e cada bloco há uma quantidade de indicadores que variam entre dois a quinze itens.

Acreditamos que a pauta de observação pode ser utilizada como um balizador de possibilidades do que o professor vai observar, ou seja, a observação pode ser realizada de forma livre, em que o professor observa as crianças e registra o que julgar relevante, ou planeja o que será observado, e então a pauta de observação lhe será útil como um instrumento que compõe o processo avaliativo. Para endossar essa posição, utilizaremos a afirmação de Hoffmann (2012, p. 15):

Um primeiro alerta sobre isso é que não se deve denominar por “avaliação”, dessa forma, os instrumentos que fazem parte do “processo de acompanhamento” das crianças, tais como pareceres descritivos, fichas, relatórios, dossiês dos alunos e outras formas de registros ou anotações. Esses registros são “instrumentos” utilizados no processo (tal como um termômetro, serve para medir a febre de um paciente). O instrumento, como tal, não pode ser denominado avaliação. Ele integra o processo. Como ferramenta, só adquire sentido à medida que auxilia a tornar o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativos.

Outra proposta que consideramos importante mencionar é a das autoras também espanholas Mercè Cayuso Rovira e Otilia Defis Peix (2004), para quem a avaliação na educação infantil deve ter como principal instrumento a observação:

Temos que estar de acordo para que a avaliação no período infantil não se traduza em “quantificação”, mas responda à necessidade de conhecer o nível evolutivo em que cada um, dos alunos, se encontra. A avaliação deverá ser, portanto, multidimensionada e contínua. A forma de realiza-la se baseará prioritariamente na observação sistemática das condutas e da evolução das diferentes etapas que intervêm no processo de ensino-aprendizagem (ROVIRA; PEIX, 2004. p. 385)

Segundo as autoras, o professor se torna um espectador dos comportamentos das crianças e deve dirigir as observações para as interações das crianças nos diferentes contextos que a educação infantil possibilita:

A escola infantil proporciona o ambiente adequado para a observação das crianças. Nela o professor-observador tem a sua disposição, de maneira incondicional, uma gama de situações diferentes que, de forma natural e espontânea, podem ser contemplada durante o tempo que seja preciso. Por isso entre as diferentes técnicas de avaliação, a observação é a que melhor se adapta à educação precoce e às suas características intrínsecas (ROVIRA; PEIX, 2004. p. 385).

As autoras sugerem técnicas de observação, modelos de observação, procedimentos, diretrizes de avaliação e discute também as relações entre escola e

família, trazendo orientações de como entrevistar os pais e apresentar os avanços das aprendizagens das crianças (ROVIRA; PEIX, 2004).

É interessante mencionar a forma como as autoras classificam as fases avaliativas, como: inicial, formativa e cumulativa. A avaliação inicial é a que “[...] nos situa no ponto de partida de cada uma das crianças para realizar novas aprendizagens” (ROVIRA; PEIX, 2004. p. 392). Já a avaliação formativa acompanha o processo de aprendizagem da criança:

Esse tipo de avaliação implica uma prática formal, traduzida pelo educador em uma observação sistemática do processo de aprendizagens da criança, mediante diretrizes ou fichas de observação e um registro de todas as informações obtidas (ROVIRA; PEIX, 2004. p. 392).

E finalmente, a avaliação cumulativa “[...] possibilita conhecer e medir os resultados dos alunos e conseqüentemente, os resultados de todo o processo de ensino e aprendizagem” (ROVIRA; PEIX, 2004. p. 392).

De acordo com Godoi (2006) a proposta das autoras espanholas apresenta uma forte tendência “psicologizante e escolarizante”, como assim explica:

Os instrumentos de avaliação praticados e sugeridos para a educação infantil baseiam-se em uma concepção de criança abstrata e que deve ser comparada a partir de parâmetros pré-estabelecidos. Verifica-se que a avaliação é entendida como instrumento de medição. Ainda, a psicologia do desenvolvimento representa um forte campo de pesquisa e discussões, além de nortear e dar subsídios aos instrumentos, principalmente quando se diz respeito à educação das crianças pequenas, isso é observável de maneira explícita. Podemos seguramente afirmar que suas marcas estão presentes do século XIX ao XXI (GODOI, 2006 p. 33).

Observa-se nesta proposta que as sugestões das diretrizes de avaliação e modelos de observação podem auxiliar o professor como indicadores para direcionar suas observações. No entanto, verifica-se o caráter mensurável da proposta. Apesar de as autoras resistirem ao termo quantitativo, apresentam uma fórmula para calcular os pontos observados.

Outro ponto a destacar é que a observação é deveras importante e possui muitos pontos conceituais e filosóficos a serem aprofundados, porém, ela não caminha sem o registro e a reflexão, que foram pouco explorados pelas autoras.

A observação e o registro como instrumento avaliativo é também o foco de estudos de Madalena Feire. A autora esclarece que a temática é sua fonte de

pesquisa desde quando era professora: “Desde minha prática com crianças (1966) fui me dando conta da importância do ato de observar, e do registro da reflexão juntamente com a avaliação e o planejamento, na apropriação do meu pensamento prático e teórico” (FREIRE, 1983, p. 5).

Essa experiência foi amplamente divulgada pelo livro *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora* (1983), onde a autora publicou seus registros enquanto professora de uma pré-escola na cidade de São Paulo. O livro está dividido em: *Relatório de Atividades* 1978 e 1981, em que ela relata as aulas, falas e desenhos das crianças, participação das famílias, suas ideias e inquietações; *O Livro de Nossas Histórias*, com textos coletivos elaborados pelas crianças e pela professora; e o *Caderno de Lições*, cópias das atividades realizadas, escritas a mão e com desenhos, algumas com assinatura das crianças. A obra revela um trabalho movido pela curiosidade, descoberta e mediação de uma professora que observa, busca embasamento teórico, reflete sobre sua prática e registra suas descobertas. Assim, a autora explica sua rotina com suas crianças:

É importante desde logo salientar que, de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõem a sua inversão, ou a professora, baseando-se na observação do grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina (FREIRE, 1983, p. 19).

Mais tarde, Madalena Freire passa a trabalhar com a formação de professores, organizando encontros para estudos chamado *Espaço Pedagógico*. Com a colaboração de outras autoras discute a importância da observação de forma poética, simples e sem perder a densidade do assunto.

O ato criador é processo de dar forma, dar vida aos nossos desejos. Para isto, é necessário estar concentrado – com o corpo e alma presentes – para desenvolver o esforço na educação que traz o germe da paixão. Paixão que precisa ser educada... No exercício disciplinado de sua arte (mediado por seus instrumentos metodológicos), é que a paixão de educador é educada. Nesta concepção de educação o educador é um leitor, escritor, pesquisador, que faz ciência da educação. Leitor no sentido amplo, aquele que lê a realidade, os outros e a si próprio; interpretando, buscando seus significados. Escritor que registra sobre seu fazer pedagógico, questionando-o, perguntando-se sobre suas hipóteses do seu pensar. Este aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador (FREIRE, 1995, p. 8).

A obra de Madalena Freire perpassa os vários caminhos da formação em serviço do educador, principalmente sobre o movimento de ser educador/educando sob a mediação de um coordenador e a auto formação a partir da reflexão da sua própria prática pedagógica:

Apresentamos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador. Apresentamos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Apresentamos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro. A ação, a interação e a troca, movem o processo de aprendizagem. Função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento. A socialização da reflexão sobre a prática move o processo de formação permanente (FREIRE, 1995, p. 9).

De acordo com Freire (1995), o processo de formação do educador é constituído pelo resgate dos conhecimentos e hipóteses que o educador/educando já se apropriou; pelo planejamento da informação teórica e pelo acompanhamento da reflexão de sua própria prática.

A autora defende que a formação do educador que observa, registra e reflete é também aquela que acredita em um sujeito que constrói conhecimento e cultura, vive em grupo, expressa sua afetividade e sentimentos, desenvolve sua sensibilidade e para tanto Freire (1995, p.10) alerta que “[...] temos que assumir em sua formação o acompanhamento *instrumentalizador* de todos esses aspectos constituidores deste sujeito”.

A educação do “olhar da observação” é defendida pela autora como a ferramenta para romper com o modelo autoritário e tradicional de avaliação, utilizado de forma ajustável em qualquer seguimento educativo. O “olhar sensível e pensante” como a autora denomina, deve ser desenvolvido pelo educador para que ele demonstre atenção, escuta e presença, envolvendo a sintonia consigo mesmo e com o outro. Nas palavras da autora:

Neste sentido a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Pois sempre só vejo o que sei (Jean Piaget). Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber; e assim, podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar (FREIRE, 1995, p. 14).

Segundo Freire (1995), o aprendizado do olhar envolve exercícios de pensar o olhar e a escuta atenta, envolvendo também uma ação reflexiva e

estudiosa. A autora constata neste processo a construção de alguns movimentos: O primeiro é “o movimento de concentração para a escuta do próprio ritmo, aquecimento do próprio olhar e registo da pauta para a observação” (p. 14).

Entende-se aqui que, para a autora, o autoconhecimento é essencial para que o educador saiba o que deseja e quais são suas intencionalidades. O professor que deve saber o que quer observar, quais hipóteses quer entender e checar. Nas palavras da autora, “olhar sem pauta se dispersa” (FREIRE, 1995, p. 15). Por esta razão, o educador precisa se planejar para que, durante a observação, seu olhar não se perca. Neste ponto, a autora coloca a importância que o educador deve construir a partir das suas intencionalidades.

O segundo movimento definido pela autora, é o “que se dá no registo das observações. Onde o desafio está em sair de si para colher os dados da realidade significativa e não da idealizada” (FREIRE, 1995, p. 15). Neste movimento a autora esclarece que a pauta de observação orienta o olhar do educador, para isso ela deve ser planejada. Nesta seara, percebe-se a necessidade de sistematização da observação para que ela se torne um subsídio. E isto é importante, de acordo com a autora, tanto na avaliação inicial, formativa ou somatória, pois observar não é invadir o espaço do outro sem planejamento nem devolutivas. Observar é estar preparado, presente e ser cúmplice no processo.

Enfim, há o terceiro movimento, o “[...] de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la” (FREIRE, 1995, p. 15). Aqui, a autora revela a utilização pelo educador de seus conhecimentos teóricos, seu repertório, e a busca pelo que ainda não conhece para compreender melhor o que foi observado e assim, refletir sobre a construção de seu novo planejamento. A autora assim expressa sua conclusão a respeito do ato de observar: “Podemos concluir, portanto, que o ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento; pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade” (FREIRE, 1995, p. 14).

É interessante mencionar que, para a autora, o estudo da arte é um grande aliado para aprender a observar. A formação do educador em que é convidado a olhar, perceber e desenvolver um olhar sensível é um grande passo para despertar a observação atenta:

A Pedagogia do Olhar, pautada na arte e no ser simbólico e social que a produz, se torna necessária hoje na formação de qualquer educador. É através dela que o educador poderá perceber os parâmetros e desvios de seu olhar, exercitá-lo na leitura de significantes como índices, para ler o que há por trás: os significados de fatos, comportamentos e ações pedagógicas, na construção de sua competência (FREIRE, 1995, p 36).

A autora esclarece que, na sua proposta, o ato de refletir como apropriação do pensamento não se faz de forma única, é uma expressão original, de cada pessoa e por isso, não há um modelo de pensar, refletir ou registrar. Cada educador precisa exercitar, buscar e descobrir seu ritmo e sua forma de registrar suas observações e reflexões (FREIRE, 1995).

Com o exercício disciplinado da reflexão, e instrumentalização pelo Educador, alcança-se uma fluidez desta ação generalizadora, teorizante. Fruto dessa conquista, emerge a explícita necessidade de fundamentação teórica. Pois não existe prática sem teoria; como também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história (FREIRE, 1995, p. 40).

O trabalho desenvolvido pela autora é inspirador, não só em relação à importância dada à observação, mas também, ao estímulo para que o educador tenha uma postura de pesquisador.

Outra proposta que tem a observação como uma prática central no trabalho do professor é a das educadoras estadunidenses Judy R. Jablon, Amy Laura Dombro e Margo L. Dichtelmiller (2009). Nesta pesquisa, a observação é o elo que envolve o planejamento, a construção do currículo, o vínculo entre professor e criança e o fortalecimento no relacionamento entre o professor e as famílias.

As autoras entendem que não é fácil para o professor o ato de observar, é algo a ser aprendido e exercitado, é muito mais que um conjunto de habilidades, a observação cria uma postura de receptividade que permite entender as crianças, como argumentam as autoras:

De repente, a observação não é mais algo que está “lá fora”, que você deve encontrar tempo para fazer. Ao invés disso, ela se torna parte do seu trabalho cotidiano. Admirar-se e questionar; olhar, escutar e tomar notas; e refletir e responder são tão importantes quanto qualquer outra coisa que você faça durante o dia. E também tem implicações para a maneira como você enxerga seu papel como professor (JABLON, DOMBRO, DICHELMILLER, 2009. p. 19).

As autoras sugerem algumas questões para auxiliar o professor a conhecer as crianças como, por exemplo:

Saúde e desenvolvimento físico: De um modo geral, como você descreveria a saúde da criança? O que os registros de saúde da criança revelam? Os familiares tem alguma pergunta ou preocupação em relação à saúde ou ao desenvolvimento da criança? Alguma coisa lhe ocorreu? (JABLON, DOMBRO, DICHTELMILLER, 2009. p. 26).

Outros aspectos elencados pelas autoras para observar e conhecer melhor as crianças são: Temperamento; Habilidades e Capacidades; Interesses; Cultura e vida em família; Abordagem à aprendizagem; Uso da Linguagem Verbal; Uso da Linguagem Corporal; Interações Sociais com Adultos e com outras Crianças. Esses tópicos apresentam também uma lista de perguntas para nortear o olhar do professor.

As autoras sugerem esses questionamentos, como também formas de registrar as observações por meio de fotografias, filmagens, gravação em áudio e produções das crianças, mencionam que esses recursos podem ser utilizados como auxílio, mas que o professor deve encontrar sua própria maneira de observar e registrar. No entanto, essa prática exige estudo, disciplina e persistência do professor.

De acordo com as autoras, o professor, com o tempo, se habituará à prática de avaliação e reconhecerá as demonstrações dos comportamentos das crianças em um ambiente familiar e confortável. O professor observará o que as crianças sabem, entendendo como elas pensam e sua maneira de resolver problemas. Isso será possível coletando observações, registrando em forma de anotações, ou fazendo um quadro de desempenho dos progressos das crianças sem, contudo, interferir no comportamento natural das crianças durante o desenvolvimento das atividades (JABLON, DOMBRO, DICHTELMILLER, 2009).

As autoras sugerem formas diferenciadas de instrumentos para registrar as observações individuais das crianças, como porta fichários, cadernos, caixas com fichas e nomes, pranchetas para estarem sempre fáceis para o professor utilizar, enfim, e deixam claro que depende da forma como o professor julgar que fique melhor. O portfólio também é citado para que o professor acompanhe o desenvolvimento das crianças por meio de suas produções. Contudo, o que é mais

interessante neste trabalho são os exemplos de registro de observações feitas sobre crianças, são exemplos que auxiliam o leitor a encontrar também sua forma de observar e registrar.

A observação também é o foco de pesquisa da professora Helen Bradford (2014). Assim como nas propostas anteriores, essa eleger a observação das crianças, feitas pelas professoras, como o elo de articulação entre os vários aspectos que circundam os fazeres na Educação Infantil, em que o planejamento das aulas, a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem e a auto avaliação do trabalho pedagógico são permeados pela observação atenta.

De acordo com a autora, a base para um trabalho eficiente com a primeira infância é o planejamento e a observação: “[...] una planificación y observación adecuados desempeñan un papel crucial a la hora de favorecer e impulsar el desarrollo y aprendizaje del niño” (BRADFORD, 2014, p. 10).

A autora cita como uma das suas fontes de inspiração o trabalho de Maria Montessori, que de acordo com Bradford (2014), desenvolveu um pensamento pedagógico a partir da observação:

Um breve examen de los métodos de Montessori define el contexto em relación com las ventajas de las observaciones. Partiendo de la aseveración de que su pensamiento se basaba em observaciones científicas, Maria Montessori creía que cualquier acción de um adulto que no fuera una respuesta a los comportamientos observados en el niño limitaría la libertad de éste. Se trata por tanto de aprendizaje dirigido por el niño em su expresión más perfecta. Montessori afirmaba que sus observaciones revelaban que los niños aprenden moviéndose y jugando, que disfrutaban aprendiendo em um espacio diseñado a la medida de sus necesidades y que como mejor aprenden es usando los sentidos (BRADFORD, 2014, p. 64).

Nesse sentido, Bradford (2014) menciona que a educadora italiana afirmava que a criança só é livre se o professor se tornar um observador atento e utilizar suas observações para entender as necessidades da criança e favorecer uma aprendizagem adequada. Embora, sua pesquisa não se trate do método desenvolvido por Montessori, para a autora, foi relevante mencionar a importância das pesquisas sobre a observação.

Em sua pesquisa, Bradford (2014) sugere modelos de currículos, de acordo com as fases de desenvolvimento, para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade, pois, para a autora, desde que nascem são seres sociáveis e

aprendizes competentes, e que este período é primordial para oferecer os estímulos necessários e favorecer o desenvolvimento das crianças:

Se ha escrito pensando en que las educadoras y educadores infantiles se encuentran en una situación privilegiada para trabajar con los niños desde el momento en que estos nacen hasta que cumplen los tres años. Tienen la posibilidad de ver y responder a cada uno de esos niños como lo son: seres individuales com su propia idiosincrasia (BRADFORD, 2014, p. 9).

Segundo Bradford (2014), o desenvolvimento da capacidade da observação dos professores da primeira infância é fundamental para a qualidade na educação infantil. É o elemento que propulsiona um planejamento voltado para as necessidades e interesses da criança, uma avaliação mais justa e eficaz e o que garante a reflexão do professor sobre sua prática.

Além de sugerir exemplos de planejamento semanais e panos de aula, também apresenta instrumentos com indicadores para possibilitar ao professor foco na sua observação, a partir das atividades sugeridas. Em seu trabalho também encontramos questionamentos para que o leitor faça exercícios de reflexão sobre as observações e as atividades propostas para as crianças.

O trabalho da autora é muito interessante, a observação é tratada como um instrumento que só traz vantagens e que deve ser aprofundado, além de oferecer exemplos e modelos do trabalho que se pode desenvolver com crianças pequenas, podendo servir como recurso para novas ideias. No entanto, as sugestões não são flexíveis, nem personalizadas; corre-se o risco de ser utilizado na íntegra como único recurso, não possibilitando que o professor construa com as crianças e com seus pares seus próprios recursos a partir das necessidades, interesses e da bagagem cultural que a criança já traz.

Para endossar nossa posição a respeito das possíveis utilizações do currículo sugerido pela autora acrescentamos a opinião de Hoffmann (2012, p. 67):

Um processo avaliativo mediador não entra em sintonia com um planejamento rígido de atividades por um professor, com rotinas inflexíveis, com temas previamente definidos por unidades de estudo, em que as vivências, as experiências e os contextos de vida das crianças não sejam levados em conta.

Discutiu-se até agora sobre a observação e o registro, conhecendo propostas na qual a observação é o principal instrumento e outras que são

oferecidos modelos de ferramentas de observação com indicadores pré-determinados. Em algumas propostas, percebemos que as formas de registro são pouco mencionadas, entretanto, a observação o registro e a reflexão são ações que devem acontecer conjuntamente na rotina da educação infantil, como argumenta Rinaldi (2012, p.131):

Nesse movimento, que eu definiria como uma espiral que entrelaça e junta observação, interpretação e documentação, é possível ver claramente que nenhuma dessas ações pode realmente ser separada ou isolada das outras. Qualquer separação seria artificial e serviria apenas ao argumento. Em vez disso, eu falaria sobre o domínio, no nível adulto, da consciência e, por conseguinte, da ação. É impossível, na realidade, documentar sem observar e, obviamente sem interpretar.

Dessa forma, analisaremos a seguir algumas propostas de autores engajados em aprofundar as reflexões e ressignificar o processo de avaliação na creche como acompanhamento. Tais propostas se contrapõem àquelas classificatórias, homogeneizadoras, compensatórias e comparativas, que se colocam como instrumento de controle sobre as crianças e os professores.

Abordar as discussões sobre instrumentos de avaliação na Educação Infantil é deveras complexo, pois há fatores que são pertinentes e que não podemos deixar de articulá-los como, por exemplo, as concepções que os professores possuem sobre a criança e a infância e as teorias de aprendizagem que influenciam o projeto político pedagógico.

A educadora Jussara Hoffmann desenvolve um trabalho voltado diretamente para a avaliação na Educação Infantil, abordando pressupostos teóricos e práticos da avaliação mediadora:

A “avaliação mediadora” teoria que desenvolvo desde 1981, parte do pressuposto que o que faz toda a diferença em avaliação é a postura do professor. Sem a promoção de desafios adequados, a partir do que este observou e refletiu, é altamente improvável que as crianças venham a construir “da maneira mais significativa possível” os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra uma ação pedagógica mediadora (desafiadora e provocativa). (HOFFMANN, 2012, p. 19).

Para a autora, o processo avaliativo, numa perspectiva mediadora que é “um estado de alerta permanente do professor” Hoffmann (2012, p. 45), ainda não está presente em muitas instituições que adotam formulários ou fichas de

desempenho e acompanhamento sobre a rotina da criança na creche. Algumas ainda dividem as crianças em aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos, o que não conseguem englobar toda a amplitude do universo infantil, em pleno desenvolvimento e com todas as suas descobertas (HOFFMANN, 2012) e (BARBOSA E HORN, 2008).

De acordo com Hoffman (1996), não se pode manter a concepção de avaliação como um jogo de regras definidas e uniformes, pois para autora “ela encerra a dinâmica da interação e a própria dialética do conhecimento, com suas continuidades e descontinuidades” (HOFFMANN, 1996, p. 21).

Outro elemento relevante mencionado por Hoffmann (1996) é que a prática do uso das fichas de desempenho, ou formulários, previamente delineados, além de não ser levado em conta o cotidiano da criança, não é considerada a postura pedagógica do professor, assim como ocorre no ensino fundamental. Se o professor é apenas o executor de um instrumento de controle, a avaliação é para ele, apenas exigência do sistema, que lhe é imposto com prazos e regras sem a discussão do significado dessas determinações. Essas reflexões são endossadas por Angotti (apud Oliveira, 1995, p.56) “[...] assumir o papel de executoras de tarefas preestabelecidas por outrem quebra nas professoras um elo de coerência e responsabilidade frente ao seu próprio fazer”.

Nesse sentido, a autora aponta alguns pressupostos para a construção de uma proposta de avaliação mediadora para a etapa da primeira infância:

- a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;
- b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer lhe novos desafios;
- c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico. (HOFFMANN, 1996, p.21).

Para tanto, a autora defende a necessidade de aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento da criança e de como ela aprende e das especificidades pedagógicas condizentes com essa faixa etária, e a postura investigativa do

professor é aprofundada por essa dinâmica de observar, registrar, refletir, avaliar (HOFFMANN, 1996).

Portanto, a autora esclarece que a reflexão sobre a avaliação é necessária para que as rupturas aconteçam, como explica:

Entre as condições sociais e concretas da existência da criança e as expectativas definidas pelas instituições como ideais. Entre as especificidades dos adultos e as especificidades lógicas das crianças. Entre o que o educador efetivamente observa de sua criança, a cada momento, e o que as “listagens de comportamento” supõem que deva registrar (HOFFMANN, 2001, p.89).

Essas rupturas favorecem, a concepção de que a Educação Infantil não é uma preparação para o ensino fundamental, pois ela tem seus objetivos próprios.

As críticas de Hoffmann (2012) ao caráter classificatório e comparativo, inspirado em testes, provas e exames do ensino fundamental, nas fichas de avaliação utilizadas na Educação Infantil, também são compartilhadas por Barbosa e Horn (2008), para quem esse tipo de instrumento apresenta aspectos de hierarquização, homogeneização, controle sociais e de normalizar as pessoas:

[...] baseava-se em objetivos comportamentais, os quais apontavam pautas do desenvolvimento humano configuradas pela psicologia do desenvolvimento, tendo como parâmetros uma criança idealizada e tida como capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e evidenciar competências. Obviamente, essa criança “modelo” pertencia, no mínimo, às camadas médias da sociedade (BARBOSA; HORN, 2008, p. 98).

De acordo com Barbosa e Horn (2008), a partir da década de 1980, as lutas pela democratização do país, os questionamentos sobre o poder e a exclusão social, e a inclusão de abordagens qualitativas de coleta de dados em pesquisas e com as novas perspectivas nas pesquisas do desenvolvimento humano (psicologia genética e sócio- histórica), favoreceram uma nova maneira de abordar a avaliação na primeira infância. Foram introduzidas formas de avaliar menos comparativa, mais descritiva como as propostas de relatórios avaliativos e pareceres descritivos.

No entanto, tanto Barbosa e Horn (2008) quanto Hoffmann (2012) concordam que os pareceres descritivos, embora façam parte do processo avaliativo de muitas escolas, geram resistências e falta de significado para professores e famílias das crianças, em muitos casos apresentam “[...] caráter subjetivo e vago dos

aspectos avaliados pelos professores, dificultando o acompanhamento do desempenho dos filhos na escola” Hoffmann (2012, p. 98). Sobre isso, Barbosa e Horn (2008, p. 98) aponta:

A falta de rigor, a descrição de elementos subjetivos e o uso de roteiros preestabelecidos, que muitas vezes se transformam em modelos, acabaram esvaziando de sentido esse instrumento. Em outras palavras, a avaliação compartimentada em tópicos nos quais se marcava com um “x” o desempenho do aluno transformava-se em um texto, denominado parecer descritivo. Muitos desses instrumentos eram elaborados a partir de observações esporádicas e fragmentadas das crianças, fixando-se características identitárias que poderiam ser flexíveis.

Os relatórios avaliativos são defendidos por Hoffmann (1996), (2001) e (2012) embasado numa perspectiva construtivista e interacionista, que é uma configuração das articulações da observação, da reflexão teórica e da intervenção pedagógica. Nessa direção, a autora formula algumas questões implícitas no que chama de “olhar avaliativo”:

Em que áreas do conhecimento/desenvolvimento a criança apresenta avanços? Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços? (comentários, temas de interesse, brincadeiras, participação em jogos, atitudes). Apresenta alguma área a ser melhor trabalhada? Como pode o professor intervir nesse sentido? Qual contribuição possível da família? Como os pais se referem quanto aos próprios avanços e ao trabalho da instituição? Como as crianças se referem aos próprios avanços e ao trabalho que desenvolvem? (HOFFMANN, 2001, p. 64).

Entretanto, a autora pondera que, para desenvolver esse olhar avaliativo ainda há muito a percorrer, pois são muitas as dificuldades e resistências por parte dos professores, uma vez que a elaboração de relatórios avaliativos exige estudo, tempo e permanente observação atenta do professor em relação às crianças. “Sem isso, não teremos indicadores significativos de análise para proceder à melhoria de sua formação pedagógica” (HOFFMANN, 2012, p.113).

A autora aponta que, o relatório de avaliação tem demonstrado um significado diferente dos registros tradicionais, tornou-se um elemento de aproximação entre escola e família sem, contudo, apresentar os aspectos burocráticos como a avaliação sempre foi encarada (HOFFMANN, 2012).

O relatório de avaliação, para Hoffmann (2012), tem em seu primeiro passo a observação diária para acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens

das crianças, que podem ser registradas por meio de anotações, fotografias e vídeos. O segundo passo seria rever esses registros após uma ou duas semanas e analisar esse conjunto de sequências para atribuir um significado, que será mais rico quando o professor elabora questões sobre as atividades realizadas, suas mediações e intervenções e suas anotações sobre o que ocorreu:

As observações que são feitas sobre a criança, ao longo do processo e articuladas, darão consistência à “memória avaliativa” do professor, não apenas sobre as crianças, mas sobre as ações mediadoras que ele próprio desencadeou em busca da evolução/superação delas em um determinado aspecto do desenvolvimento (HOFFMANN, 2012, p. 107).

A elaboração do relatório de avaliação é uma ação reflexiva que, para a mesma autora, acontece em tempos complementares e articulados:

- a) Tempo de observação/descrição da ação: ao ter que escrever com palavras uma situação de aprendizagem, o professor protagoniza um primeiro momento importante: de selecionar fatos que lhe foram significativos em algum momento, de alguma criança. Anotações, mesmo breves, permitem perceber as posturas pedagógicas assumidas por ele, as crianças que mais lhe chamaram atenção, as situações e atividades que estavam sendo desenvolvidas, entre outros.
- b) Tempo de retomada/reflexão: ao reler anotações, após um tempo, o professor estará alcançando um segundo patamar de reflexão, pensando sobre o que pensou ao fazer suas anotações. Ele estará analisando a si próprio por meio de suas anotações, voltando no tempo e posicionando-se, criticamente, em relação às suas próprias ações e posturas. Relendo anotações feitas em diferentes ocasiões, poderá compreender o percurso percorrido por cada criança, a partir do qual irá pensar nas próximas atividades e brincadeiras ou em novas posturas em relação às crianças. Quando o professor alcança essa segunda etapa, seus comentários passam a ser mais dinâmicos e mais individualizados.
- c) Tempo de reconstrução/ mediação: na terceira etapa, sua reflexão irá ocorrer de forma ainda mais abrangente e significativa, tendendo a analisar o conjunto das situações educativas, a evolução de cada criança frente a tal contexto e o seu papel de professor frente a tudo isso, envolvendo, dessa maneira, a descrição dos fatos, a reflexão sobre eles e o seu compromisso pedagógico em termos da melhoria da aprendizagem da criança. (HOFFMANN, 2012, 115 - 116).

A importância desse instrumento, de acordo com Vygotsky (2002) confere valor à linguagem escrita. Para o autor, organizamos nosso pensamento por meio da

fala, e a escrita por sua vez, exige uma maior reflexão e assim reorganizamos nossas ideias. Hoffmann (2012) acrescenta que por meio da escrita:

[...] pode-se distanciar do próprio pensamento e refletir sobre as ideias escritas, objetivadas, reinterpretando-as, retomando os quadros conceituais ali esboçados, no sentido de construir novas hipóteses para situações vividas e melhores caminhos a percorrer (HOFFMANN, 2012, p. 112).

Os relatórios de avaliação, propostos pela autora documentam o entendimento do professor sobre o processo que a criança vivenciou, e o professor precisa se enxergar como corresponsável e participante na construção desse processo, dessa história, e assim, o relatório se torna representativo e significativo do acompanhamento que o professor realizou com a criança.

Outra proposta de avaliação para a Educação Infantil foi desenvolvida por Cristina Parente, de Portugal. A Professora realizou uma pesquisa sobre avaliação alternativa ou autêntica, que:

[...] são termos usados para descrever procedimentos de avaliação e estruturas organizativas que são usados em vez de ou associados aos testes de papel e lápis. São procedimentos mais descritivos quanto à sua natureza e tendem a enfatizar os processos, nomeadamente, como a criança aprende, processa a informação, como constrói conhecimento ou como resolve problemas. Emprega, preferencialmente, procedimentos de avaliação que procuram descentrar-se dos produtos e resultados para se centrar nos processos desenvolvidos pela criança. Os diversos formatos de avaliação alternativa propiciam uma aproximação mais autêntica à aprendizagem da criança podendo, por isso, reflectir com mais precisão a perspectiva construtivista da aprendizagem (PARENTE, 2004, p. 35).

Segundo Parente, (2004, p. 34) “[...] a avaliação na educação de infância pressupõe a apreciação da aprendizagem e dos progressos da criança” e a construção de práticas de avaliação alternativa ou autêntica é realizada a partir da dimensão da observação–planejamento–avaliação com o objetivo de “recontextualizar a Pedagogia da Infância”.

Esta pesquisa se concretizou com a proposta da elaboração e construção de Portfólios de Avaliação, como descreve a autora:

Genericamente o portfolio é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo. Afigura-se como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais

pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança (PARENTE, 2004, p. 52).

Este é um recurso avaliativo que apresenta e descreve o percurso da aprendizagem da criança, constitui um material para nortear o planejamento do professor e favorece a participação das famílias no acompanhamento do processo pedagógico construído na escola.

Em seu estudo, Parente (2004) relata que as professoras participantes da pesquisa tinham concepções tradicionais de avaliação como um todo, já a avaliação na educação infantil praticamente não existia. Havia nesse sentido, a necessidade de realizar uma formação com as professoras para instrumentalizá-las teoricamente, refletirem sobre a educação infantil e construir todo esse processo avaliativo.

O portfólio é um instrumento de origem inglesa, é utilizado principalmente por artistas plásticos e *designers* entre outros profissionais como uma pasta de produtos já terminados. Em uma dimensão pedagógica, esse instrumento é utilizado para acompanhar o processo da aprendizagem da criança (BARBOSA; HORN, 2008).

Na opinião de Lopes (2009, p. 130) o portfólio é “entendido como seleção de registros” esses registros podem ser de projetos pedagógicos ou sequências didáticas e podem conter relato de atividades, fotografias, transcrição de falas das crianças e suas produções gráficas. A autora destaca também, a importância de conter no portfólio as intenções de aprendizagem, observações críticas e reflexões sobre os processos vivenciados pelas crianças. Os portfólios são a representação da construção da memória e da história que torna possível a comunicação e a divulgação do trabalho realizado.

No entanto, para Barbosa e Horn (2008), o portfólio não é o instrumento de acompanhamento e avaliação mais completo e significativo que podemos utilizar na creche:

O uso do portfólio e dossiês já provoca a necessidade de modificar a forma como comunicamos os resultados para as crianças. Geralmente a avaliação é uma tarefa apenas para os adultos: os professores comunicam aos pais um parecer sobre seus filhos, e as crianças sabem que algo acontece, mas não fazem parte desse processo (BARBOSA; HORN, 2008, p. 114).

Nesse sentido, as autoras advogam sobre a necessidade de mudanças na forma de como as famílias e as crianças participam do acompanhamento e da avaliação na creche, o que resultaria, com essa modificação, no sentimento de pertencimento e responsabilidade de todos os envolvidos na construção do portfólio.

Outras formas de comunicar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças além dos portfólios apontados por Barbosa e Horn (2008) são: painéis, exposições, instalações, dossiês e cds com vídeos e fotografias dos trabalhos elaborados pelo grupo, e isso exposto em encontros entre famílias, crianças e os professores. E essas práticas são diferentes do que acontece em muitas creches brasileiras como alertam as autoras:

[...] não basta agruparmos e organizarmos materiais produzidos na sala de aula. Podemos recordar as pastas de artes que as crianças levam para casa sem comentários e, muitas vezes, até mesmo sem data. Na realidade, eles só tem sentido se o educador puder apreciá-los, analisá-los, interpretá-los, contextualizá-los, construindo um sentido para essas produções e, a partir disso, criando novas narrativas para a inserção das crianças e dando novos rumos à prática cotidiana junto a elas (BARBOSA, HORN, 2008, p. 114).

Em contraposição às propostas já discutidas, que tratam a avaliação de forma dissociada da prática educativa, há a produção de conhecimentos na Educação Infantil, que vem sendo construída há mais de quarenta anos na região de Emilia Romagna, ao norte da Itália que é chamado de Abordagem de Reggio Emilia:

Nos últimos 30 anos o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, curriculares e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificados, chamamos de Abordagem Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatros de sombra, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

É importante ressaltar que a abordagem de Reggio Emilia não trata especificamente de avaliação na Educação Infantil, mas da construção de teorias, filosofia e metodologias diferenciadas que se constituiu sobre o contexto em que viviam e vivem as pessoas dessa região. É uma experiência bem sucedida que faremos referencia pela contribuição no campo da Educação Infantil.

Serão utilizados alguns referenciais de autores que dialogam sobre a abordagem de Reggio Emília para compreendermos como ocorre o acompanhamento, o registro e a comunicação das aprendizagens das crianças: Edwards, Gandini e Forman, (1999); Gandini e Edwards, (2002); Dahlberg, Moss, Pence (2003); Bechi, Bondioli (2003); Rinaldi (2012); entre outros.

Essa proposta traz grande contribuição à área da Educação Infantil, especialmente para a creche, pois, o instrumento construído, a *documentação pedagógica*, não é prioritariamente um instrumento avaliativo, é uma documentação que se relaciona diretamente com a prática pedagógica, à comunicação com as famílias das crianças, à história construída pelo grupo registrando suas memórias sobre as vivências e ao crescimento profissional dos educadores quando analisam o próprio fazer pedagógico, como revela Rinaldi, (2012, p. 120) “[...] a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão”.

A expressão *documentação pedagógica* foi inserida na realidade brasileira a partir das experiências italianas, para explicitar uma prática docente que torne visível as diversas maneiras de entender a criança, as suas conquistas e realizações, enfim, seus processos de aprendizagem (BARBOSA; HORN 2008).

A documentação pedagógica constitui a observação, o registro, e a reflexão das propostas educativas construídas com as crianças. São ações distintas que se completam, evoluindo também no compartilhamento entre os professores, crianças e famílias, são práticas que favorecem a contemplação do passado, a compreensão do presente e a projeção do futuro do trabalho educativo. De acordo com Gandini e Goldhaber (2002) a documentação pedagógica:

[...] constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunica-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares onde elas são educadas (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 150 - 151).

O precursor dessa proposta foi Loris Malaguzzi (1920-1994), professor da rede pública de ensino, sentia que ensinar era gratificante, porém, a escola mantida

pelo estado continuava com a “estúpida e intolerável indiferença com as crianças, a atenção oportunista com a autoridade e a esperteza auto aproveitadora, empurrando um conhecimento pré-embalado” (MALAGUZZI, 1999, p. 60).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, Loris Malaguzzi ficou sabendo que em um pequeno vilarejo próximo a Reggio Emília, a Villa Cella, um grupo de pessoas decidiu construir uma escola para crianças pequenas, então o professor, em sua bicicleta, correu para lá e juntou-se ao grupo. De acordo com Malaguzzi (1999), assim foi o início desse trabalho. O professor influenciado por Celestin Freinet, John Dewey, Piaget, Vygotsky e Maria Montessori, ficou mais tarde conhecido como o verdadeiro mentor da abordagem Reggio Emilia, que foi constituída com a união de professores e pais que queriam criar um espaço de educação de qualidade para seus filhos.

Para se compreender melhor como ocorre a construção da documentação pedagógica, serão elencados alguns pontos para contextualizar as práticas pedagógicas da abordagem italiana. O trabalho baseada na concepção teórica do construtivismo, os programas para a primeira infância se organizam por projetos de trabalho, em que as crianças têm liberdade de escolher e sinalizar os assuntos e temas da investigação de acordo com suas curiosidades e necessidades, e são também estimuladas a trabalharem em pequenos grupos, como explica Kats (1999, p. 38):

[...] o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo.

O planejamento dos currículos e atividades a serem desenvolvidas com as crianças é feito de forma bastante flexível. Os professores apresentam primeiro os objetivos gerais, depois formulam hipóteses de objetivos específicos de acordo com os interesses e necessidades das crianças que eles já conhecem e que podem ser modificados durante o período. Essa forma de planejar é denominada *de Currículo Emergente*, que de acordo com Rinaldi (1999, p.114):

[...] tem nos envolvido em uma busca contínua por uma abordagem educacional que rompa com a tradição didática. Estamos falando em uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive.

A autora deixa claro que essa metodologia não resulta em um trabalho de improvisos, nem aleatórios, mas um trabalho que parte da busca pelo significado, encontrar e construir um significado da escola como espaço ativo na busca da criança por significados. Assim, a autora auxilia-nos com questões simples, que a seu ver, deveríamos ter sempre em mente: “como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido daquilo que fazem, encontram e experimentam? E como podemos fazer isso por nós mesmos?” (RINALDI, 2016, p. 235).

Essa forma de planejar o currículo e também de observar, documentar e refletir, nos deixa explícita a concepção de criança dos educadores de Reggio Emília, ao afirmarem que “[...] a criança é competente e forte – uma criança tem direito de ter esperança e de ser valorizada, não uma criança predefinida como frágil, carente e incapaz” (RINALDI, 2012, p. 122).

A autora explica que, de acordo com a abordagem italiana, devemos refletir sobre as indagações das crianças, tentar entender quando elas perguntam *por que* e não somente quando elas utilizam as palavras, mas também por meio das *cem linguagens* a que as crianças são capazes, pois nessas perguntas “Há um misto de preocupações práticas e filosóficas na sua atitude questionadora, no seu esforço de compreender o significado das coisas e o sentido da vida” (RINALDI, 2016, p. 240).

De acordo com a autora, as crianças são capazes de perguntar e de encontrar respostas criando suas próprias teorias. A escolha pela palavra *teoria* pelos estudiosos de Reggio Emilia é explicada da seguinte forma:

Se aceitarmos a ideia de que a nossa busca, como seres humanos, pelo sentido do mundo ao nosso redor é essencial para a vida, então podemos aceitar que podemos desenvolver respostas para as nossas perguntas. Tendemos a desenvolver teorias como explicações satisfatórias que possam nos ajudar a compreender os porquês que estão dentro de nós (RINALDI, 2016, p. 240).

A autora revela que esses significados e teorias explanatórias questionadas e construídas pelas crianças, são importantes para nos revelar como

as crianças aprendem, pensam a realidade e constroem suas relações, esta é a gênese da “Pedagogia da Escuta” (RINALDI, 2012).

A forma como o trabalho é desenvolvido tornam explícitos os princípios teóricos e filosóficos em Reggio Emilia, Como organizam os tempos e espaços da creche e das pré-escolas e principalmente pelo fato de darem voz às crianças, prestarem atenção a elas, observarem suas descobertas e curiosidades, dialogarem e brincarem com elas. Os professores escutam através da observação atenta, das diversas linguagens e da sensibilidade. Que de acordo com a atelierista de Reggio Emilia, Vea Vecchi, citada por Barbosa e Horn (2008, p. 118): “A escuta é uma atitude de acolhida do outro, do diferente de mim, do próprio eu. A prática da escuta é uma contraproposta à incapacidade dos adultos de estarem atentos e considerarem as palavras e as ações das crianças”.

Essa “escuta” é indispensável para a construção de experiências positivas com as crianças, baseadas em respeito, interesse e comprometimento, resultando em uma conexão e sintonia entre professor e criança. E tudo isso se materializa em uma forma de comunicação que é a *documentação pedagógica*.

Uma forma simples de expressar o que é a documentação pedagógica pode ser de que “é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (DAHLBERG, 2016, p. 229).

De acordo Gandini e Goldhaber (2002), a documentação Pedagógica não é meramente uma coleta de dados, ela abrange a observação atenta e a escuta sensível que influi o registro, que é realizado de diversas formas, são os repertórios, pontos de vista, esteio teórico dos observadores. Por este motivo, os professores tem a prática de compartilhar, analisar e dialogar sobre seus registros com seus pares. Dessa forma, a documentação não é vista como um fim, ou uma culminância, mas como um processo de criação, interação e reflexão, o que torna possível que o planejamento seja flexível, (GANDINI; GOLDBER, 2002).

As mesmas autoras explicam que o processo significativo da construção da documentação pedagógica como uma prática diária tanto na creche como na pré-escola apresenta alguns aspectos: para registrar as observações, os professores utilizam anotações de forma rápida para serem reescritas depois, gravações em áudio ou vídeo das interações entre crianças entre si ou entre crianças e adultos, fazem fotografias e utilizam as próprias produções das crianças. As autoras alertam que “os professores precisam inventar e repensar seus instrumentos de coletas e

registros das informações que são importantes para cada contexto em particular”, (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 153).

Antes de analisar os registros em grupo, as autoras explicam que, os professores, após a coleta das informações, se preparam para organizar os registros coletados, para ler e reescrever as anotações, ouvir e selecionar para transcrever os áudios, escolher as fotografias colocando-as em sequência e atribuindo legendas, os vídeos precisam ser verificados, editados e preparados para serem exibidos. Todos esses procedimentos preparatórios da documentação são, na verdade, reflexão sobre as observações, que para a autora são “[...] entre outras experiências conscientizadoras – estamos percebendo com maior clareza a nossa forma de nos relacionarmos com as crianças” (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 154).

Esse material é, também, a base para a comunicação que, após a preparação descrita, é compartilhado, discutido, interpretado e analisado com os colegas e comparado com os diferentes pontos de vista, para juntos construir uma interpretação com vários olhares sobre as crianças observadas. De acordo com as autoras, “Em um currículo que não seja predeterminado, podemos utilizar a documentação para construir a nossa compreensão das ações e dos pensamentos das crianças” (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 154).

Outro ponto destacado por Gandini e Goldhaber (2002) é o hábito dos professores de revisar a documentação junto com as crianças, permitindo o despertar da conscientização da criança sobre sua própria aprendizagem, a lembrar ideias, mostrar que seu trabalho é valorizado e evidencia sua aceitação enquanto parte da comunidade da creche.

Para dar significado à documentação das experiências realizadas com as crianças, os professores trabalham juntos, discutindo, examinando, organizando, selecionando para tornar esse material disponível e compreensível para outras pessoas, o que também permite a revisão e uma nova significação para os próprios professores. As autoras revelam como é possível que esse material se torne acessível à sua comunidade:

A documentação pode ser apresentada de muitas maneiras diferentes, incluindo painéis, materiais escritos à mão ou digitados, como livros, cadernos, cartas, panfletos, e ainda caixas, tecidos, instalações e outros tipos de materiais. Podem ser apresentados de todas as maneiras e combinações possíveis. Uma importante parte da documentação vem diretamente dos trabalhos bi e tridimensionais das crianças, estejam eles já

acabados ou sendo elaborados. Esse tipo de documentação deve vir acompanhado pelas interpretações do professor e, quando for possível, pelos diálogos e pensamentos das crianças. Os documentários em formas de slides ou vídeo comunicam muito bem as experiências significativas dos adultos e das crianças (GANDINI ; GOLDHABER, 2002, p. 156).

A participação das famílias nas instituições é estimulada pela forma como a documentação é elaborada. Há uma grande preocupação em apresentar aos pais das crianças as atividades, as aprendizagens e a história construída pelas crianças e professores na creche. De acordo com as autoras, os pais se sentem bem-vindos quando entram na creche e encontram registrado o cotidiano de seus filhos que eles não estavam por perto para acompanhar (GANDINI; GOLDHABER, 2002).

Nessa direção, em pesquisa sobre como a documentação pedagógica pode estimular a participação das famílias na educação infantil, Ariosi e Dal Ri (2013, p. 40) apontam que: “O sentimento de pertença é muito interessante, pois as pessoas demonstram que se sentem responsáveis pela escola e que esta lhes pertence, assim como eles pertencem à comunidade escolar, dessa forma uns são responsáveis pelos outros”.

Nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia até mesmo o espaço das instituições é utilizado para a construção da documentação pedagógica, como ensina Malaguzzi (1999, p. 157) “Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades”. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999) o espaço das instituições surpreende os visitantes pela forma e quantidade de trabalhos exibidos, as crianças constroem essas exposições com a ajuda e mediação dos professores e do *atelierista*, que de acordo com o mestre: “As paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (MALAGUZZI, 1999, p. 155).

É relevante mencionar que os registros da documentação pedagógica é uma forma de narrativa, um processo construído poeticamente, baseados em laços afetivos, que acompanham a aprendizagem e ao mesmo tempo lhe dá origem. A educadora Rinaldi (2012, p. 136) considera que esta é a gênese da avaliação, “[...] ela permite tornar explícitos, visíveis e partilháveis os elementos (indicadores) aplicados na produção da documentação por quem documenta. A avaliação é parte

intrínseca da documentação, da *progettazione*”, este termo recebe a seguinte definição:

Derivado do verbo italiano *progettare*, que significa desenhar, inventar, planejar ou projetar, no sentido técnico da engenharia. O substantivo *progettazione* é usado no contexto educacional como planejamento flexível, em que são criadas hipóteses iniciais sobre grupos de crianças (assim como sobre o desenvolvimento dos profissionais e as relações com os pais e com a comunidade), mas que estão sujeitas a modificações e mudanças de direção conforme o trabalho progride. O termo é usado em Reggio em contraposição à *programmazione*, que implica planejamento baseado em currículos predefinidos, programas ou estágios (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 370).

Essa metodologia de trabalho representa para a comunidade de Reggio Emília a construção do conhecimento e de acordo com a própria cultura, necessidades e realidade; portanto, essa experiência não pode ser replicada em outro contexto cultural, como alerta Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 25), que o trabalho desenvolvido nessas creches e pré-escolas “jamais se torna fixo ou se transforma em rotina, mas ao contrário, está sempre passando por reexame e experimentação”. Ou seja, não é um modelo que pode ser seguido passo a passo, como concordam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 161):

Associada à perspectiva construcionista de Malaguzzi está a sua consciência do poder do processo de representação. Como resultado disso, os pedagogos de Reggio tem sido bastante contrários a uma abordagem de livros didáticos à sua prática, com regras, objetivos e métodos prescritos.

Esta também é a opinião das autoras Goldschmied e Jackson (2006) quando mencionam sobre as visitas que professores britânicos fizeram até a cidade de Reggio Emilia e tiveram a ideia da ampla diversidade de atividades artísticas e criativas das crianças das creches e pré-escolas italianas, sem desconsiderar o ambiente facilitador da qual estão inseridas, assim as autoras descrevem suas impressões:

Muitas dessas ideias foram adotadas, de forma modificada, em centros britânicos de primeira infância, mas é necessário um pouco de cautela. As qualidades das creches e pré-escolas de Reggio Emilia, que tanto impressionaram os visitantes, são profundamente conectadas à sua própria cultura e não podem ser simplesmente transferidas para uma situação completamente diferente. Por exemplo, a *piazza* central, uma característica de todas as escolas em Reggio Emilia, onde crianças e adultos se encontram, conversam e discutem projetos em andamento, é um microcosmo da vida em uma típica cidade italiana, onde se espera que as pessoas passem ao menos uma hora, quase todas as noites, passeando,

caminhando e conversando com amigos que porventura encontrem. Definitivamente, esta não é uma forma de comportamento característica neste país. Talvez mais importante do que quaisquer características individuais das pré-escolas de Reggio Emilia seja sua filosofia subjacente, que enfatiza a necessidade de as crianças e os educadores terem tempo e espaço para desenvolver suas ideias e projetos, e de serem conectados uns aos outros e à comunidade (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.21)

Nesse sentido, Bondioli (2004) traz considerações pontuais para a essa discussão sobre a qualidade do trabalho realizado na creche e sua perspectiva educativa, como a reflexão compartilhada entre todos os participantes sociais, a construção de um projeto pedagógico que acontece sob constante avaliação e a observação do cotidiano como uma preciosa ferramenta de investigação. São indicadores de qualidade construídos de maneira dialogada, negociada e partilhada, como define a autora:

A qualidade não é um “ter de ser” estabelecido *a priori*, uma ideia abstrata que deve ser imposta à realidade, uma tarefa a ser executada ou um projeto a ser traduzido na prática. Ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática. É uma prática ou um conjunto de práticas às quais é atribuído o valor de modelo porque são julgadas funcionais, eficazes, “de valor”. (BONDIOLI, 2004, p. 15).

Para Becchi e Bondioli (2003) a avaliação decorre do processo de aprendizagem permanente, portanto, não pode haver distinção com a prática pedagógica, como ocorre com as avaliações normatizadas e classificatórias. Pois avaliar não é um processo simples e rápido, mas exige comprometimento, olhar e escuta atentos, há avanços e retrocessos constituindo um complexo acompanhamento e posicionamento. Dessa forma, Dahlberg, Moss, Pence (2003) compartilham da opinião das autoras de que a qualidade na educação infantil deve acontecer a partir de práticas reais, de forma concreta:

Nesse discurso, as pessoas tratam da instituição, das crianças e do trabalho diretamente, e não por meio de tentativas de representação, como avaliações que pretendem mostrar como a instituição é “boa” ou “ruim” ou quão normais são as crianças em relação a alguma teoria de desenvolvimento da criança. A intenção é estudar e extrair significados ou entendimentos e não tentar reduzir o que está acontecendo para adequar a critérios categóricos preconcebidos (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2003, p. 146).

Essa forma de compreender e avaliação na primeira infância de maneira associada com a prática educativa, construindo a documentação como um dos

elementos inerentes da proposta pedagógica, considerando e compreendendo o processo de aprendizagem de cada criança e suas peculiaridades, sem, no entanto, classificá-las ou categorizá-las em níveis ou estágios do que deveriam estar aprendendo, merece atenção e reconhecimento como elemento de estudo para os profissionais da área e das políticas públicas como reflexão sobre a construção do nosso próprio fazer pedagógico, considerando nossas, e das crianças, reais necessidades, cultura e anseios.

Ao considerar o ato avaliativo como elemento indispensável no trabalho pedagógico, considerando a participação de todos os atores desse processo, como professores, crianças e famílias, procuramos nesse capítulo discutir e identificar algumas formas de acompanhamento e avaliação presentes em alguns contextos educativos da Educação Infantil.

No próximo capítulo buscar-se-á identificar o papel da observação e do registro como ferramentas da ação docente e na orientação das ações educativas junto às crianças, investigando as formas de acompanhamento e avaliação utilizadas pelas professoras de creches situadas em um município do interior do estado de São Paulo, participantes da pesquisa.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de descrever os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, tais como, tipo de pesquisa, instrumentos utilizados, coleta e análise de dados, caracterizar o campo de pesquisa e os participantes, e a partir dos dados coletados, apresentar os resultados e discussões.

3.1 Fundamentações da Pesquisa

Inicialmente, é relevante mencionar que esta pesquisa compõe o Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo consiste em identificar e analisar as concepções de professoras de creche acerca da avaliação e acompanhamento na Educação Infantil, bem como as formas de registro que utilizam. Para tanto, temos como objetivos específicos:

- Investigar em bases de dados pesquisas que apresentam a temática sobre observação, registro, avaliação na Educação Infantil, mais especificamente da creche;
- Identificar, descrever e analisar as concepções e práticas das professoras sobre avaliação na Educação Infantil por meio de questionários e entrevistas aplicados as professoras de creche;
- Criar, a partir da pesquisa realizada, orientações e apontamentos em forma de um livro que contribuirá com a construção de registros que possibilite a reflexão sobre a prática educativa com crianças pequenas.

Diante dos objetivos apresentados, acredita-se que este trabalho possa impactar positivamente no fazer docente da Educação Infantil, suscitando reflexões em especial, no que se refere às práticas avaliativas que respeitem a faixa etária das crianças atendidas na creche e as suas necessidades e que subsidie os professores quanto à reflexão de sua prática educativa.

Nesse sentido, este estudo divide-se em duas partes que se complementam: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Na primeira, busca-

se levantar e discorrer sobre os pressupostos teóricos em pesquisas cientificamente reconhecidas que tratam do desenvolvimento infantil, da criação socialmente construída da creche, da avaliação enquanto concepções e prática educacional, além de descrever e refletir sobre os pressupostos da legislação brasileira, dos documentos oficiais que orientam as formas que devem ocorrer a avaliação na Educação Infantil.

Em relação à pesquisa de campo, buscou-se investigar as formas de avaliação presentes no contexto educativo da creche, considerando a avaliação como elemento indissociável do trabalho pedagógico, dialogando com o referencial teórico, com a intencionalidade de fazer inferências que possam contribuir com o educar e o cuidar na primeira infância. Esses procedimentos embasam a produção do livro de orientações para a construção de registros que apresente o percurso do trabalho pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento da criança pequena, produto final da pesquisa.

A partir da minha experiência pessoal como docente, que atuo há 20 anos na Educação Infantil, sendo 14 anos como professora em duas redes municipais de ensino diferentes e 6 anos na coordenação pedagógica, no sistema municipal de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida, partiu-se da hipótese inicial de que a forma como ocorre avaliação na Educação Infantil em um determinado universo revela a concepção de avaliação dos sujeitos que ali atuam, bem como a concepção do projeto pedagógico proposto para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Nessa direção, foi formulada a seguinte questão investigativa: Quais as concepções que as professoras de Educação Infantil têm quanto à observação e o registro das práticas de acompanhamento e avaliação?

Dessa forma, estabelecemos os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados e o campo de pesquisa.

3.2 Procedimentos de Pesquisa

Ao definir o caminho e a forma de caminhar de uma investigação é de certa forma, ter clareza de onde se quer chegar, ou seja, do objeto de estudo que se pretende pesquisar. Isto significa que os procedimentos metodológicos devem ser aqueles que melhor promoverão a coleta de dados, as informações e as percepções dos participantes, de acordo com o problema da pesquisa, enfim, que melhor

permitirão ao pesquisador a construção de conhecimentos verdadeiros da realidade estudada.

Partindo dessa premissa e, no intuito de melhor responder as questões levantadas neste trabalho, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e o estudo de caso como o caminho a ser trilhado e, como forma de caminhar, faz-se a aplicação de questionários e entrevistas aos participantes.

Para o desenvolvimento deste estudo, compartilhamos da opinião Tozoni-Reis (2007), de que a pesquisa é uma construção do conhecimento para a ação, porém, de forma mais elevada e organizada do que a ocorrida no senso comum, exigindo formas científicas de compreender a realidade.

Dessa forma, utilizou-se como método o estudo de caso, que, de acordo com Yin (2010, p. 24), contribui para a “[...] compreensão dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

Para buscar a compreensão de um fenômeno em profundidade e que englobe relevantes condições contextuais, Yin (2010, p. 39) defende que

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Nesta pesquisa, sobre as formas avaliativas e registros utilizados no trabalho educativo da creche, o estudo de caso é o método mais adequado, pois permite o aprofundamento da investigação a partir de objetos de estudos reduzidos. Como explica o autor:

[...] o método estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (YIN, 2010, p. 24).

A escolha pelo estudo de caso coaduna com a abordagem qualitativa, uma vez que a intenção dessa pesquisa é explicar o fenômeno investigado, como também, compreendê-lo. Isso porque, conforme Tozoni-Reis (2007), a pesquisa de enfoque qualitativo tem maior interesse em interpretar os conteúdos do que, somente, descrevê-los e explicá-los, pois implica em desvendar o que é observado.

Ao discutirem as abordagens qualitativas, Tozoni-Reis (2007) concorda com Lüdke e André (2012, p.11), ao observarem: “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Diante disso, investigar e compreender as concepções de avaliação dentro do contexto da creche supõe um contato direto do pesquisador no campo de pesquisa e com o objeto de estudo. Portanto, este estudo não poderia proceder de outra maneira que não a de uma perspectiva qualitativa, já que sua natureza prevê essa forma de inserção.

Esta pesquisa enquadra-se na metodologia do estudo de caso, de acordo com a classificação de Yin (2010), pois, devido às características do Programa de Pós Graduação para a Educação Básica – Mestrado Profissional, no qual, uma das exigências é a criação de um produto com o objetivo de alinhar os saberes produzidos na universidade aos saberes da prática pedagógica dos professores que atuam em sala de aula da Educação Básica.

Portanto, foram elaborados para este estudo, uma hipótese, uma pergunta de pesquisa e um objetivo – já mencionados – a partir das referências existentes para apropriação de conhecimento de forma mais aprofundada. Pesquisou-se também, sobre os pressupostos dos Documentos Oficiais, tantos os de orientação à prática avaliativa na Educação Infantil, quanto os de caráter mandatórios. Desta forma, a pesquisa foi inserida no campo para coleta de dados, que ocorreu através de instrumentos, questionário (Apêndice 2) e entrevista aplicado aos Professores de Educação Infantil I (Apêndice 3) e da ATP (Apêndice 4) das creches municipais, cujos resultados foram tratados e analisados.

3.3 Instrumentos e coleta de dados

Na Pesquisa de abordagem qualitativa, tem-se a entrevista como uma das técnicas que podem integrar uma parte da coleta de dados, para Tozoni-Reis (2007), esse instrumento tem a função de propiciar a busca de informações, por meio da fala dos entrevistados, no qual serão posteriormente analisadas. A entrevista é definida para Gil (1999, p. 113) como uma forma de interação social

como “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”.

Em vista dos diversos tipos de entrevistas existentes, optou-se pela estruturada, pois, de acordo com Gil (1999) parte de uma lista fixa de perguntas. Diante disso, elaboramos, previamente, cinco perguntas abertas (Apêndice 4), a serem respondidas pela ATP das creches municipais, e que possibilitaram selecionar dados, que informam sobre a recente inclusão das professoras na creche, que evidencie a forma de organização da carga horária dos Professores de Educação Infantil I, e sobre as orientações dos documentos oficiais estabelecidos no município a respeito do planejamento e da forma de avaliação e registro neste segmento, no qual já foram respondidos na sessão anterior com a contextualização da pesquisa.

Para alcançar o objetivo deste estudo, devido à abrangência do número de escolas constituídas na pesquisa, optou-se pela aplicação de um questionário que possibilitasse o estabelecimento de um panorama da ação das práticas avaliativas e de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem e os tipos de registros utilizados pelos docentes das creches municipais da cidade. O questionário, é uma das técnicas mais importantes dentro da pesquisa social para obtenção de resultados, pois, possibilita a investigação de um número relativamente alto de questões apresentadas por escrito, permitindo ao pesquisador verificar, dentre outras coisas, opiniões, crenças e vivências (GIL, 1999).

Elaborar um questionário, de acordo com o mesmo autor, significa transformar os objetivos específicos em itens redigidos, que pode conter questões em categorias: abertas, quando “[...] apresenta-se a pergunta e deixa-se espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição”, (GIL, 1999, p. 131); e fechadas que “[...] apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista” (GIL, 1999, p. 131).

Nesse sentido, formulou-se um questionário (Apêndice B) destinado aos professores das creches municipais, dividido em 3 categorias, composto por 20 questões, sendo 08 fechadas, 13 abertas, no qual o Bloco I – visa à caracterização dos sujeitos contendo quatro questões contemplando a faixa etária e a formação dos docentes; O Bloco II – buscou tratar do perfil profissional dos participantes da

pesquisa; e por fim, o Bloco III – contando com 13 perguntas, buscou-se conhecer sobre as concepções das professoras com relação ao acompanhamento e a avaliação e os instrumentos utilizados. As respostas foram posteriormente selecionadas para análise, visando atender aos objetivos da pesquisa e oferecer informações necessárias para o desenvolvimento e a análise da temática.

3.4 Contextualização da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um município de porte médio do interior do estado de São Paulo, que visou o atendimento do objetivo geral supracitado, motivo pelo qual o universo delimitado como campo compreendeu as unidades de creche que atendem a crianças de 0 a 3 anos.

Dessa forma, após o envio do projeto e solicitação de autorização para o desenvolvimento da pesquisa à Diretoria Municipal de Educação, recebemos o Termo de Aquiescência (Anexo I). A partir dessa autorização realizamos uma sondagem junto aos professores sobre a possibilidade de participarem da pesquisa, para então, submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – UNESP, Faculdade de Ciências, conforme a RESOLUÇÃO de Nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Assim, com a autorização do CONEP (Parecer – Anexo II), entregamos os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos professores (Apêndice A), quando iniciada a pesquisa de campo, com a totalidade de professores das Creches Municipais pertencentes ao sistema educacional, abrangendo, assim, 14 unidades. Destaca-se que as creches municipais, que atendem a bebês e crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses de idade.

As informações que descreveremos a seguir foram obtidas em entrevista com a Assessora de Trabalho Pedagógico – ATP das Creches Municipais da Diretoria Municipal de Educação – DME da cidade onde ocorreu a pesquisa. A partir de 2010 foram contratados professores para as creches municipais, para as turmas de crianças de 1 e 2 anos, nas turmas de bebês de 3 a 12 meses, o trabalho é realizado somente por monitores de creche, cujo requisito para o cargo é a formação em Ensino Médio.

Nas creches municipais, as crianças são divididas em turmas da seguinte forma:

- Berçário I: 3 a 12 meses, conta com um monitor para cada seis bebês;
- Berçário II: 12 a 24 meses possuem um professor e dois monitores;
- Maternal I: 2 anos, um professor e dois monitores;
- Maternal II: 3 anos, um professor e 1 monitor.

A quantidade de monitores pode variar entre dois ou três dependendo da disponibilidade de monitores ou quantidade de crianças na turma.

As professoras que atuam na creche cumprem uma jornada de 40 horas semanais, sendo 26 horas com as crianças e 14 horas de trabalho pedagógico – HTP, essas 14 horas são divididas da seguinte forma: 2 horas são destinadas para o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que é realizado no período noturno coordenado pela equipe gestora; 3 horas para a formação em serviço, em que a Diretoria Municipal de Educação organiza cursos de formação; 3 horas são destinadas à organização de materiais; 3 horas para planejamento; 1 hora individual a ser cumprido na escola, e 2 horas para realizar trabalhos onde o local é de livre escolha.

Para planejar o trabalho pedagógico que será desenvolvido com as crianças, as professoras elaboram o *plano de ensino* ⁵ logo após o período de adaptação, por volta do mês de março, este documento tem como base a Matriz de Referência Curricular da Educação Infantil I, fornecido pela Diretoria de Municipal de Educação, que por sua vez, foi elaborado utilizando os objetivos e conteúdos do terceiro volume do RCNEI (BRASIL, 1998b).

Além do plano de ensino, as professoras utilizam um caderno de registros, onde planejam as atividades a serem realizadas com as crianças e anotam as observações das crianças após a realização das atividades. Há também o documento Diário de Classe, em que são anotados o comparecimento e as faltas das crianças, e uma programação das atividades realizadas, divididas mensalmente.

A organização de reuniões de Conselhos de Classe e Conselho de Escola está devidamente prevista no calendário escolar de cada unidade, homologado pela Diretoria Municipal de Educação, contemplando também quatro reuniões de pais

⁵ Documento requisitado pela DME, elaborado pelas professoras no período de planejamento do ano letivo.

distribuídas durante o ano letivo. As reuniões com as famílias são utilizadas para tratar de assuntos pedagógicos e relacionados às crianças, dos projetos desenvolvidos tanto didáticos quanto institucionais. Entretanto, as famílias tem acesso livre aos professores, funcionários e equipe gestora em qualquer época do ano.

A participação das professoras nesta pesquisa ocorreu no ano de 2016, o questionário foi aplicado em todas as creches municipais da cidade, ou seja, em 14 unidades educacionais. No entanto, nem todas as professoras se propuseram a responder às questões, pois, de um total de 33 professoras, 30 responderam ao questionário.

Dado ao fato de eu, a pesquisadora, estar presente no momento da aplicação, este não afetou os resultados, pois houve o esclarecimento sobre o propósito da pesquisa e a importância da participação das professoras. Os questionários foram respondidos sem a minha intervenção, e com a garantia de anonimato das respostas, visando à obtenção da maior fidedignidade possível, pois apesar de ser a pesquisadora, faço parte do grupo como coordenadora pedagógica, sendo assim, o questionário foi respondido em um clima de tranquilidade e seriedade.

De acordo com Tozoni-Reis (2007), a análise dos dados coletados impõe ao pesquisador participar ativamente da investigação, devendo criar condições concretas para captar os significados dos fenômenos estudados através de seu envolvimento com o campo de estudo.

Entretanto, a pesquisa traz uma aproximação de dados, que de acordo com Yin (2010, p. 22) “[...] o investigador tem pouco controle sobre os eventos”, ou seja, existem fatores que podem influenciar as respostas apontando contradições entre os conceitos declarados pelo entrevistado e a sua real utilização na prática cotidiana. O mesmo autor também assevera sobre a possibilidade de durante a entrevista “[...] o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir” (YIN, 2010, p. 129).

Para atingir os objetivos propostos, os dados obtidos a partir dos questionários foram tabulados, as questões que tiveram respostas similares foram agrupadas e lançadas em gráficos e distribuídas em três categorias de análise; Caracterização dos sujeitos; Perfil Profissional; Concepções sobre a avaliação na Educação Infantil. De acordo com Lüdke e André (2012), “[...] a categorização, por si

mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.” (p. 49).

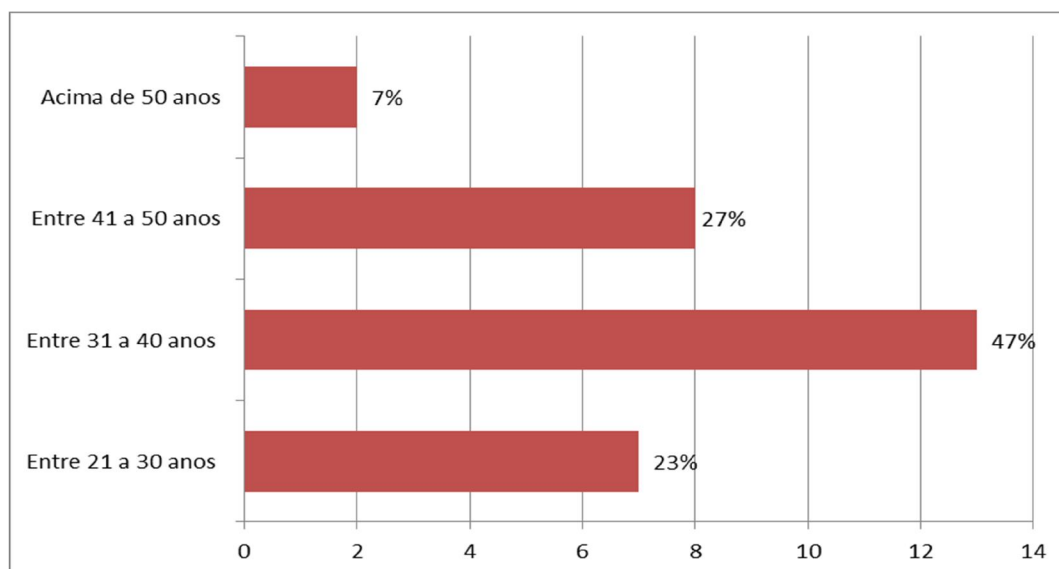
Desta forma, apresentar-se-á as três categorias de análise explicadas individualmente, tendo como enfoque a sistematização e apresentação dos dados com intenção de identificar e analisar as concepções das professoras de creche acerca da avaliação na Educação Infantil, as formas de observação e registro que utilizam e o uso desses registros, dialogando com o aporte teórico que sustenta este estudo, buscando assim contribuir com as reflexões acerca das questões relativas a avaliação e acompanhamento na Educação Infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Categoria 1 : Caracterização dos sujeitos

A primeira etapa do questionário aplicado às professoras teve como objetivo traçar o perfil das mesmas com a apresentação dos dados a partir da categoria: Caracterização dos Sujeitos. Dessa forma, esclarece-se que 100% das participantes são do gênero feminino, motivo pelo qual se fará referência a elas como professoras.

Figura 2 – Faixa etária das professoras participantes da pesquisa

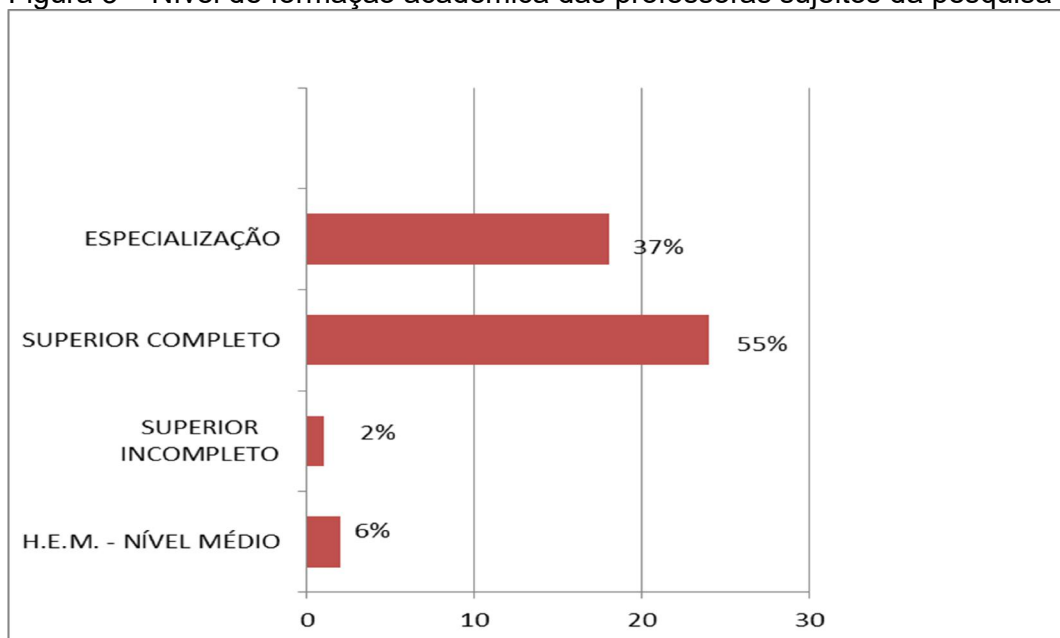


Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa⁶.

Pode-se verificar que, pelo gráfico sobre a idade, as professoras responderam a uma questão fechada com opções que compreendiam uma determinada faixa etária, por meio da qual se verificou que 47% das professoras têm entre 31 e 40 anos, enquanto, com percentual de 27% estão as idades entre 41 e 50 anos, entre 21 e 30 anos há 23%. E por fim, apenas 2% das participantes têm acima de 50 anos. Observa-se que 81% das professoras têm mais de 30 anos de idade, permitindo concluir que o grupo possui idade mediana.

⁶ Todos os dados apresentados nesta etapa da pesquisa, por meio de gráficos ou de análises, foram coletados no questionário aplicado ao grupo de professoras de creche do município de Lençóis Paulista e elaborados pela autora.

Figura 3 – Nível de formação acadêmica das professoras sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa.

O quadro de professoras da Educação Infantil I (creche) do município que contava, na época em que os questionários foram aplicados, com 30 professoras. Entre elas 6% possuem nível de Ensino Médio, Habilitação Específica para o Magistério – uma das professoras concluiu em 1990 e a outra em 1999. Cabe salientar que de acordo com os editais⁷ de concursos e processos seletivos que o município divulgou em 2016 para a seleção e contratação de professores da Educação Básica, a exigência mínima é a formação em nível secundário, que compreende o extinto curso de Habilitação Específica para o Magistério. No entanto, a legislação oficial, estabelecia que a partir do ano de 2006, haveria a obrigatoriedade para o exercício da docência nesses segmentos de formação em nível superior em cursos de licenciatura plena. A LDB (Lei n.º 9.394/96), art. 87, §4.º, “até o fim da década, na Educação, somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996⁸). Não obstante, este inciso foi revogado pela lei n.º 12.796, de 2013⁹.

⁷ Fonte disponível em https://arquivo.pciconcursos.com.br/concurso-e-processo-seletivo-da-prefeitura-de-lencois-paulista-sp-ja-recebem-edital-de-abertura-concurso-publico_n_03_2016.

⁸ Fonte disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art87§4

⁹ Fonte disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art2

Para lecionar na Educação Infantil, é necessário se dotar de formação específica, e essa necessidade originou-se com a promulgação da LDB, em 1996, para que possa se oferecer um ensino de qualidade.

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Entretanto, essa lei sofreu alteração em 4 de abril de 2013, dada a redação da seguinte forma:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013b).

Diante disso, podemos observar que na Educação Infantil é necessário avançar não só a cerca das políticas públicas, como também na formação dos professores.

Uma professora está cursando Pedagogia e ingressou no quadro de professores com o curso do magistério; outra professora que também ingressou dessa forma, possui curso superior em Letras e outra somente o magistério.

Das professoras que responderam ter o nível Superior Completo, 55% delas cursaram Pedagogia, três cursaram pedagogia e outra licenciatura (Letras e Educação Física).

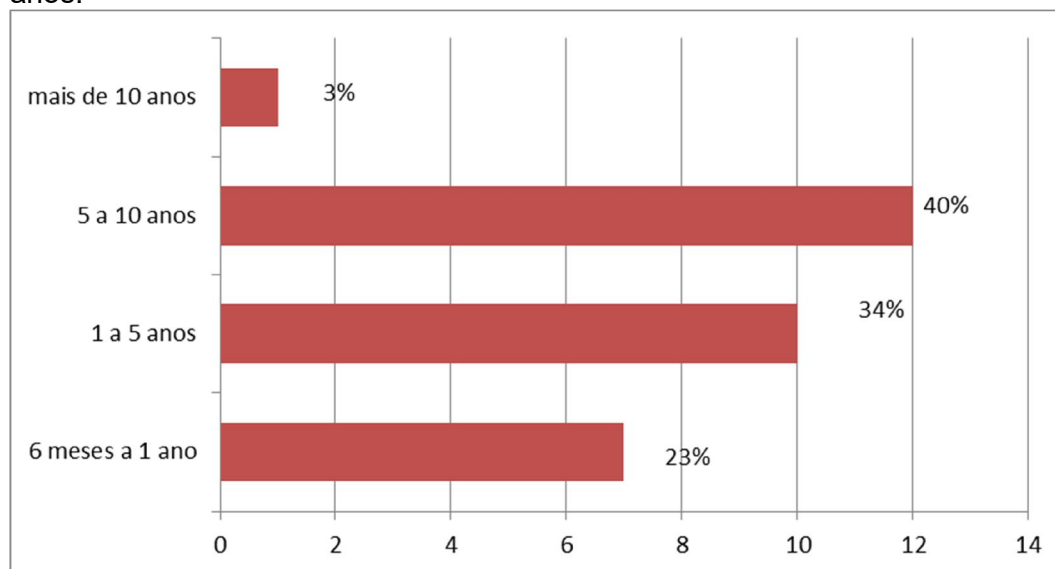
Quanto as que responderam possuir título de Pós Graduação *Lato Sensu*, foram 37%, e são várias modalidades de cursos. Entre as especializações citadas estão as de Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Inclusiva, Educação Infantil, Exercícios Físicos e Reabilitação e Gestão Educacional. Nenhuma das professoras participantes da pesquisa possui título de mestrado ou doutorado.

Observa-se que a formação inicial, em serviço e continuada é um direito do profissional e das crianças, que merecem receber atendimento de pessoas capacitadas.

4.2 Categoria 2: Perfil Profissional

Nesta categoria selecionamos quatro perguntas do questionário relativas ao perfil profissional das participantes, uma vez que a formação tanto inicial quanto continuada é essencial para o aperfeiçoamento do professor.

Figura 4 – Tempo de experiência das professoras com a educação infantil de 0 a 3 anos:



Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa.

Em relação ao tempo de exercício docente com a Educação Infantil de 0 a 3 anos, as professoras defrontaram-se, novamente, com uma questão fechada com opções que compreendiam determinado espaço temporal, possibilitando observar que apenas 23% das professoras têm de seis meses a um ano de experiência com esse trabalho, ou seja, assumiram o cargo recentemente, 34% têm experiência de 1 a 5 anos, 40% estão trabalhando com essa faixa etária de 5 a 10 anos e 3% tem experiência de mais de 10 anos.

O tempo de trabalho como professora de Educação infantil (0 a 3 anos) na creche deste município é relativamente recente, pois de acordo com a informação

da ATP das creches municipais forneceu durante a entrevista, o primeiro concurso que contratou professores para esse segmento ocorreu no ano de 2010. A única professora que assinalou ter mais de dez anos de experiência com essa faixa etária relatou que anteriormente trabalhou em escolas particulares.

Os dados indicam que 27% das professoras são ingressantes na carreira. Observamos que 74% apresentam um tempo considerável no trabalho educativo em creches, ou seja, entre 1 a 10 anos de experiência, dessa forma, podemos inferir que há o conhecimento sobre normas, concepções e procedimentos implantados pela Diretoria Municipal de Educação e pelas unidades educacionais em que essas professoras já tenham trabalhado. É relevante mencionar que este tempo de experiência são indicativos de aquisição de saberes obtido por meio de formação inicial, continuada e em serviço, visto que, de acordo com a ATP, as professoras possuem, em sua carga horária, 3 horas de formação, que são oferecidas pela Diretoria Municipal de Educação e também contam com o HTPC.

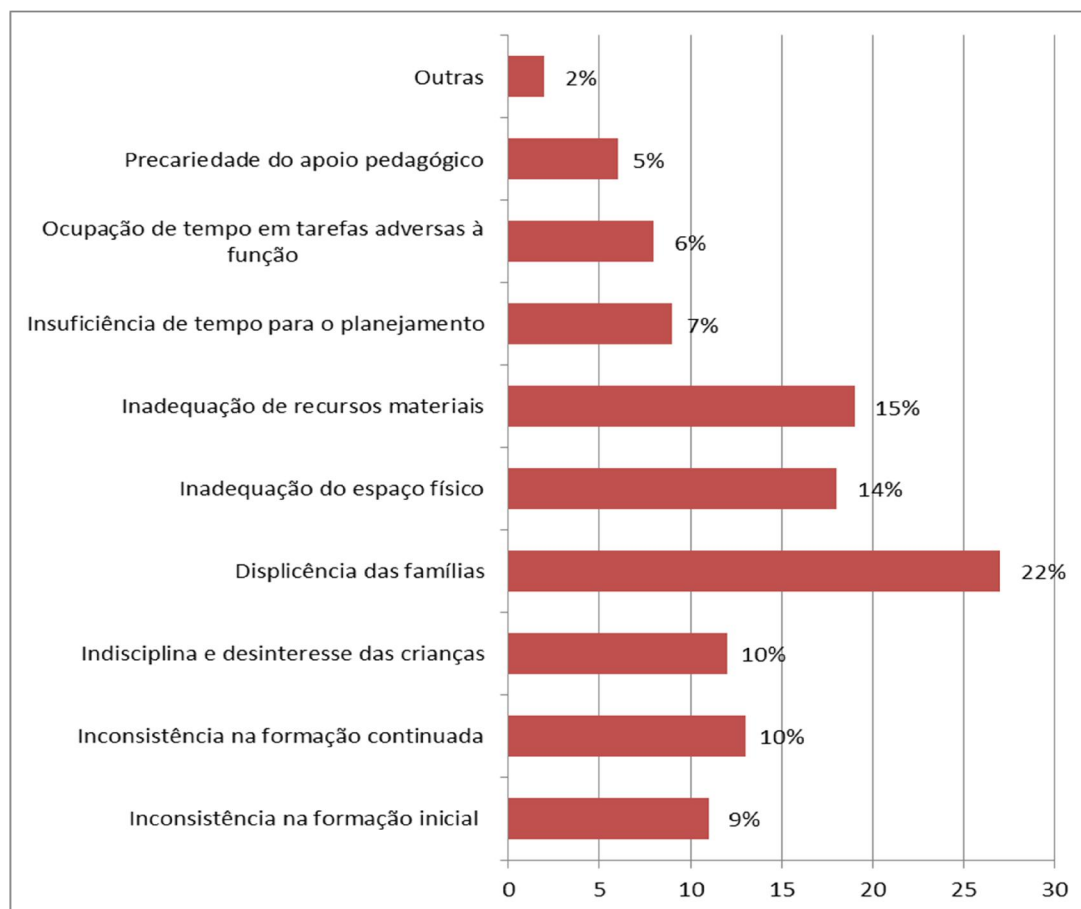
Outra questão relevante foi a seguinte: *O que a levou a se tornar professora de Educação Infantil de turmas de 0 a 3 anos?* Diante de uma questão semiestruturada, em que se poderia assinalar mais de uma opção, todas as professoras apontaram ter escolhido essa profissão por *satisfação profissional* e por *afinidade com crianças pequenas*, 27% delas assinalaram também a *estabilidade profissional*, garantida pelo serviço público. E 7% das professoras apontaram a *insatisfação com o trabalho anterior*. Nenhuma professora assinalou a opção *outros*.

Ao escolher uma profissão o indivíduo deve levar em consideração diversos fatores: o que gosta de fazer, o que lhe trás alegria, o que considera que faz bem. Por isso, o autoconhecimento é imprescindível. A esse respeito o Mestre Paulo Freire escreveu “[...] não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz” (Freire, 1997, p. 20).

Quando 100% das participantes declaram que a opção pela carreira docente é devido à *afinidade com crianças pequenas* e *por satisfação profissional*, podemos concluir que essas são pessoas que conhecem a si mesmas, que sabem que gostam de crianças e sentem-se satisfeitas com a profissão escolhida. A importância do autoconhecimento e da afinidade com crianças são questionadas por Gonzalez-Mena (2015) da seguinte forma:

[...] se pergunte honestamente: “O quão bem eu me conheço?”. Agora se pergunte: “O quão bem eu me conheço com relação a crianças pequenas?”. Mesmo que você tenha filhos ou irmãos menores, você ainda não sabe *quem* você é ao redor de crianças com quem você não tem parentesco. Trabalhar com filhos de outras pessoas é uma experiência que irá lhe ensinar muito sobre si mesmo: intenções ocultas, experiências esquecidas e tesouros enterrados (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 5).

Figura 5 - Principais dificuldades em exercer a docência com crianças pequenas na creche



Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa.

Com relação às dificuldades no exercício da profissão, diante de mais uma questão semiestruturada, onde se poderia assinalar mais de uma resposta, a opção citada com maior frequência pelas professoras participantes da pesquisa consiste na *displicência familiar*, sendo 22% assinaladas, seguida por *inadequação de recursos materiais* – 15%, *inconsistência na formação continuada* – 10%, *indisciplina e desinteresse das crianças* – 10%, *inconsistência na formação inicial* – 9%, *Insuficiência de tempo para o planejamento* – 7%, *ocupação de tempo em*

tarefas adversas à função – 6% e *precariedade do apoio pedagógico* – 5%. Na opção “outros” 2% das professoras indicaram que uma das dificuldades é o despreparo dos profissionais de apoio.

Em relação à opção *Displicência familiar*, concordamos que esta é uma questão que inspira cuidados e reflexão na creche como aponta Craidy e Kaercher (2001, p. 33):

Tudo o que acontece com a criança no espaço da creche deve ser comunicado aos responsáveis. Estes devem ser chamados a uma maior participação, sempre que necessário. Porém é preciso estabelecer limites quanto à intervenção dos pais no espaço escolar, pois alguns deles pensam poder mandar em tudo na escola, desrespeitando muitas vezes o trabalho que ali é desenvolvido. Cabe à escola infantil conquistar a confiança e o respeito dos pais através de um trabalho competente e bem fundamentado pedagogicamente.

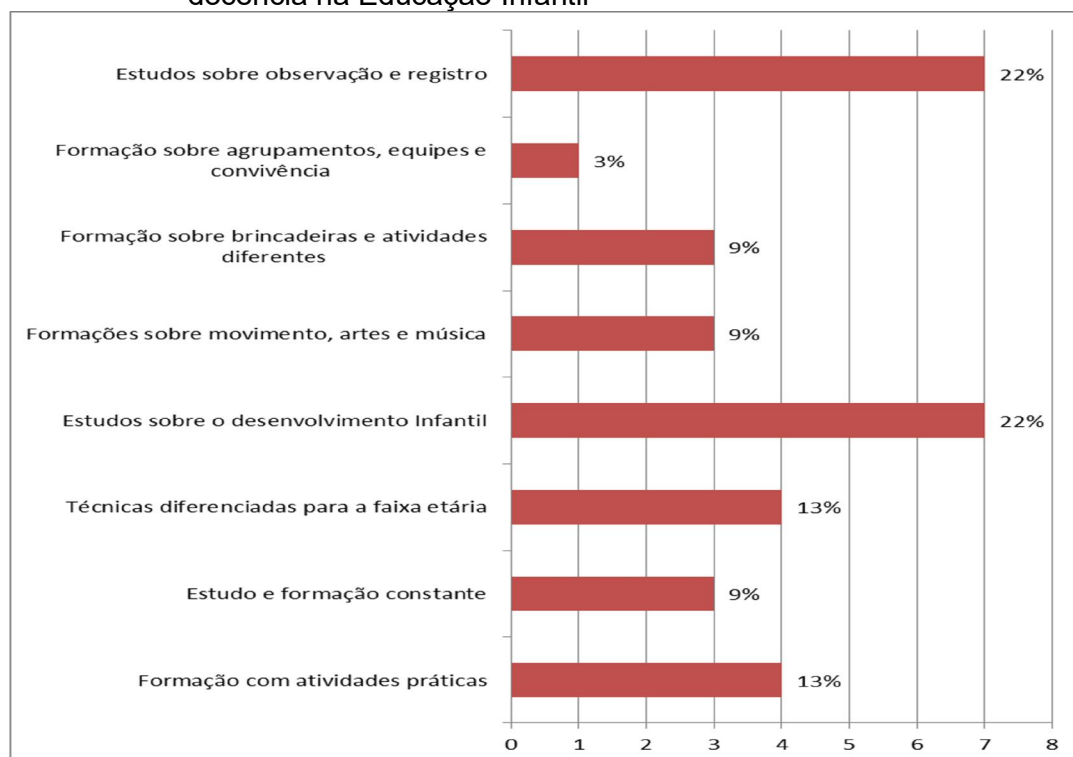
A forma como as creches são vistas pelas famílias e vice-versa se constituíram no decorrer da história, muitas vezes calcada no preconceito de ambas as partes, na visão assistencialista ou compensatória.

Observa-se que as situações de conflito entre a creche e família se repetem em muitas creches, e causam desconforto para ambas as partes. As autoras Bondioli e Mantovani (1998) dividem essas situações conflitantes em três grupos:

[...] a transgressão, por parte dos pais, de regras que a creche pede que sejam respeitadas [...] outras dizem respeito ao comportamento dos pais quando estão na creche, em particular frente ao problema de afastar-se da criança e confiá-la à educadora, ou ainda no momento de buscar a criança. [...] um terceiro grupo de críticas sobre os pais diz respeito aos “errôneos comportamentos educacionais”, que fazem com que a criança adquira maus hábitos que, depois, devem ser corrigidos e administrados pelas educadoras (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 164).

Dessa forma, entende-se que para desenvolver relações amistosas e produtivas entre a escola e as famílias, cabe aos membros da creche refletir sobre o seu papel e o papel das famílias, em criar condições para que as famílias participem da creche como parceiros para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Figura 6 – Interesses e necessidades de conhecimento/saberes para exercer a docência na Educação Infantil



Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa.

Com relação aos interesses e às necessidades de formação para exercer a docência na Educação Infantil, as professoras se depararam com uma questão aberta, e pelo fato de haver aproximação entre as respostas, estas foram agrupadas de acordo com a similaridade, assim, destacamos da seguinte forma:

A resposta – “*estudos sobre observação e registro*” – foi sinalizada por 22% das participantes da pesquisa como interesse e necessidade de formação. Em entrevista informal, apenas 2 professoras responderam não terem dificuldades em observar.

No entanto, 28 professoras relataram que a observação e o registro são realmente assuntos pouco explorados nos cursos tanto de formação inicial, quanto continuada.

A dificuldade em realizar a observação foi elencada da seguinte forma:

“É difícil porque precisa estabelecer foco nas observações, saber o que vai observar e esse foco se dispersa devido à quantidade de crianças na sala”
(opinião de 3 professoras).

“A rotina de cuidados dificulta a realização de atividades para observação”
(opinião de 5 professoras).

“A quantidade de crianças e a falta de monitoras dificulta a observação”
(opinião expressa por 15 professoras).

Apesar das dificuldades organizacionais e estruturais, o ato de observar as crianças enfrenta neste caso questões conceituais e metodológicas. As professoras com o auxílio das monitoras poderiam organizar as crianças em pequenos grupos, realizar anotações das observações de forma rápida em pranchetas ou papéis de fácil acesso e depois quando estiver só, ler para reorganizar as ideias e estruturar melhor o registro.

Há também a possibilidade de se realizar a observação mediada por uma pauta de observação, que é um instrumento que por ser dirigido, exige a antecipação do professor das situações relacionadas à proposta de atividades que irá realizar com as crianças.

A observação é um importante instrumento para o professor como defende Oliveira (2012, p. 365):

Observar exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe. Observar exige mirar, reparar, notar, registrar, interpretar. Quanto mais trabalhamos a observação, mais e melhor podemos observar. A observação possibilita que o professor compreenda a forma como cada bebê se expressa e se comunica antes da fala.

O assunto – *“estudos sobre o desenvolvimento infantil”* – também foi assinalado por 22% das professoras participantes da pesquisa. Conhecer sobre o desenvolvimento infantil é indispensável para a profissional que trabalha com crianças:

A perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e defender suas capacidades (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 31).

Os dados apontaram 13% de indicações para aprender – *“técnicas diferenciadas para a faixa etária”* – e – *“formação com atividades práticas”*. Também 9% de indicações de – *“formação sobre brincadeiras e atividades diferentes”* e igualmente – *“formações sobre movimento artes e músicas”* – e – *“estudo e formação constante”*. E por fim, 3% tem interesse sobre formação sobre estudos de *agrupamentos, equipes e convivência*.

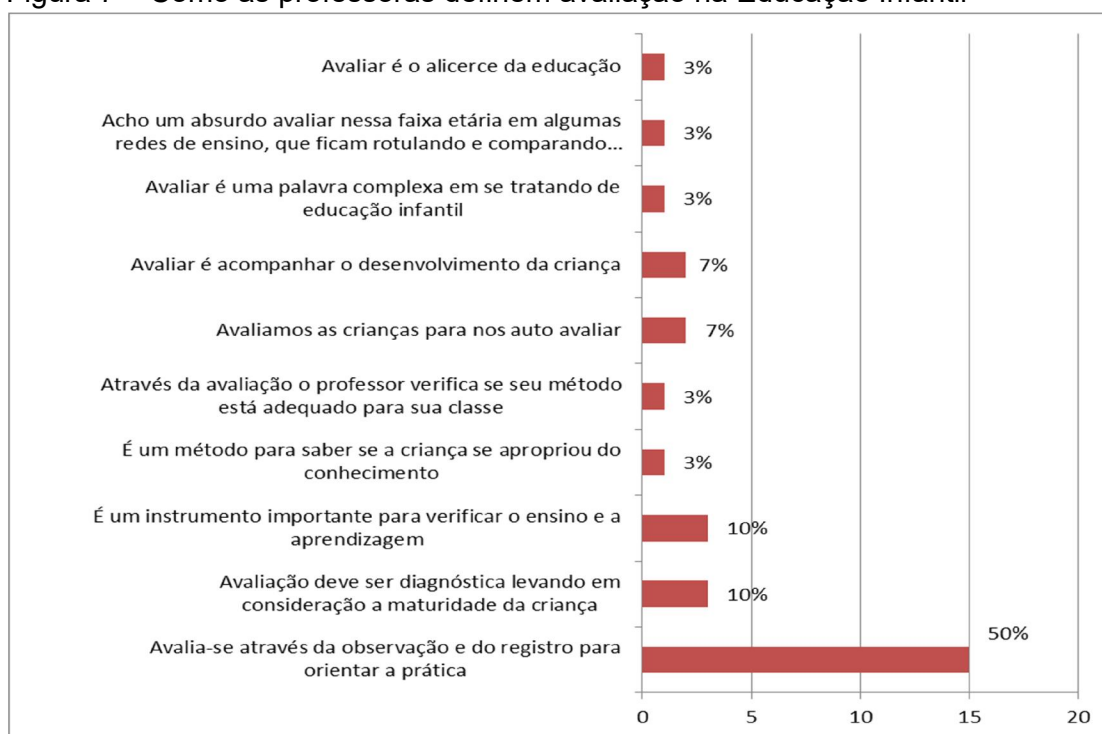
Diante dessas escolhas por indicações de formações relacionadas a conteúdos “*práticos*”, nos leva a refletir sobre essa predominância de indicativos das necessidades entre as professoras, pois o conhecimento teórico deve estar sempre articulado com o conhecimento prático, a professora deve se instrumentalizar dos dois aspectos, como defende Lima e Pimenta (2004):

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, [colocá-las] em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (p. 43).

4.3 Categoria 3: Concepções sobre a avaliação na Educação Infantil

Nesta categoria serão analisadas três perguntas do questionário aplicado às professoras alinhadas a algumas respostas da entrevista com a ATP das creches municipais, bem como das entrevistas realizadas com as professoras.

Figura 7 – Como as professoras definem avaliação na Educação Infantil



Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa.

Nota-se que há uma variedade de respostas semelhantes desta questão aberta, na qual foram agrupadas de acordo com a similaridade.

O gráfico mostra que 50% das professoras definem avaliação da seguinte forma: – “*avalia-se através da observação e do registro para orientar a prática*”. Nesse sentido, a metade do grupo participante da pesquisa ressalta a importância da observação e do registro, que corroboram com os estudos de Bechi e Bondioli (2012), Freire (1995), Hoffmann (2012), Lopes (2009), Gandini e Goldhaber (2002), Rinaldi (2012), Bradford (2014), Edwards, Gandini e Forman (1999) e (2016), Ostetto (2008) entre outros.

É consenso de que a observação seja um instrumento essencial para o desenvolvimento dos processos avaliativos na Educação Infantil, esta premissa é recorrente nos diversos documentos oficiais sobre a educação na primeira infância, tanto nos referenciais quanto nos mandatórios.

Entretanto, 50% das professoras definem avaliação como observação e registros, que por sua vez, são instrumentos utilizados para avaliação.

Dessa forma, pode-se verificar no RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 58) “A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática”. Como também nas DCNEI (BRASIL, 2013) a observação e o registro são os instrumentos para que o acompanhamento e a avaliação sejam realizados na Educação Infantil:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (BRASIL, 2013, p. 95).

Nesta perspectiva, é relevante mencionar que diante da pergunta sobre as dificuldades das professoras em realizar a observação das crianças, houve algumas respostas similares. Agrupamos então, as falas das professoras conforme concordavam com as respostas umas das outras: “*Encontro dificuldade em observar por causa da quantidade excessiva de crianças na minha sala*” – resposta emitida por 50% das participantes. Este aspecto da organização das turmas novamente é mencionado como um dos entraves do trabalho educativo na creche.

De acordo com a ATP das creches, em entrevista, há um documento intitulado *Regimento Unificado das Creches de Lençóis Paulista*¹⁰ presente em todas as unidades, este documento segue a mesma recomendação de quantidade de crianças por adulto que a DCNEI:

Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2013, p. 91).

Os agrupamentos de crianças das creches municipais são organizados de acordo com a faixa etária, como podemos verificar na sessão da contextualização da pesquisa, em consonância com as recomendações de proporção criança/adulto. É importante mencionar que, de acordo com a ATP, as Diretoras das Unidades Escolares são responsáveis em organizar as turmas por quantidade de crianças, no entanto, esta se subordina a ordens superiores para suprir a demanda de procura por vagas nas creches.

Concordamos com as professoras sobre a dificuldade em realizar a observação em uma turma numerosa. É realmente complexo o acompanhamento das crianças para realizar a avaliação do que estar junto delas sem essa preocupação. Para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas é necessário que o professor permaneça atento às manifestações de cada uma, refletindo sobre suas ações e reações, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender, respeitando-as em suas peculiaridades (HOFFMANN, 2012).

No entanto, considera-se a prática da observação e a construção dos registros como elementos indissociáveis do acompanhamento e do processo avaliativo, que por sua vez devem acontecer processualmente no fazer educativo. Essa perspectiva é apontada por Ortiz (2012) como uma das questões inerentes do trabalho educacional com crianças pequenas:

[...] devemos lembrar que a qualidade da interação adulto/criança está muitas vezes acima dessas condições. Poder olhar e atender a criança com atitude de respeito ao seu tempo de 'ser em constituição' tem relação direta com uma atitude profissional, em sintonia com a concepção que o professor

¹⁰ Regimento Unificado das Creches de Lençóis Paulista – Decreto Executivo nº 290 de 09 de setembro de 2014.

tem sobre a importância de seu trabalho e as urgências relacionais de um bebê, do que às concepções de trabalho propriamente ditas (ORTIZ, 2012, p. 161).

Essa dificuldade exposta pode ser atenuada com estudos a cerca das organizações de agrupamentos, de metodologias específicas com o trabalho com crianças pequenas, de planejamento das propostas educativas discutidas em HTPC com a colaboração das outras professoras e da equipe gestora da creche.

Outras dificuldades apontadas sobre a observação foram: 17% das professoras apontaram que *“a rotina de cuidados dificulta realizar atividades para observar”*; 7% mencionaram que *“o tempo de concentração das crianças é curto, não dá tempo de realizar atividades para observar”*; 10% apontaram que é difícil *“Estabelecer foco nas observações, saber o que observar”*. Essas repostas revelam a necessidade de formação específica sobre *desenvolvimento infantil* e de *observação e registro*, já mencionadas pelas professoras anteriormente. E por fim, 13% das professoras declararam: *“Não tenho dificuldades para observar as crianças”*.

Retomando os dados sobre as definições das professoras com relação à avaliação, 10% das repostas foram que a *“avaliação deve ser diagnóstica levando em consideração a maturidade da criança”*. Assim, os dados revelam que pequena parte do grupo de professoras destaca o valor diagnóstico da avaliação, que tem sua defesa em Luckesi (2008, p. 43):

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Também, 10% definem que a avaliação *“é um instrumento importante para verificar o ensino e a aprendizagem”* e 7% de respostas foram que a *“avaliar é acompanhar o desenvolvimento da criança”* e igualmente com 7% a resposta de que *“avaliamos as crianças para nos auto avaliar”*. Entende-se aqui, que para essas professoras a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, de forma contínua, acompanhando o desenvolvimento das crianças, bem como revendo a própria prática. Essa visão conforme Haydt (2000) está relacionada a práticas de avaliação formativa, como assevera Godoi (2010, p. 21), “[...] a avaliação em Educação Infantil precisa resgatar urgentemente o sentido

essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano, como elo na continuidade da ação pedagógica”.

Conta-se igualmente com 3% das respostas: *“através da avaliação a professora verifica se seu método está adequado para sua classe”*, e de que avaliação *“é um método para saber se a criança se apropriou do conhecimento”*. Essa perspectiva revela concepções de avaliação quantitativa e classificatória. E nos remete a questão sobre as necessidades de formação no qual as professoras têm interesse.

Essas respostas merecem maior reflexão e estudos sobre as finalidades da Educação Infantil, o papel do professor que trabalha com bebês e crianças pequenas e a abordagem de alguns conceitos sobre método, metodologia, procedimentos pedagógicos e concepções de avaliação.

Nesse sentido, para Luckesi (2008) a avaliação torna-se mais complicada, quando pressupõe o ato de examinar e classificar. Entretanto, torna-se mais fácil, no sentido de diagnosticar e intervir em favor da melhoria dos resultados. Desse modo, consideramos que, para avaliar, é necessário conhecer a finalidade da Educação Infantil e adotar práticas avaliativas mediadoras e formativas para favorecer todo o processo educativo.

A seguinte resposta: *“acho um absurdo avaliar nessa faixa etária em algumas redes de ensino, rotulando e comparando as crianças”* (3%) revela concepção de avaliação classificatória e seletiva pautada no julgamento, e que a prática educativa nesta faixa etária não deva ser avaliada devido à concepção de avaliação que se tem. No entanto, precisamos definir avaliação separadamente de julgamento como explica Luckesi (2008):

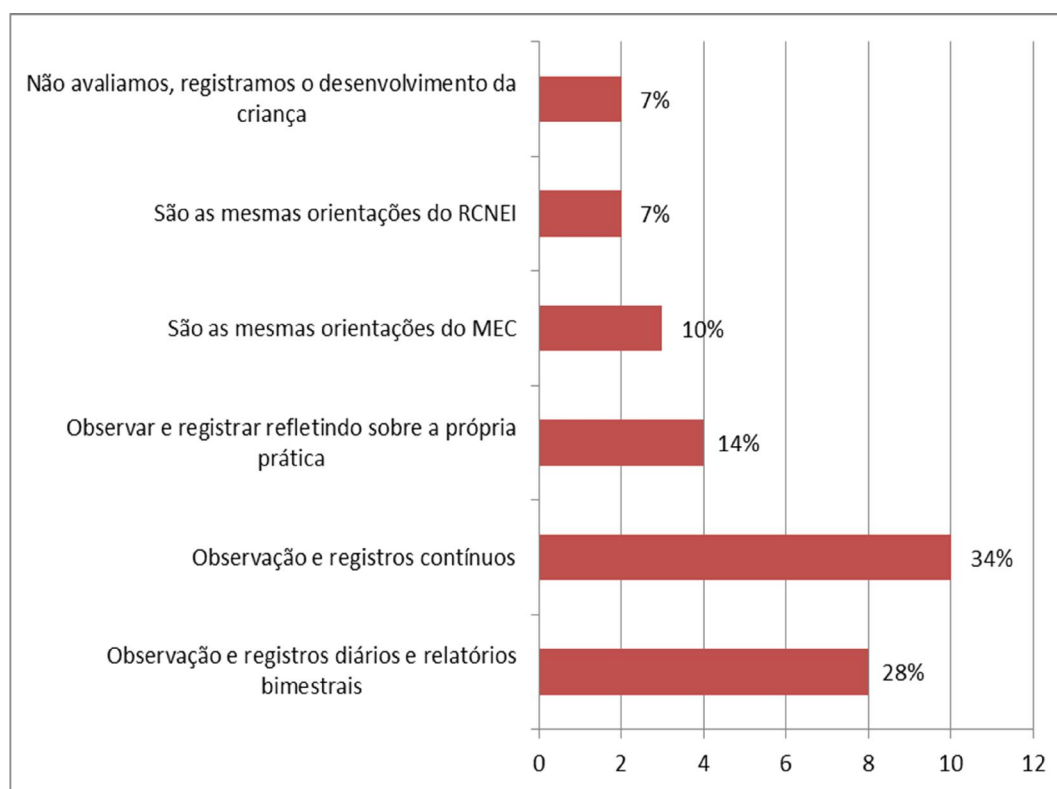
Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. (LUCKESI, 2008, p.172)

A fala da professora nos remete também, a percepção dos equívocos que ainda permeiam as concepções do trabalho educativo na creche. Novamente nos reportamos à necessidade de formações destinada às professoras, de modo a esclarecer e fundamentar as concepções de avaliação na Educação Infantil e de como ele é inerente ao projeto educativo.

A definição de avaliação é explicitada por Luckesi (2008) da seguinte maneira:

[...] a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. (LUCKESI, 2005, p.118)

Figura 8 – Conhecimento sobre as orientações da DME em relação à avaliação na Educação Infantil



Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa.

Todas as professoras responderam, a esta questão aberta, que concordam com as orientações, sobre como proceder na avaliação, da Diretoria Municipal de Educação. As respostas similares foram agrupadas para serem tabuladas em gráficos.

O Regimento Unificado das Creches foi utilizado como elemento de consulta. Este é o único documento emitido pela DME onde consta a forma de avaliação:

Seção III – Da Metodologia de Ensino e da Avaliação

Art. 11 – A metodologia de trabalho na creche será efetivada através da coerência com os princípios e concepções de criança como sujeito histórico e cultural, em pleno desenvolvimento e aprendizagem.

Parágrafo Único – Constituem-se como eixos organizadores do trabalho pedagógico a formação pessoal e social e as diferentes áreas de estudo anunciadas no referencial Curricular Nacional, estruturadas através de Projetos de Trabalho constantes no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Art. 12 – A avaliação na educação infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção e caracteriza-se como um processo planejado que, enquanto amplia o olhar sobre a criança e suas manifestações diversas e singulares, se fundamenta em premissas teóricas sobre o desenvolvimento infantil e define objetivos para a ação pedagógica (re) orientando o planejamento do trabalho docente.

Parágrafo Único – O registro do acompanhamento do desenvolvimento da criança será realizado por meio de fichas descritivas onde deverão ser registradas as informações sobre o desenvolvimento da criança, tomando como referência os parâmetros oficialmente estabelecidos para essa etapa da educação.

Entre as respostas mais citadas pelas professoras estão: “*observação e registros contínuos*” com 34% das respostas, a “*observação, registros diários e relatórios*” bimestrais foram às respostas de 28%, “*observar e registrar refletindo sobre a própria prática*” aparece em 14%.

Nota-se que, de acordo com essas repostas, que 76% das professoras participantes da pesquisa apontaram a observação e o registro como orientações para se realizar a avaliação na creche. No entanto, a palavra *observação* não aparece explicitamente no regimento, mesmo sendo este decorrente dos referenciais, como aparece no artigo 11.

A orientação mais explícita sobre a observação e o registro como instrumentos de acompanhamento e avaliação estão no RCNEI e nas DCNEI, porém o RCNEI é o documento mais conhecido e visitado pelas professoras. Portanto, acreditamos que esta deva ser a razão pela qual as professoras lançaram as respostas similares a dos referenciais.

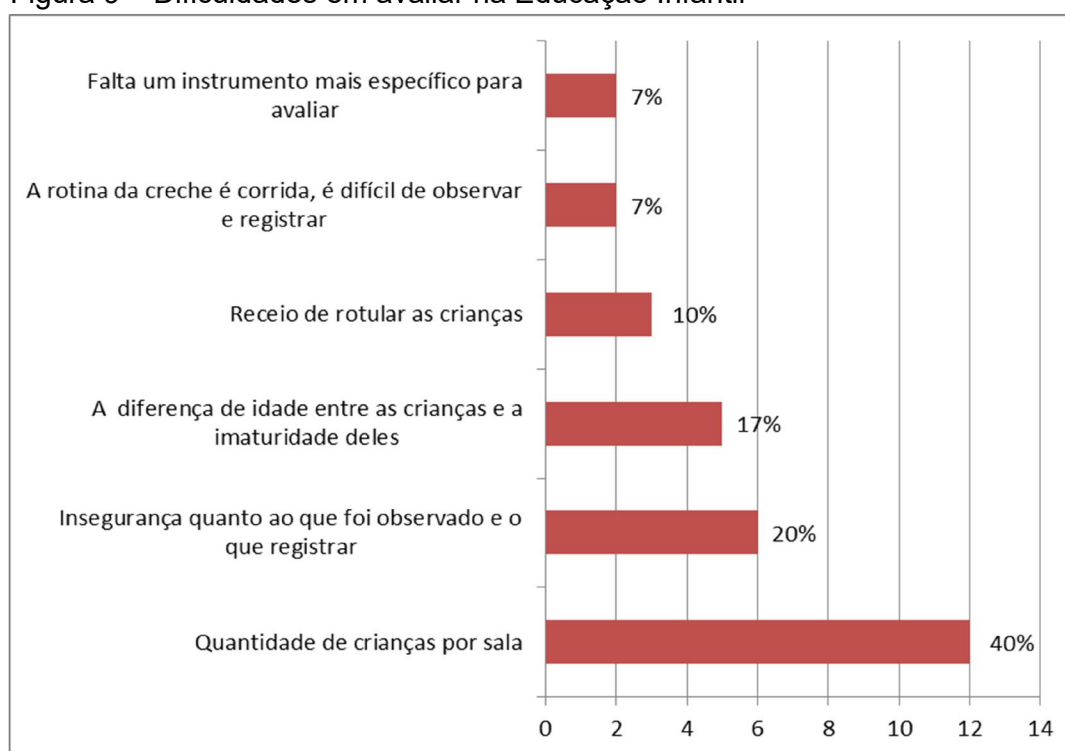
A resposta de 10% das professoras foi de que as orientações “*são as mesmas do MEC*”, e 7% citaram que são “*as mesmas orientações do RCNEI*”. É interessante notar que, para as professoras, as orientações do MEC em relação à avaliação na Educação Infantil constam basicamente do RCNEI, não houve menção à DCNEI.

É importante destacar que 30% das professoras declararam *não ter conhecimento das orientações do MEC com relação à avaliação na Educação*

Infantil e 13% relataram *conhecer, porém não se lembravam de quais eram essas orientações* no momento da aplicação do questionário.

E por fim, 7% declararam que *“não avaliamos, somente registramos o desenvolvimento da criança”*. Nota-se que a concepção aqui é a de que o registro não faz parte de todo um processo que inclui o ato de avaliar. Evidencia-se, então, a necessidade de formação para as professoras, com relação aos documentos oficiais tanto do município quanto os emitidos pelo MEC acerca de tais orientações, indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na creche e para que tomem consciência de sua prática e tenha argumentos para transformá-la.

Figura 9 – Dificuldades em avaliar na Educação Infantil



Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa.

De acordo com as respostas referentes a esta questão aberta que foram agrupadas de acordo com as semelhanças, foram obtidas as seguintes citações: a *“quantidade de crianças por sala”* foi apontada por 40% das professoras como a principal dificuldade para avaliar. Esse aspecto já foi apontado anteriormente, como um problema recorrente na fala das professoras. Para realizar um trabalho pedagógico de qualidade, é necessário atenção a esse aspecto que abrange, tanto as questões pedagógicas quanto aos direitos das crianças e dos profissionais.

Para 20% das professoras a *“insegurança quanto ao que foi observado e o que registrar”* dificulta a avaliação. Podemos inferir que a insegurança do professor frente à preocupação em realizar um bom trabalho pode movê-lo a buscar mais conhecimento sobre as questões que lhe inquietam, dessa forma, o estudo, a pesquisa e as formações específicas serão o esteio para a construção da sua forma de observar e registrar, o que nas palavras de Luciana Ostetto é um exercício fundamentado:

O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, para ser “iluminado por elas” (OSTETTO, 2008, p. 21).

Para 17% das professoras é a *“diferença de idade entre as crianças e a imaturidade deles”* que dificulta a avaliação e o *“receio de rotular as crianças”* com 10% das respostas. Estes apontamentos revelam a dificuldade das professoras tanto quanto ao conhecimento acerca desenvolvimento infantil, a organização do trabalho com pequenos grupos e sobre a avaliação formativa. Esses dados são, também, assuntos a se considerar para a formação em serviço ou continuada.

A declaração de que *“a rotina da creche é corrida, tornando difícil de observar e registrar”* foi de 7%. Percebe-se que há dificuldades também quanto a organização do tempo, e o mais importante, a distinção na concepção das professoras entre o cuidar e o educar, a esse respeito Sommerhalder (2010, p. 210) defende:

Não se trata de união ou associação de dois termos distintos e cindidos (educação e cuidado) e sim de compreender como um processo único. Advogamos a indissolubilidade educação/cuidado, em uma perspectiva ampliada e que convoca a pensar as implicações desta compreensão para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Finalmente, 7% das professoras declararam que *“falta um instrumento mais específico para avaliar”*. De acordo com as professoras, em entrevista informal, este instrumento poderia ser uma ficha ou um roteiro norteador. A falta de indicadores provoca certa angústia para as professoras, como um apoio para realizar a avaliação. No entanto, para avaliar na primeira etapa da Educação Infantil,

é necessária a compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento devem ocorrer de maneira interdependente.

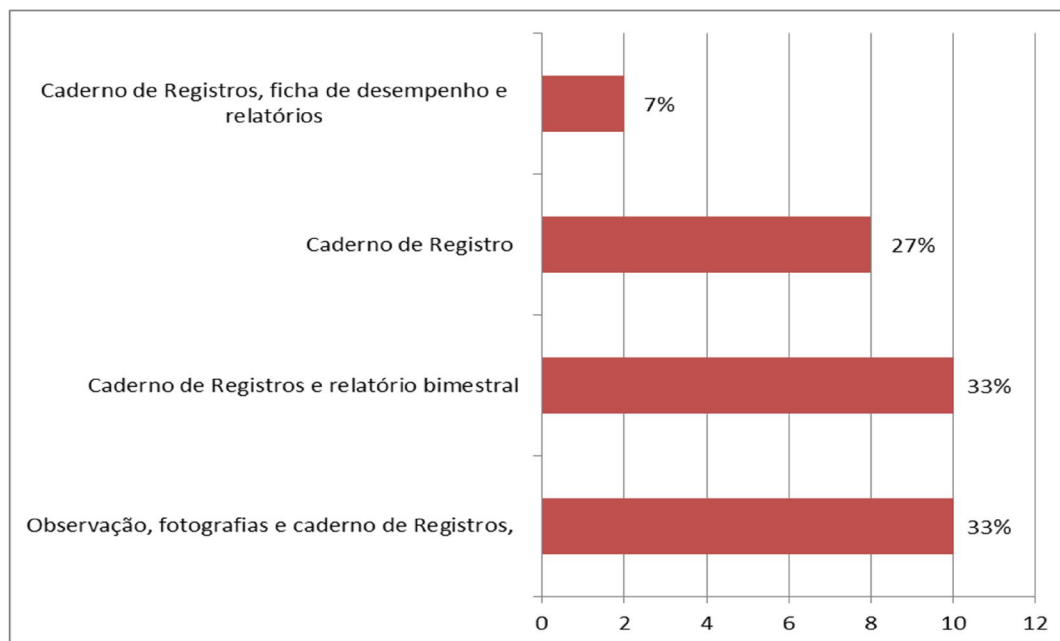
Destacamos que a utilização de fichas ou roteiros norteadores para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem na Educação Infantil favorece a professora “[...] cair nas armadilhas de parâmetros de normalidade e de comparação assim como de um processo burocrático a ser cumprido” (ORTIZ, 2012, p. 175). Nesse sentido, Hoffmann (2012) assevera essa perspectiva:

A busca por igualdade e padrões uniformes de desenvolvimento leva o professor a comentar sobre uma criança em relação a outras, a compará-las, a olhar uma tendo como referência o coletivo: qual vocabulário em comparação com as demais, como ela se comporta na rodinha ou o trabalho que não consegue fazer “como” elas (HOFMANN, 2012, 136).

É relevante destacar que a instituição educativa constitui-se em um espaço de experiências e interações (KRAMER, 2006). A qualidade das aprendizagens que serão experimentadas pela criança dependerá da qualidade das atividades e trocas que vivencia na escola. Dessa forma, cabe às professoras planejar os mais variados instrumentos de mediação entre as crianças e o mundo, de forma a oferecer-lhes múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Nessa direção, a qualidade das relações é a base para a qualidade do processo construído na creche que abrange toda a prática educativa, como podemos perceber nas palavras de Gonzalez-Mena, (2014, p. 4):

Relacionamento é uma palavra-chave no que diz respeito aos cuidados e à educação de bebês e crianças. Relações entre educadores e crianças pequenas não acontecem por acaso. Elas se desenvolvem a partir de uma série de interações. Logo, interações, isto é, o efeito que uma pessoa tem sobre outra, é também uma expressão-chave. Mas as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação: elas se desenvolvem a partir daquelas que são respeitadas, positivamente reativas e recíprocas.

Figura 10 – Quais instrumentos são utilizados para avaliar e documentar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças



Fonte: Dados coletados por meio do questionário da pesquisa.

Nesta questão aberta, tivemos respostas iguais que foram agrupadas pela similaridade, 100% das professoras declaram utilizar o *caderno de registro*¹¹ como instrumento para avaliar e documentar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Os cadernos de registro “[...] correspondem a uma coletânea de apontamentos e relatos, planos e registros diários, que retratam atividades desenvolvidas, objetivos propostos, narrativas de aula, observações sobre as crianças, encaminhamentos construídos ao longo do ano” (LOPES, 2009, p. 115). E, de acordo com a mesma autora, pode ter diferentes denominações em outras redes educacionais, tais como: semanário, registros e registros diários.

Quanto à confecção do caderno podem ser feitos em cadernos universitários, fichários, encadernações com fichas impressas sinalizando os locais a serem preenchidos ou até em arquivos de computador. Contudo, a escolha de qual a melhor maneira de realizar esses tipos de registros deve levar em consideração a praticidade e periodicidade com que a professora fará seus registros.

¹¹ Caderno de Registro é a forma como as professoras participantes da pesquisa denominam o caderno onde registram os planejamentos das atividades a serem desenvolvidas e as observações sobre como as experiências se sucederam e o desempenho das crianças. (Relato das professoras durante entrevista).

Os cadernos de registros das professoras participantes são normalmente escritos semanalmente, sendo o plano de aula escrito no início da semana e as observações no final da semana. No entanto, Oliveira (2012) alerta que ao realizar os registros das observações diariamente garantimos que as informações e fatos do que foi observado estejam vivos na memória, possibilitando maior clareza e veracidade das anotações.

Este é um instrumento que permite a construção de uma narrativa e documentação dos processos construídos com a turma, bem como da própria auto avaliação da professora. Para Oliveira (2012), o retorno ao que foi registrado, ou seja, a leitura do caderno:

“[...] permite investigar vários aspectos do trabalho docente: a caracterização do modelo de gestão da sala que o professor adota, as atividades que costuma propor ao grupo de crianças, além de dilemas éticos que são típicos da profissão. Essa visão é interessante na medida em que não vê o trabalho docente como uma ação perfeita, acabada, mas sim como cheia de desafios, tensões (OLIVEIRA, 2012, p. 376).

Para Oliveira (2012, p. 375) “[...] a escrita é uma atividade multirrepresentacional e integrativa, a qual proporciona uma devolutiva dos fatos ocorridos, tornando-se uma expressão ativa e pessoal”. Dessa forma, o registro representa as concepções do escritor, portanto, nenhum registro pode ser igual ao outro, ainda que seja sobre a mesma criança, turma ou experiência desenvolvida.

O *relatório bimestral* que é escrito de forma geral sobre o desempenho da turma foi apontado por 40% das professoras como instrumento de avaliação, a respeito deste instrumento Hoffmann (2012) advoga que:

Ao elaborar o relatório/síntese, o professor reúne dados e reflexões sobre as crianças, repensa sobre as ações educativas desenvolvidas e atribui novos significados ao contexto vivido. Isto é ele tem a oportunidade de rever de onde partiu, analisando procedimentos didáticos, sua forma de interagir com as crianças, os entraves do processo, etc., podendo então decidir sobre a continuidade de suas ações. Nesse sentido, fazer o relatório contribui para o seu próprio aperfeiçoamento docente (HOFFMANN, 2012, p. 140).

A “*fotografia*” foi declarada por 33% das professoras, como instrumento de registro do processo avaliativo. Este é um importante recurso que se une na construção dos registros. Assim é defendida essa forma de registro por Oliveira (2012, p. 387) “[...] a fotografia permite analisar grandes planos, como a organização

de um parque, e também detalhes, como o gesto de uma criança quando pinta ou desenha, sua expressão de alegria ou preocupação, por exemplo”.

Das professoras participantes da pesquisa, 7% citaram uma “*ficha de desempenho*”. Que no caso, foi construída na própria creche em que trabalham pela equipe gestora, o que de acordo com as DCNEI “As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças” (BRASIL, 2013, p, 95). Entretanto, a ficha não é um instrumento utilizado nas demais creches da rede.

Destacamos que para que o registro aconteça e seja realmente um instrumento de trabalho da professora ele deve estar baseado na observação, sem observar não há o que registrar, tornando-se algo penoso e difícil para a professora. Gandini e Goldhaber (2002) explicitam a importância da observação:

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observarmos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 152).

Sobre como a família é informada a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na creche, têm-se a seguinte questão aberta: *Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças? Com que frequência e de que forma?*

Todas as professoras responderam que os pais não recebem nenhum tipo de relatório acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Porém, durante as reuniões bimestrais com as famílias, estas são informadas oralmente sobre os avanços e dificuldades das crianças e recebem as produções (desenhos, pinturas, colagens, etc.) realizadas pelas crianças. Entretanto, essa prática necessita de reflexão e discussão, pois de acordo com as DCNEI, (BRASIL 2013, p. 100):

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: IV – 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;

Receber informações sobre o desenvolvimento das crianças, além de ser um direito da família, também pode ser um meio de melhorar as relações entre a escola e as famílias das crianças, e isso exige da escola algumas mudanças para que essa abertura aconteça.

Para Malaguzzi (2016) conseguir um nível elevado de participação das famílias:

[...] exige dos professores inúmeros ajustes. Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas; desenvolver sua sensibilidade, consciência e disponibilidade; assumir um estilo crítico de pesquisa e atualizar continuamente o conhecimento das crianças; avaliar os papéis dos pais; e ter as habilidades de conversar, ouvir e aprender com os pais. Para dar conta de todas essas exigências, é necessário que os professores questionem constantemente seu método de ensino. [...] devem descobrir maneiras de comunicar e documentar a evolução das experiências das crianças na escola (Malaguzzi, 2016, p. 62).

Contudo, os instrumentos avaliativos têm as suas vantagens e também limitações, como alerta Zabalza (2006), que também destaca a necessidade de se escolher e definir o instrumento mais adequado de acordo com os objetivos que se pretende alcançar e, por isso, variar os tipos de instrumentos.

Para a adoção de procedimentos de acompanhamento e avaliação com crianças pequenas, de acordo com Didonet (2006) em hipótese alguma pode desconsiderar o objetivo da educação infantil, que é a formação humana, para a vida e para descobrir o mundo do conhecimento pela fantasia e pelo aspecto lúdico. Dessa forma, instrumentos que visam à normatização e a classificação das crianças não serão adequados para alcançar os verdadeiros objetivos da Educação da Primeira Infância.

O maior desafio das professoras na construção de registros que realmente comuniquem o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças possibilitando a avaliação, servindo como instrumento de reflexão da própria prática pedagógica é a dificuldade em identificar e analisar os sinais que as crianças revelam durante o cotidiano na creche, e isso só será possível diante da disponibilidade da professora na busca por uma prática embasada teoricamente.

Os registros utilizados pelas professoras são recursos valiosos para o acompanhamento e a avaliação, bem como para a reflexão sobre a própria prática.

No entanto, faz-se necessário a reflexão e discussão acerca de possíveis instrumentos de comunicação para os pais e que seja a construção da memória do bebê ou da criança que frequenta a creche. Esses instrumentos podem ser um meio de melhorar a participação e a aproximação das famílias na instituição.

5 PRODUTO

A elaboração do produto final deste trabalho consiste em uma exigência do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru “Júlio de Mesquita Filho” que pretende:

[...] unir o saberes produzidos na universidade aos saberes da prática pedagógica dos professores que atuam em sala de aula da Educação Básica. Cabe a esse professor refletir e mobilizar sua ação pedagógica tendo por base o conhecimento científico ora produzido, transformando-o em instrumentos reais e ativos na sala de aula, visando a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, aos quais os alunos estão submetidos diariamente nas escolas públicas. (PROGRAMA¹², 2016)

Neste sentido, para investigação de possibilidades de produtos e materiais que atendessem os objetivos desta pesquisa, analisando a melhor opção de mediação, entre os estudos e a apresentação para o leitor – professores de Educação Infantil e interessados em utilizar as propostas de reflexão para a construção de registros a partir da própria prática e história do grupo de crianças com as quais trabalha – optamos pela criação de um livro digital.

Algumas sugestões foram apresentadas às professoras participantes da pesquisa em entrevista, no qual se investigou suas possíveis contribuições para o acompanhamento e a avaliação para a prática das professoras, e se tais sugestões contribuiriam para a reflexão do trabalho a serem desenvolvidos com as crianças.

Durante a entrevista realizada com o grupo de 30 professoras, pediu-se, então, que analisassem alguns instrumentos de avaliação e acompanhamento, entregues em formato impresso, e respondessem, primeiramente por escrito em um questionário, e depois oralmente para compartilhar e dialogar com o grupo. Foi questionado se esses instrumentos poderiam ser utilizados por elas e quais as contribuições que trariam à sua prática pedagógica.

As descrições das respostas das professoras serão identificadas por P de professora e um número constante no questionário respondido.

Inicialmente foi solicitado que as professoras analisassem trechos de três (3) relatórios: um relatório individual de uma criança, outro que avaliava um grupo de

¹² Objetivo extraído da página do Programa de Pós-Graduação <http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/programa/objetivos/> acesso em 15 de dez. de 2016.

crianças e o último que avaliava o processo de desenvolvimento de uma atividade proposta contendo a descrição das falas das crianças.

As respostas foram agrupadas por similaridade devido ao grande número de professoras entrevistadas.

Ao analisarem os relatórios, todas as professoras declararam que já utilizam o relatório geral da turma e entregam à equipe de gestão bimestralmente.

A respeito dos relatórios individuais das crianças, as professoras declararam a sua importância para a comunicação aos pais, para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e para avaliar o processo educativo, no qual elencamos as seguintes respostas:

“É uma maneira de mostrar aos pais aquilo que eles querem saber de seus filhos, não como ficha, mas um modo simplificado para que eles entendam”. (Relato de P – 9).

“Utilizaria porque fala da individualidade da criança, podendo assim informar aos pais sobre seus filhos, enfocando progressos, avanços e atitudes positivas”. (Relato de P – 7).

“É um bom meio de avaliação, porém, precisa ter um olhar sensível de um ano para o outro, assim vendo os progressos e as dificuldades de cada aluno” (P – 8).

“Pois através deles eu consigo ver o progresso da criança e o meu também” (P – 15).

“É um instrumento que permite avaliar a criança, seus avanços e dificuldades e o processo de aprendizagem” (P – 11).

Entretanto, apesar de reconhecerem a importância do registro na forma de relatórios individuais, apenas 50% das professoras declararam que o utilizariam como instrumento de avaliação e acompanhamento, as justificativas para a não utilização foram por questões de falta de tempo e de quantidade excessiva de crianças por turma, o que, de acordo com as professoras, dificulta a avaliação individualizada.

Logo após, as professoras receberam algumas pautas de observação para análise, eram pautas que traziam algumas orientações pontuais para a observação de atividades e de comportamentos que as crianças poderiam apresentar de acordo com a faixa etária de 0 a 3 anos. Apesar das pautas utilizadas serem demonstradas apenas como modelo, houve uma explicação sobre os objetivos de utilização de pauta de observação, e da importância, de que a

professora construa a sua própria pauta de acordo com os objetivos por ela propostos.

Entre as professoras, 70% delas consideraram a possibilidade de utilizar a pauta como um dos instrumentos de acompanhamento e avaliação destaca-se os seguintes comentários:

“Seria outro meio para avaliar os objetivos propostos” (P – 8).

“É interessante ter um registro completo da criança, abrangendo todo seu desenvolvimento” (P – 5).

“De acordo com a necessidade do professor essas pautas podem ser estruturadas de forma a orientar as observações” (P – 25).

“É um registro prático que me dará uma base, um norte para a realização de um relatório” (P – 6).

“Serviria mais para uma coleta de dados para direcionar o trabalho do professor. Ao elencar o desenvolvimento comparando o todo é possível detectar o que precisa ser melhorado” (P – 11).

No entanto, 30% disseram que não adotariam a pauta de observação como um dos instrumentos para acompanhamento e avaliação. Entre essas professoras algumas não justificaram a resposta e outras declararam:

“Acho muito complexa e leva muito tempo para preencher” (P – 22).

“Achei meio vago” (P – 29).

“Muito detalhada, vai ser difícil de usar” (P – 9).

“Acredito que essa forma de avaliar é qualitativa” (P – 23).

“Não considero esse modelo prático, além de limitar um pouco as observações” (P – 30).

“Durante a aula observo os alunos que julgo necessário e registro as observações no caderno” (P – 14).

Uma forma de registro que é muito utilizada na Educação Infantil é o portfólio. Sendo assim, foi feita a demonstração de imagens de portfólios de bebês e crianças para que as professoras participantes analisassem e discutissem sobre a possibilidade de construção do portfólio com as crianças da sua turma. Dentre as professoras, apenas 7% assinalaram que não gostariam de utilizar o portfólio como instrumento de acompanhamento e avaliação. Uma delas preferiu não justificar a resposta e outra justificou da seguinte maneira:

“Usamos outros meios na busca de qualificar o desenvolvimento da criança. São emitidos pela escola os relatórios bimestrais” (P – 17).

Entretanto, 93% das professoras que se declararam a favor da utilização do portfólio apresentaram comentários variados, sobre como o *portfólio seria interessante para a comunicação com as famílias, demonstrando o percurso pelo qual a criança passou na creche, e sobre o processo de ensino e aprendizagem*. Elencamos alguns dos comentários feitos pelas professoras:

“Acho interessante o portfólio, na minha escola é muito papel para ser preenchido e acaba deixando de lado coisas mais significativas, como o preparo do portfólio” (P – 7).

“Seria o ideal ser individual, mas em questão de tempo e material é muito complicado” (P – 29).

“Embora seja trabalhoso, seria um meio para mostrar para os pais os trabalhos desenvolvidos” (P – 8).

“Não conhecia esse modelo e adorei a ideia. Falta recursos necessários para tal feito” (P – 5).

“Como portfólio dá para montar toda a trajetória da criança, usando fotos, vídeos, trabalhos, enfim, tudo que acontece com a criança na creche” (P – 17).

O instrumento avaliativo, de acordo com Vygotsky (2002), não é unicamente uma ferramenta material, mas inclui processos mentais possibilitando a promoção de mudanças significativas na forma de aprender e de significar o mundo. Ou seja, a maneira como determinado instrumento é utilizado, pode provocar transformações na forma como o sujeito pensa, age, observa, compara, registra, constrói hipóteses e avalia em favor de determinadas práticas.

A respeito da importância do registro, Oliveira (2012) defende:

Sem ele, trabalha-se frequentemente com ouvir dizer, com preconceitos, com informações muito incompletas. O trabalho a partir dos registros permite conhecer melhor as práticas educativas, abrindo assim um caminho de diálogo e de provocações construtivas de um novo saber. Os registros escritos e construídos pela professora revelam suas concepções de criança, de avaliação e de educação (OLIVEIRA, 2012, p. 367).

A escolha dos instrumentos mais adequados de registro, de acordo com o trabalho a ser desenvolvido, ou dos objetivos propostos, e reconstruí-lo em função

das questões que procura investigar com a turma que se trabalha, é de suma relevância para as professoras. Pois esses registros vão contribuir para a reflexão e orientação dos diversos olhares a serem lançados sobre as crianças e a prática educativa. Nesse sentido, a decisão por um instrumento ou outro deve ser feita pela equipe da instituição.

Nesse contexto, o produto resultante desta pesquisa, se configura em um livro indicado a professora ou ao professor que trabalha com bebês e crianças pequenas, e traz propostas de reflexões e sugestões para orientar na construção de registros das práticas educativas desenvolvidas com as crianças, pautadas na observação, no acompanhamento e na avaliação formativa, mediadora e contínua do processo educativo.

Este livro poderá ser acessado em equipamentos eletrônicos, computadores e/ou celulares que comportem tal recurso e ficará disponível na página eletrônica do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru¹³.

¹³ Endereço eletrônico para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar as inquietações e angústias a respeito dos múltiplos fatores que compõem a avaliação na primeira etapa da Educação Infantil com as professoras da creche se constituiu em riquíssimos diálogos, revelações e trocas de experiências. Ao trabalhar durante 15 anos, como professora de crianças pequenas, possibilitou constatar que a avaliação neste segmento foi pouco discutida, valorizada ou vista com a importância que lhe é devida.

Durante meu percurso acadêmico, o tema “avaliação” também foi pouco explorado e estudado, focado sempre sob o ângulo do Ensino Fundamental. Não obstante, a própria Educação Infantil foi relegada a poucas disciplinas.

A busca por respostas a tantas inquietações e indagações moveu esse estudo (Quais as concepções que as professoras que atuam na primeira etapa da Educação Infantil têm quanto à avaliação e quais instrumentos avaliativos utilizam?) e na convicção da relevância de que essa pesquisa além de aprimorar meus conhecimentos, também, trará contribuições ao fazer pedagógico de professoras e professores da primeira infância.

Dessa forma, nosso objetivo geral consiste em identificar e analisar as concepções de professoras de creche acerca da avaliação e acompanhamento na Educação Infantil, bem como as formas de registro que utilizam. Para que isso seja possível, temos como objetivos específicos:

- Investigar em bases de dados pesquisas que apresentam a temática sobre observação, registro, avaliação na Educação Infantil, mais especificamente da creche;
- Identificar, descrever e analisar as concepções e práticas das professoras sobre avaliação na Educação Infantil por meio de questionários e entrevistas aplicados as professoras de creche;
- Criar, a partir da pesquisa realizada, orientações e apontamentos em forma de um livro que contribuirá com a construção de registros que possibilite a reflexão sobre a prática educativa com crianças pequenas.

Primeiramente, buscou-se tecer algumas considerações sobre a criança e a infância, o desenvolvimento infantil, a Educação Infantil e a constituição da creche de modo a contextualizar melhor o tema em estudo. Foi possível observar que a concepção de infância é uma construção social que vem evoluindo ao longo do tempo.

Nesse sentido, a criança, que já foi desconsiderada ou vista como um adulto em miniatura, e que a partir dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, é reconhecida como um ser pensante, com suas próprias peculiaridades necessitando receber os estímulos adequados, afim de que, possa se desenvolver nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, social.

Em se tratando da Educação Infantil, uma vez que, também passou por diversas mudanças em seu percurso, esta consistia em uma distinção entre os objetivos das instituições, conforme o poder aquisitivo e social das famílias das crianças atendidas, sendo que aos filhos dos desfavorecidos era oferecido o cuidado, essencialmente assistencialista nas creches, enquanto os jardins de infância, por sua vez, ofereciam um atendimento de caráter educacional, adiantando objetivos do Ensino Fundamental, às crianças, cujas famílias eram economicamente favorecidas.

É Importante mencionar que, no Brasil, tal situação começa a mudar a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da promulgação da LDB (BRASIL, 1996) em que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e é reconhecida como um direito da criança.

Nessa direção, a Educação Infantil e o atendimento a criança pequena começam a ser delineados com uma nova proposta, expressa por meio de documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2013), e mais recentemente o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de (2014 – 2024) (BRASIL, 2014) e o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

Dessa forma, surgem então, as discussões acerca da qualidade do atendimento da criança pequena nas instituições, construindo uma concepção de educação da primeira infância pautada no binômio cuidar e educar, aspectos considerados indissociáveis e indispensáveis no contexto da Educação Infantil, elegendo a criança como protagonista na construção de seu desenvolvimento e

aprendizagem e o professor como mediador e provocador dessa construção. Para Becchi e Bondioli (2003), a criança é a protagonista na arte de educar:

Uma pedagogia que não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parte da escuta dos desejos, das fantasias e das ideias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades pensadas e construídas em conjunto (BECCHI; BONDIOLI, 2003, p. 94).

Nessa direção, depara-se com uma perspectiva singular da avaliação no contexto da educação infantil, que não consta entre seus objetivos a classificação ou a promoção das crianças para qualquer fim. No entanto, ela assume um papel diferenciado, cujos objetivos são voltados essencialmente para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, permitindo ao docente identificar e refletir sobre a necessidade de repensar as intervenções e os procedimentos.

Para compreender melhor essa temática pesquisamos algumas teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras, o que ofereceu um aporte teórico fundamental para o entendimento do panorama da questão avaliativa nas creches e pré-escolas do nosso país.

A partir das respostas dos questionários e das entrevistas realizadas com as professoras, foi possível desvelar que a avaliação na Educação Infantil ainda é um assunto pouco debatido e cheio de nuances, os dados mostraram que ao conceituar a avaliação, as professoras a definem como observação e registro, que são instrumentos a serem utilizados para a avaliação, evidenciando que o conceito de avaliação propriamente dita ainda não está formulado de forma clara.

Levantou-se algumas definições de avaliação como diagnóstica, que vem a ser uma das formas de avaliar, outras como método para verificar a aprendizagem das crianças, o que podemos perceber conceitos de avaliação classificatória. Outras definições de avaliação como sendo uma ação inadequada para a faixa etária em questão.

Tais concepções traduzem a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a avaliação na Educação Infantil, como definição de conceitos e práticas, pois percebemos o caráter de concepções baseadas no senso comum, na visão reconhecida apenas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e na transposição de avaliação do Ensino Fundamental para a Educação Infantil.

Como instrumentos utilizados para a avaliação na Educação Infantil a pesquisa apontou a observação, que apesar das explanações sobre sua importância e necessidade, compreende-se a urgência em estudos e reflexões mais aprofundados acerca desse tema. Percebe-se na coleta de dados que as professoras conhecem as orientações do documento mais utilizado, no caso, o RCNEI, sobre como a avaliação na creche deva acontecer, essa orientação também está presente em outros materiais como as DCNEI, e no Regimento Unificado das Creches de Lençóis Paulista. No entanto, a necessidade de compreender melhor sobre a observação e o registro também é apontada pelas professoras nos dados referentes às interesses e necessidades de formação.

O registro, que pode ocorrer por meio de pareceres descritivos, relatórios, cadernos de registro ou fichas avaliativas e do portfólio. Podemos citar também a documentação pedagógica, que, no entanto, vem a ser um trabalho mais elaborado que abrange toda a vivência da criança na creche. É construído em conjunto por professoras, crianças e famílias e tem como principal objetivo a comunicação do trabalho desenvolvido na escola e a construção da história do grupo, sendo a avaliação formativa parte do processo.

Nas instituições da Diretoria Municipal de Ensino pesquisada, temos o caderno de registro e os relatórios gerais das turmas como principais instrumentos utilizados para registrar as observações sobre o desenvolvimento das crianças. No entanto, não há nenhum registro que mostre as particularidades, desenvolvimento e as aprendizagens das crianças de forma individual, mesmo quando as professoras realizam anotações pontuais sobre alguma criança em seu caderno, este não apresenta continuidade.

De acordo com as respostas das professoras não há instrumentos específicos para serem apresentados às famílias das crianças, que o recebem de forma geral e oralmente durante as reuniões bimestrais. Quando há a necessidade de tratar de algum assunto em particular, as professoras estão sempre disponíveis em alguns dias da semana nos momentos de HTP, reuniões bimestrais ou no início da manhã.

Tendo em vista os resultados apontados pela pesquisa, sugerem-se algumas alternativas que podem contribuir para que o acompanhamento e a avaliação das crianças da creche possam, de fato, constituir como uma prática pedagógica fundamentada e de melhor qualidade:

Propor um programa de formação para as professoras, especificamente voltado para a avaliação na Educação Infantil, destacando o ato avaliativo como parte do processo educativo, de maneira formativa e contínua. Temos essa questão como uma das necessidades citadas pelas professoras. A respeito da necessidade de que as formações sejam constantes na creche, argumenta Becchi (2012, p. 51) “Todavia é importante que a formação – ou auto formação – baseada em constância, coerência e articulada em projeto, forneça uma maneira de o indivíduo crescer no grupo e com o grupo e de introduzir mudanças específicas no cotidiano”.

Promover, na rede municipal de ensino, uma discussão acerca dos instrumentos avaliativos, construindo-os coletivamente juntamente com as professoras.

Privilegiar a construção de registros que constitui um conjunto de práticas e discussões entre os professores e as crianças, e inclusive promovendo o acesso das famílias das crianças tanto na construção quanto na apreciação do material.

E por fim, destaca-se que esta pesquisa não se concluirá aqui, dada a incompletude das reflexões apresentadas, e a complexidade da temática, constituindo sim um ponto de partida para novas investigações a serem feitas não só pela pesquisadora, mas também por outros pesquisadores interessados em contribuir para a construção de práticas de acompanhamento e avaliação, construídas pelos seus atores principais – crianças, professoras, famílias e instituição – capazes de efetivamente constituírem instrumentos de reflexão e transformação da prática pedagógica na Educação da Primeira Infância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. **Formação da criança:** um estudo sobre a avaliação na educação infantil. 2014. 176 f. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo, 2014.

ALVES, Fábio Tomaz. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil.** 2011. 346 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2011.

ARANTES, Paulo Henrique de Oliveira. Educação Infantil Direito, perspectivas e financiamento – o papel do Ministério Público. IN: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Alínea, 2009. P. 17-35.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. DAL RI, Neusa Maria. A documentação pedagógica como instrumento de fomento da participação da família nas escolas de educação infantil. In: CAPELLINI, Vera Lúcia F. (org). **Formação de Professores:** Compromissos e Desafios da Educação Pública. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (orgs.). **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. et al. **Ideias orientadoras para a creche.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BLOOM, Benjamim S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – Uma abordagem reflexiva.** Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRADFORD, Helen. **Observación infantil y planificación educativa.** Madrid: Narcea, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988,** Brasília. Imprensa Oficial da União. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> acesso em: 9 jun. 2016.

_____. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional..** Brasília. 1996. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html> Acesso em 20 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, 13 abr. 1999, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Emenda constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006.** Brasília: 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 3, de 3 de agosto de 2005. **Diário Oficial da União,** Brasília, 8 ago. 2005, Seção I, p. 27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. **Emenda constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006.** Brasília: 2006a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>.

Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB: 2009a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil:** Relatório de avaliação. Brasília: MEC/SEB/UNESCO, 2009b.

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

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil:** subsídios para construção de uma proposta de avaliação, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 5 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 9 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Contribuições para a Política Nacional:** a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília - MEC/SEB/COEDI, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=366

[41-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em 17 dez 2016.

_____. **Lei 13. 257, de Políticas Públicas para a Primeira Infância.** Brasília. 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm >. Acesso em 15 dez 2016.

BRESCIANE, Ana Lúcia A. **Avaliação na Educação Infantil:** o que nos revelam os relatórios de um município paulista. 2015, 97 f. (Dissertação de Mestrado), 2015. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2015.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez: 1993.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo. **Avaliação:** Concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações. 2016. 240 f.(Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.

CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLASANTO, Cristina Aparecida. **Avaliação na educação infantil:** a participação da criança. 2011. 126 f. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2011.

COMIS, Daniela. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v 5, p. 135 – 144, 2006. Disponível em https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo594155-func%C3%A3o-social-escola-avaliac%C3%A3o-aprendizagem >. Acesso em 12 set 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAHLBERG, Gunilla, Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: Edwards, Carolyn. Gandini, Lella. Forman, George. **As cem**

linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Psicologia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. p.13-62. Florianópolis: Insular, 2002.

DIDONET, Vital. Coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No. 10. Mar/jun., 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emília em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados. 2005, 119-140.

FARIA, Alessandra de Carvalho; ANGOTTI, Maristela. As diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Revista Zero a seis**, v.16, n. 30, p. 217-230 | Florianópolis | jul-dez 2014. Acesso em: 9 de jun. 2016.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento**

escolar. São Paulo: Papirus, 1991, p. 13-26. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE WEFFORT, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. Prefácio da edição brasileira. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (orgs) **A Pedagogia - Teorias e Práticas da Antiguidade Aos Nossos Dias - 2 ed.** Petrópolis: VOZES, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares**. 2006. 235 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

_____. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. 3.ed. Cadernos da Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOLDSHIMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2 ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet. **O cuidado com bebês e crianças pequenas: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

_____. **Fundamentos da educação infantil:** ensinando crianças em uma sociedade diversificada. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HAYDT, Regina Causaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na Pré-Escola:** Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Avaliação, mito e desafio:** Uma perspectiva construtivista. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação e Educação Infantil:** Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JABLON, Judy R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHITELMILLER. **O poder da observação:** do nascimento aos 8 anos. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KATS, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf> >. Acesso em: 10 dez. 2016.

KRECHEVSKY, Mara. **Avaliação em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2001, v. 3 (Coleção Projeto Spectrum: A teoria das inteligências Múltiplas na Educação Infantil).

KUHLMANN, JR., Moysés. **As exposições internacionais e a difusão das creches e Jardins de Infância (1867-1922).** Comunicação Apresentada na 6 Conferência Europeia sobre Qualidade na Educação da Infância. Lisboa, Setembro, 1996.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana L. G., PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil:** rumos e desafios. p. 51-65. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: Guimarães, José Gerardo Matos. (org.) **Pedagogia Cidadã:** Cadernos de Formação: Caderno de Educação Infantil. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2003, p. 1-24.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LESSA, Orígenes. **O feijão e o sonho**. 33. ed. São Paulo: Ática, 1982.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MALAGUZZI, Lóris. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2010. 390 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAUAD, Ana Maria A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: A Descoberta da Criança**. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo-não um acerto de contas**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa. **A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem**. 2007. 173 f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Niterói – RJ: UFF, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Contextualização do modelo Curricular *High/Scope* no âmbito do “Projeto Infância”. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5 ed. São Paulo-Cortez Editora. 2001.

_____. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (org). **O trabalho do professor de Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ORTIZ, Cisele. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PARENTE, Cristina. Uma experiência de formação dos professores de Educação Infantil. In. ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004. 392 f. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga, 2004.

PAZ, Senhorinha de J. P. **A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003**. 2005. 131 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Abril Cultural: São Paulo, 1972.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro; Graphia, 2002.

PRIORE, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan.-abr. 2011.

RAMIRES, Jussara M. S. **A construção do Portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo; um relato crítico**. 2008. 294 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RINALDI, Carla, O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: Edwards, Carolyn. Gandini, Lella. Forman, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da Infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Analecta**. Guarapuava, /PR, v. 3 n. 2 p. 51-63 jul/dez. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 107, p. 7 – 40. Julho 1999. Acesso em 10 jun. 2016.

ROUSSEAU, Jean, Jaques. **Emilio ou Da Educação**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

ROVIRA, Mercê Cayuso; PEIX, Otilia Delfis. A observação e a avaliação na escola infantil. In: ARRIBAS, Teresa Lleixà et al. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 385-395.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**, p. 13-26. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). São Paulo: Papirus, 1991

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890 – 1910)**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a Educação Infantil?** 1010. 232 f. (Tese Doutorado em Educação Escolar). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2010.

STERNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção História mundial).

TEIXEIRA, Olga Suely; CORDEIRO, Rubério de Queiroz. Educação Jesuíta: Objetivo, Metodologia e Conteúdo nos Aldeamentos Indígenas do Brasil Colônia. **Revista de Humanidades**. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. Disponível em <http://docplayer.com.br/7388693-Educacao-jesuista-objetivo-metodologia-e-conteudo-nos-aldeamentos-indigenas-do-brasil-colonia.html>> Acesso em 01 de set. 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa científica**. Curitiba: IESDE Brasil, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VYGOTSKY Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Os diferentes âmbitos da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No. 10. Mar/jun., 2006.

APÊNDICE

Apêndice - 1

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES****IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA**

Pesquisa: **Observações e registros: instrumentos de avaliação e acompanhamento na educação infantil**

Orientadora: Prof^o Dr^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação

Telefone: (14) 3101-36081 ramal 7552

Endereço Eletrônico:
kobayashifc2@gmail.com

Aluna responsável: Deise Luci Santana Alves

Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação

Telefone: (14) 981439325

E-mail: alvesdls@fc.unesp.br

Justificativa: Considerando que a relevância desta pesquisa justifica-se na possibilidade de refletir sobre as práticas avaliativas na creche, e como instrumento capaz de contribuir para o acompanhamento do desenvolvimento da criança, também, como contribuição para a formação de um professor pesquisador e reflexivo, que através de uma prática avaliativa coerente, atenda as necessidades individuais e coletivas dos pequenos e aprimore sua prática profissional.

Buscaremos identificar o papel da observação e do registro pedagógico como ferramentas da ação docente e de formação em serviço das professoras na orientação e reorientação das ações educativas junto às crianças. Neste estudo buscaremos compreender as relações teóricas e práticas envolvidas na formação dos professores de educação infantil, privilegiando a compreensão desse processo como uma tomada de consciência da ação constituída nesse espaço coletivo.

Objetivo: Investigar as formas de acompanhamento e avaliação utilizados pelos professores de creche e suas concepções acerca da avaliação na educação infantil;

Metodologia: Serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário aos professores sobre suas concepções, observação, avaliação e os instrumentos utilizados para avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Outras informações: As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012. Explicitamos, ainda, que para a realização deste estudo prevê risco mínimo ou desconfortos ao preencher o questionário, receio de quebra de anonimato aos participantes. Pretendemos com o presente trabalho trazer benefícios para as práticas avaliativas e de acompanhamento dos professores e para a educação de crianças de 0 a 3 anos.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
RG.:
Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada Observações e registros: instrumentos de avaliação e acompanhamento na educação infantil, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo. Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho. Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Lençóis Paulista, ____ / ____ / ____ _____ Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



Faculdade
de Ciências

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

OBSERVAÇÕES E REGISTROS: INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezadas,

Este questionário integra o texto da dissertação de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, Universidade Estadual Paulista-Unesp/ Campus Bauru, intitulado "Observações e Registros: Instrumentos de Avaliação e Acompanhamento na Educação Infantil".

Temos por objetivo investigar as formas de acompanhamento e avaliação utilizados pelos professores e suas concepções acerca da avaliação na educação infantil que resultará na elaboração de um catálogo que auxilie na construção de pautas de observação como subsídios durante a avaliação das aprendizagens na educação infantil.

Solicitamos, por gentileza, o seu preenchimento, pois suas respostas contribuirão para o avanço deste estudo. Ressaltamos que a identidade dos participantes será preservada e que a pesquisa foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil sob o nº 1.678.219.

Antecipadamente agradecemos sua participação.

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. Contato (14) 3103-6081 ramal 7552
Kobayashi@fc.unesp.br.

Prof.^a Esp. Mestranda Deise Luci Santana Alves. Contato (14) 981 439325.
alvesdls@fc.unesp.br

Gratas por sua atenção!

Nome completo:

Telefone: _____

E-mail: _____

Bloco I: CATEGORIZAÇÃO DO SUJEITO

1) Sexo

☐ Feminino ☐ Masculino

2) Faixa Etária

- ☐ Até 20 anos
☐ Entre 21 e 30 anos
☐ Entre 31 e 40 anos
☐ Entre 41 e 50 anos
☐ Acima de 50 anos

3) Nível de Escolaridade / Formação

- ☐ Ensino Médio com habilitação para o Magistério
☐ Superior incompleto
☐ Superior Completo: _____
☐ Especialização: _____
☐ Mestrado: _____
☐ Doutorado: _____

4) Ano de conclusão do curso superior ou do Magistério: _____

BLOCO II: PERFIL PROFISSIONAL

5) Tempo de trabalho como professor (a) de Educação infantil (0 a 3 anos);

- ☐ 6 meses a 1 ano
☐ 1 a 5 anos
☐ 5 a 10 anos
☐ Mais de 10 anos

6) Tempo total de experiência no Magistério (público ou privado):

- ☐ 6 meses a 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 5 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

7) O que o (a) levou a tornar-se professor (a) de Educação infantil (0 a 3)? (Assinale quantas alternativas julgar necessárias por ordem de importância atribuída, de 1 a 4, e complemente em “outros” se for necessário):

- ☐ Afinidades com as crianças pequenas
- ☐ Satisfação profissional
- ☐ Insatisfação com o trabalho anterior (se houve)
- ☐ Estabilidade profissional
- ☐ outros

8) Quais são suas principais dificuldades para exercer o trabalho com as crianças pequenas na creche? (Assinale quantas alternativas julgar necessárias por ordem de importância atribuída, de 1 a 4, e complemente em “outros” se for necessário):

- ☐ Inconsistência na formação inicial
 - ☐ Inconsistência na formação continuada
 - ☐ Indisciplina e desinteresse dos alunos
 - ☐ Displicência das famílias
 - ☐ Inadequação do espaço físico e do mobiliário
 - ☐ Insuficiência/ inadequação de recursos materiais
 - ☐ Ocupação do tempo em tarefas adversas à função
 - ☐ Insuficiência de tempo para o planejamento
 - ☐ Precariedade do apoio pedagógico
 - ☐ Pouca experiência na área
 - ☐ Outras
-

9) Quais são seus interesses e necessidades de conhecimentos/saberes para exercer a docência na Educação Infantil?

BLOCO III: CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

10) Como você define a avaliação na Educação Infantil?

11) No seu entendimento, qual é o objetivo de avaliar na Educação Infantil?

12) Você conhece as orientações do Ministério da Educação e Cultura – MEC sobre a avaliação na Educação Infantil?

13) E as orientações da Diretoria Municipal de Educação sobre a avaliação na educação infantil, você tem conhecimento delas? Você concorda com as orientações?

14) O que você considera como dificuldades em avaliar na Educação Infantil?

15) Como você observa os avanços e as dificuldades das crianças?

16) Quais são suas maiores dificuldades em observar as crianças?

17) Como você registra essas observações?

18) Quais instrumentos você utiliza para avaliar e documentar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças?

19) Os instrumentos utilizados possibilita a reflexão acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança?

20) De que forma o registro das observações servem para a reorganização do seu trabalho pedagógico?

21) Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças? Com que frequência e de que forma?

Apêndice - 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A ASSESSORA DO TRABALHO PEDAGÓGICO - ATP DA DIRETORIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – LENÇÓIS PAULISTA

- 1- Quantas creches municipais há funcionando no momento?
- 2- A partir de que ano a creche começou a contar com professores no quadro de funcionários?
- 3- Quantas professoras de creche trabalham na rede municipal?
- 4- Como é dividida a carga horária das professoras?
- 5- Quais são os documentos oficiais municipais que orientam o trabalho na creche?
- 6- Como as professoras são orientadas a realizar a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem na creche?

Apêndice - 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Professora: Deise Luci Santana Alves - 05/10/2016

Nome _____

Ano de conclusão da graduação de Pedagogia: _____

Análise dos instrumentos avaliativos que compõem a Documentação Pedagógica:

Sobre os Relatórios ou Pareceres Descritivos individuais:

Você utilizaria () sim () não

Justifique: _____

Sobre as pautas de observação:

Você utilizaria () sim () não

Justifique: _____

Sobre os portfólios individuais das crianças:

Você utilizaria () sim () não

Justifique: _____

Sobre os portfólios coletivos:

Você utilizaria () sim () não

Justifique: _____

Observações ou sugestões:

ANEXOS

Anexo - A

	PREFEITURA MUNICIPAL DE LENÇÓIS PAULISTA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO Rua Sete de Setembro, 711 – Fone (14) 3269-7800 – Fax (14) 3269-7811 CEP 18682-042 – Lençóis Paulista – SP www.lencoispaulista.sp.gov.br
---	---

Lençóis Paulista, 30 de Março de 2016.

TERMO DE AQUIESCÊNCIA

Como parte da documentação solicitada por este Colegiado para a avaliação de projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, declaramos estar cientes da realização da pesquisa "Observações e Registros: Instrumentos de avaliação e acompanhamento na Educação Infantil" de autoria de Deise Luci Santana Alves sob orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi nas dependências das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Lençóis Paulista e o compromisso de cumprir as exigências contidas na Resolução CNS Nº 466, de 12.12.12.

O trabalho só poderá ser iniciado em nossas instalações após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,



Lucinara Barbosa
Diretora de Educação

Anexo - B

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Observações e Registros: Instrumentos de avaliação e acompanhamento na educação infantil

Pesquisador: Deise Luci Santana Alves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56030016.6.0000.5398

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista campus Bauru

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.678.219

Apresentação do Projeto:

Apresenta-se de forma adequada, com clareza de informações e respeitando as normas estabelecidas sobre a Ética na Pesquisa envolvendo seres humanos (Resolução, 466/12).

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as formas de acompanhamento e avaliação utilizados pelos professores de creche e suas concepções acerca da avaliação na educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme consta no projeto "a realização deste estudo prevê risco mínimo ou desconfortos no preenchimento, receio de quebra do anonimato aos participantes. Porém procuraremos deixar claro que as respostas dos questionários serão utilizadas para a coleta de dados e a identidade dos participantes serão sigilosas. "

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado, cumprindo de forma exemplar as exigências da Resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

o projeto apresentado respeita os critérios éticos estabelecidos na Resolução 466/12, apresentando condições de ser realizado com riscos mínimos aos participantes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo	A	Postage	A	Situaçã
Informações do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS ROJETO_707190.pdf	14/07/201 15:58:07		Aceito
TCLE / Termos Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessor.docx	14/07/201 15:50:00	Deise Luci Alves	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostodeise.pdf	29/04/201 10:04:27	Deise Luci Alves	Aceito
Outros	aquiescencia.pdf	28/04/201 10:47:50	Deise Luci Alves	Aceito
Projeto Brochura Investigador	projetodeise.pdf	28/04/201 10:45:56	Deise Luci Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 12 de
Agosto de 2016

Assinado por:
Ari Fernando
Maia
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-6087

Fax: (14)3103-6087

E-mail: arimaia@fc.unesp.br